

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE PROJETOS - PPGP
DOUTORADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO

GESTÃO DE PROJETOS NO PROCESSO DE CURRICULARIZAÇÃO DA
EXTENSÃO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

São Paulo

2026

MARCELLUS HENRIQUE RODRIGUES BASTOS

**GESTÃO DE PROJETOS NO PROCESSO DE CURRICULARIZAÇÃO DA
EXTENSÃO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**PROJECT MANAGEMENT IN THE PROCESS OF CURRICULARIZATION
OF EXTENSION IN UNDERGRADUATE COURSES IN ADMINISTRATION**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Projetos da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, Doutorado Profissional em Administração – Gestão de Projetos, como requisito para obtenção do grau de **Doutor em Administração**.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Isabel Cristina Scafuto

Coorientadora: Prof.^a. Dra. Tânia de Matos Gomes Marques

São Paulo

2026

Bastos, Marcellus Henrique Rodrigues.

Gestão de projetos no processo de curricularização da extensão em cursos de graduação em administração. / Marcellus Henrique Rodrigues Bastos. 2026.

283 f.

Tese (Doutorado)- Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2026.

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Isabel Cristina Scafuto.

Coorientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Tânia de Matos Gomes Marques.

1. Gestão de projetos. 2. Gestão de instituições de ensino superior - IES. 3. Curricularização da extensão. 4. Isomorfismo.
- I. Scafuto, Isabel Cristina. II. Marques, Tânia de Matos Gomes.
- III. Título.

CDU 658.012.2

MARCELLUS HENRIQUE RODRIGUES BASTOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Projetos da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, Doutorado Profissional em Administração, como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Administração**.

São Paulo, 02 de junho de 2026. Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **ISABEL CRISTINA SCAFUTO**
Data: 03/06/2026 07:16:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.(a) Dr.(a) Isabel Cristina Scafuto (Orientadora)

Assinado por: **Tânia de Matos Gomes Marques**
Num. de Identificação: 11113847
Data: 2026.06.03 08:01:49+01'00'

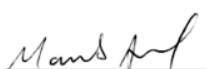
Prof.(a) Dr.(a) Tânia de Matos Gomes Marques (Instituto Politécnico de Leiria, Portugal- Coorientadora)

Documento assinado digitalmente
 **RENATO PENHA**
Data: 03/06/2026 09:09:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.(a) Dr.(a) Renato Penha (UNINOVE)

Documento assinado digitalmente
 **ROBERTO LIMA RUAS**
Data: 03/06/2026 09:43:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.(a) Dr.(a) Roberto Lima Ruas (UNINOVE)



Digitally signed by
Marcelo:02409938701
Date: 2026.06.03 12:14:54
-03'00'

Prof.(a) Dr.(a) Marcelo Gonçalves do Amaral (UFF)

Documento assinado digitalmente
 **SANDRA REGINA HOLANDA MARIANO**
Data: 03/06/2026 12:21:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.(a) Dr.(a) Sandra Regina Holanda Mariano (UFF)

Documento assinado digitalmente
 **GUSTAVO DA SILVA MOTTA**
Data: 03/06/2026 10:51:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.(a) Dr.(a) Gustavo da Silva Motta (UFF)

Dedico este trabalho aos meus pais, Marcos (in memoriam) e Mirce. Sem o sacrifício de vocês para me oferecer educação, esta caminhada sequer teria começado. Este título é, acima de tudo, o fruto do plantio de vocês.

À minha esposa, Débora, pelo amor, carinho e paciência. Obrigado por ser meu porto seguro e por me apoiar em todos os momentos dessa trajetória. Sem o seu apoio e compreensão, este sonho não seria possível.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela força e por ter me sustentado até aqui, permitindo que, mesmo diante das dúvidas, eu encontrasse o suporte necessário para seguir em minha caminhada.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina Scafuto, por me ensinar que, para trilhar qualquer caminho acadêmico, é preciso, antes de tudo, apoiar o ser humano que está por trás da tese. Obrigado por demonstrar que o conhecimento se torna infinitamente maior quando damos as mãos. Agradeço também a minha Coorientadora.

Ao CEFET-RJ, pelo apoio institucional fundamental que me permitiu chegar a este momento de doutoramento. Em especial, agradeço aos meus amigos do CEFET-RJ, Giuliano e Maurício, cujos apoios e companhias foram essenciais nos momentos de dúvida ao longo deste processo.

Aos meus professores da Universidade Federal Fluminense (UFF) - Volta Redonda, onde o caminho do conhecimento foi despertado de forma determinante em minha vida, servindo de alicerce para tudo o que construí até aqui. Agradeço em especial aos professores da UFF, Gustavo Motta, Marcelo Amaral e Sandra Mariano, que aceitaram compor essa banca e fizeram parte da construção do aluno que chega a esse momento.

Aos professores do corpo docente deste Doutorado PPGP- Uninove, que com dedicação e empenho ímpares, confiaram suas noites ao nobre ofício de nos ensinar e provocar nossa evolução intelectual. Em especial a minha gratidão aos professores Renato Penha e Roberto Ruas, pela confiança em participar desse processo e auxiliar no crescimento deste trabalho.

Aos meus amigos de doutoramento, com quem trilhei diálogos, construí conhecimento e compartilhei boas risadas. Em especial ao meu amigo Eduardo, que foi o primeiro a acreditar no meu processo de doutorado.

À Maisa, pelo apoio psicológico, acolhimento e compreensão ao longo deste processo, contribuindo de forma essencial para que eu mantivesse o equilíbrio emocional necessário durante a construção desta trajetória.

A todos os profissionais que participaram no processo de construção desta tese, auxiliando com informações, tempo e entendimento valiosos para a pesquisa sobre a extensão universitária. Sem a colaboração de cada um de vocês, a compreensão deste fenômeno não seria possível.

À Universidade Nove de Julho (UNINOVE), pela concessão da bolsa de estudos, apoio institucional que foi determinante para a viabilização e dedicação integral a esta pesquisa..

"A educação não transforma o mundo.
A educação muda as pessoas. Pessoas
transformam o mundo."
(Paulo Freire)

RESUMO

A extensão universitária brasileira vivencia uma transição histórica de um modelo puramente assistencialista para uma perspectiva dialógica, exigindo a construção de uma via de mão dupla entre a academia e a sociedade. Nesse cenário, a curricularização da extensão, impulsionada pela Resolução CNE/CES nº 7/2018, tornou-se um desafio estratégico e operacional crítico para as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Ao tentar integrar a extensão aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), especialmente na graduação em Administração, muitas IES sofrem com a ausência de metodologias estruturadas. Pressionadas pelo isomorfismo institucional, essas instituições tendem a responder de maneira reativa. O isomorfismo coercitivo (marcado pela exigência legal), o mimético (caracterizado pela cópia de modelos externos sem a devida contextualização) e o normativo (induzido por redes de especialistas) frequentemente resultam em um mero cumprimento burocrático da norma. Sem gerar inovação pedagógica ou transformação social concreta, a política corre o risco de limitar-se a uma simples readequação de carga horária. Diante desse cenário, esta tese teve como objetivo propor um modelo de maturidade da curricularização da extensão fundamentado em gestão de projetos, voltado a apoiar as IES no diagnóstico institucional e na evolução estruturada desse processo. A gestão de projetos é posicionada, assim, como mediadora do processo de curricularização. Ela atua como o elemento central para mediar as limitações impostas pelas pressões institucionais, convertendo a obrigatoriedade legal em oportunidade de adaptação estratégica ativa. Para alcançar este objetivo, a pesquisa foi conduzida em três estudos integrados sob a ótica do pragmatismo. O Estudo 1 consistiu em uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) estruturada na base Scopus, identificando que a literatura acadêmica foca na modernização administrativa e inovação pedagógica, mas apresenta severas lacunas empíricas na integração efetiva da gestão de projetos com a extensão. O Estudo 2 caracterizou-se por uma pesquisa empírica qualitativa de múltiplos casos no eixo Rio de Janeiro-São Paulo-Minas Gerais, envolvendo 45 entrevistas em profundidade com docentes, coordenadores, gestores e um especialista nacional. Os dados foram processados via análise de conteúdo dedutiva no software MAXQDA®, organizados em sete blocos temáticos estruturantes. Os resultados da pesquisa evidenciaram uma dicotomia latente nas respostas institucionais: enquanto as IES públicas, limitadas por restrições estruturais, ausência de suporte socioemocional e forte resistência cultural

acadêmica, tenderam à conformidade burocrática, as IES privadas utilizaram a normativa como oportunidade para uma adaptação estratégica voltada ao mercado. Demonstrou-se de forma empírica que a adoção de práticas de gestão de projetos atua diretamente como mediadora do processo. Ela é o elemento decisivo para diferenciar a mera adequação normativa da efetiva inovação pedagógica, mitigando gargalos operacionais e quebrando o padrão de planejamento endógeno que tradicionalmente exclui discentes e a sociedade da fase de formulação dos projetos. O Estudo 3 consistiu no desenvolvimento lógico e na validação rigorosa por 16 especialistas do Produto Técnico-Tecnológico (PTT). Como contribuição gerencial e aplicada, a tese apresenta o Modelo de Maturidade da Curricularização da Extensão com Base em Gestão de Projetos (MCE-GP). Este artefato fornece uma solução de governança completa estruturada em quatro camadas integradas: cinco dimensões de avaliação, um instrumento diagnóstico com 25 indicadores rastreáveis aos desafios empíricos, cinco níveis progressivos de maturidade, além de um roadmap de evolução institucional. Dessa forma, o estudo converte o imprevisto em gestão profissional, garantindo eficiência gerencial, qualidade acadêmica e real impacto social, além de alinhar a formação em Administração aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4, 9 e 17).

Palavras-chave: Gestão de Projetos, Gestão de Instituições de Ensino Superior - IES, Curricularização da Extensão, Isomorfismo.

ABSTRACT

Brazilian university extension programs are undergoing a historical transition from a purely welfare-oriented model to a dialogical perspective, requiring the construction of a two-way street between academia and society. In this scenario, the curricularization of extension programs, driven by CNE/CES Resolution No. 7/2018, has become a critical strategic and operational challenge for Brazilian Higher Education Institutions (HEIs). In attempting to integrate extension programs into Course Pedagogical Projects (CPPs), especially in undergraduate Business Administration programs, many HEIs suffer from a lack of structured methodologies. Pressed by institutional isomorphism, these institutions tend to respond reactively. Coercive isomorphism (marked by legal requirements), mimetic isomorphism (characterized by copying external models without proper contextualization), and normative isomorphism (induced by networks of experts) frequently result in mere bureaucratic compliance with the norm. Without generating pedagogical innovation or concrete social transformation, the policy risks being limited to a simple readjustment of workload. Given this scenario, this thesis aimed to propose a maturity model for the curricularization of extension activities based on project management, designed to support higher education institutions (HEIs) in institutional diagnosis and the structured evolution of this process. Project management is thus positioned as a mediator of the curricularization process. It acts as the central element to mediate the limitations imposed by institutional pressures, converting legal obligation into an opportunity for active strategic adaptation. To achieve this objective, the research was conducted in three integrated studies from a pragmatic perspective. Study 1 consisted of a Systematic Literature Review (SLR) structured in the Scopus database, identifying that the academic literature focuses on administrative modernization and pedagogical innovation, but presents severe empirical gaps in the effective integration of project management with extension activities. Study 2 was characterized by a qualitative empirical multiple case study in the Rio de Janeiro-São Paulo-Minas Gerais axis, involving 45 in-depth interviews with professors, coordinators, managers, and a national expert. The data were processed via deductive content analysis using MAXQDA® software, organized into seven structuring thematic blocks. The research results revealed a latent dichotomy in institutional responses: while public HEIs, limited by structural constraints, lack of socio-emotional support, and strong academic cultural resistance, tended towards bureaucratic conformity, private

HEIs used the regulations as an opportunity for strategic adaptation geared towards the market. It was empirically demonstrated that the adoption of project management practices acts directly as a mediator in the process. It is the decisive element in differentiating mere regulatory compliance from effective pedagogical innovation, mitigating operational bottlenecks and breaking the pattern of endogenous planning that traditionally excludes students and society from the project formulation phase. Study 3 consisted of the logical development and rigorous validation by 16 experts of the Technical-Technological Product (PTT). As a managerial and applied contribution, this thesis presents the Project Management-Based Curricularization Maturity Model (MCE-GP). This artifact provides a complete governance solution structured in four integrated layers: five evaluation dimensions, a diagnostic instrument with 25 indicators traceable to empirical challenges, five progressive levels of maturity, and a roadmap for institutional evolution. In this way, the study transforms improvisation into professional management, ensuring managerial efficiency, academic quality, and real social impact, as well as aligning business administration training with the Sustainable Development Goals (SDGs 4, 9, and 17)..

Keywords: Project Management, Higher Education Institution Management, Curriculum Integration, Isomorphism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR

ANDIFES - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR

ANGRAD - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO)

AVA - AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

CEFET - CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

CES - CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

CGEE - CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS

CLADEA - CONSEJO LATINO-AMERICANO DE ESCUELAS DE ADMINISTRACIÓN / CONSELHO LATINO-AMERICANO DE ESCOLAS DE ADMINISTRAÇÃO

CNE - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CONAES - COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

COGRAD - COLÉGIO DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS IFES

CPM - CRITICAL PATH METHOD

CMMI - CAPABILITY MATURITY MODEL INTEGRATION

DCMM - DIGITAL CAPABILITY MATURITY MODEL

ESP- ESPECIALISTA

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

GP- GESTÃO DE PROJETOS

GUT- GRAVIDADE, URGÊNCIA E TENDÊNCIA.

IES-INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

ISO - INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION

LDB - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MCE-GP- MODELO DE MATURIDADE DA CURRICULARIZAÇÃO DA
EXTENSÃO COM BASE EM GESTÃO DE PROJETOS
MEC-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
MMA - MATRIZ METODOLÓGICA DE AMARRAÇÃO
MMGP – MODELO DE MATURIDADE EM GERENCIAMENTO DE PROJETO
NDE- NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE
ODS - OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
ONGs - ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS
ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
OPM3 - ORGANIZATIONAL PROJECT MANAGEMENT MATURITY MODE
PBL – PROBLEM - BASED LEARNING
PDCA- PLAN (PLANEJAR), DO (EXECUTAR), CHECK
(VERIFICAR/AVALIAR), ACT (AGIR/CORRIGIR).
PDI - PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL
PMMM - PROJECT MANAGEMENT MATURITY MODEL
P3M3 - PORTFOLIO, PROGRAMME AND PROJECT MANAGEMENT
MATURITY MODEL
PMBOK-PROJECT MANAGEMENT BODY OF KNOWLEDGE
PMI-PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE
PNE-PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PPC - PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO
PPPS - PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS
PPT-PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO
RSL- REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA
SCRUM - “SPRINT,” “CYCLE,” “REVIEW,” “UPDATE” E “MEETING”
SINAES - SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
SWOT - STRENGTHS (FORÇAS), WEAKNESSES (FRAQUEZAS),
OPPORTUNITIES (OPORTUNIDADES), THREATS (AMEAÇAS)
TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO
TCC-TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
TIC-TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
UFRJ- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
UnB – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

UFRGS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

UTFPR - UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

UFJF - UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

UFV -UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

UNICAMP- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

5W+1H- *WHAT, WHY, WHERE, WHEN, WHO, HOW* -(O QUÊ, POR QUE, ONDE, QUANDO, QUEM, COMO)

5W2H -*WHAT (O QUÊ), WHY (POR QUÊ), WHERE (ONDE), WHEN (QUANDO), WHO (QUEM), HOW (COMO) E HOW MUCH (QUANTO).*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável-----	34
Figura 2 – Desenho de tese -----	40
Figura 3 - fluxograma de processo do protocolo metodológico de identificação da base SCOPUS-----	47
Figura 4 - Gráfico de análise temporal de artigos em estudo da base SCOPUS -----	49
Figura 5- Abordagem metodológica artigos publicados -----	52
Figura 6- Processo de investigação dos artigos publicados-----	53
Figura 7 - História da extensão universitária no Brasil -----	97
Figura 8 – Desafios da curricularização da extensão-----	104
Figura 9 - Bases de derivação científica e metodológica do MCE-GP -----	189
Figura 10 - Fases do ciclo de desenvolvimento do Produto Técnico-Tecnológico (MCE-GP). -----	190
Figura 11 -Arquitetura lógica do MCE-GP estruturada em quatro camadas integradas. -----	194
Figura 12- Níveis objetivos de maturidade institucional do MCE-GP.-----	207
Figura 13 – Intencionalidade do uso do Modelo MCE-GP na percepção dos especialistas -----	214
Figura 14 – Probabilidade de recomendação do modelo MCE-GP -----	215

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Periódicos, número de artigos publicados, Cite Score e índice H das revistas com artigos na RSL -----	50
Tabela 2 - Número de citações dos principais artigos publicados-----	53
Tabela 3 - Identificação dos grupos “Habilidades técnicas através da gestão de projetos” e de “Habilidades humanas através da” gestão de projetos” em Categorias de publicação de artigos de autores-----	57
Tabela 4 - Apresentação de “Habilidades técnicas através da gestão de projetos” e de “Habilidades humanas através da gestão de projetos” -----	58
Tabela 5- Procedimento de Análise: Lógica Dedutiva e MAXQDA -----	117
Tabela 6– Perfil e Distribuição dos Participantes da Pesquisa-----	122
Tabela 7 – Matriz de Amarração e Estrutura de Codificação (Sub-blocos)-----	122
Tabela 8– Dicionário de Códigos e Interpretação Analítica (MAXQDA) -----	123
Tabela 9– Síntese do Contexto Institucional e Vivência da Curricularização -----	130
Tabela 10 - Natureza da implementação da curricularização da extensão: impacto no <i>core</i> pedagógico versus manobra burocrática por tipo de instituição e categoria. ----	130
Tabela 11– Percepções dos atores institucionais sobre a curricularização da extensão: imposição regulatória versus oportunidade institucional -----	135
Tabela 12 - Evidências de benchmarking na curricularização da extensão entre atores institucionais -----	135
Tabela 13 - Evidências de acesso a redes acadêmicas e especialistas na implementação da curricularização da extensão -----	136
Tabela 14– Adoção de práticas de gestão de projetos na curricularização da extensão entre atores institucionais -----	141
Tabela 15– Percepções sobre a integração entre teoria e prática na curricularização da extensão-----	141
Tabela 16– Uso de ferramentas administrativas na implementação da curricularização da extensão -----	141
Tabela 17– Adoção de metodologias ágeis e tecnologias digitais na curricularização da extensão-----	142
Tabela 18– Evidências de inovação pedagógica associadas à curricularização da extensão-----	142
Tabela 19– Evidências de apoio institucional ao desenvolvimento de competências socioemocionais (soft skills) na curricularização da extensão -----	146
Tabela 20- Resistências institucionais na implementação da curricularização da extensão-----	151
Tabela 21– Suporte organizacional na implementação da curricularização da extensão -----	151
Tabela 22- Participação na governança da curricularização da extensão -----	152
Tabela 23 – Percepção de impactos da curricularização da extensão entre os entrevistados -----	158
Tabela 24– Forma de implementação da curricularização da extensão -----	159
Tabela 25– Participação de <i>stakeholders</i> na formulação da curricularização -----	159
Tabela 26 – Alinhamento estratégico da curricularização da extensão-----	160
Tabela 27– Grau de consolidação da prática extensionista nas instituições analisadas -----	166
Tabela 28– Identificação de falhas e aprendizagem institucional no processo de implementação -----	166

Tabela 29– Percepção sobre a contribuição da gestão de projetos na curricularização	167
Tabela 30- Síntese das pressões isomórficas, respostas estratégicas (Oliver, 1991) e papel da gestão de projetos nas IES analisadas	177
Tabela 31- Cruzamento das dimensões do MCE-GP com as áreas de conhecimento da gestão de projetos	199
Tabela 32- Escala de resposta do instrumento diagnóstico	201
Tabela 33- Faixas de interpretação gerencial dos resultados	203
Tabela 34- Rastreabilidade entre desafios do Estudo 2 e indicadores do instrumento	203
Tabela 35- classificação dos especialistas para avaliação do MCE-GP	210
Tabela 36 - Avaliação geral do modelo MCE - GP	212
Tabela 37 -Categorização e frequência das sugestões qualitativas de ajuste dos especialistas	213
Tabela 38 - Síntese da percepção de valor do modelo	214
Tabela 39 - Ajustes indicados pelos as serem incorporados ao MCE- GP	216
Tabela 40-Tabela de pontuação o Modelo MCE-GP em uma IES	219
Tabela 41 - ações prioritárias (<i>Roadmap</i>) a partir dos resultados do modelo MCE-GP	220
Tabela 42 - Síntese da autoavaliação do PTT pelos critérios da Área 27	226
Tabela 43 - Matriz de Contribuições da Tese	234

SUMÁRIO

1	Introdução -----	23
1.1	Problema de pesquisa -----	26
1.2	Objetivos -----	30
1.2.1	Geral -----	30
1.2.2	Específicos -----	31
1.3	Justificativa para estudo do tema-----	31
1.4	Estrutura do trabalho-----	36
1.4.1	Desenho de tese-----	40
2	ESTUDO 1: GESTÃO DE PROJETOS E ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA-----	42
2.1	Introdução -----	43
2.2	Materiais e métodos-----	44
2.2.1	Pergunta de Pesquisa -----	45
2.2.2	Base de dados e critérios de busca-----	45
2.2.3	Crerios de inclusão e exclusão-----	45
2.2.4	Análise e categorização dos dados-----	48
2.3	Apresentação e análise dos resultados-----	48
2.3.1	Mapeamento dos Artigos-----	48
2.4	Análise e discussão das categorias de grupos “habilidades técnicas através da gestão de projetos” e de “habilidades humanas através da gestão de projetos”- 61	
2.4.1	Habilidades técnicas através da Gestão de Projetos -----	61
2.4.2	Habilidades humanas através da gestão de projetos-----	74
2.5	Discussão dos resultados -----	86
2.6	Considerações finais -----	88
3	ESTUDO 2: DINÂMICAS INSTITUCIONAIS NA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: PRESSÕES ISOMÓRFICAS E GESTÃO DE PROJETOS EM CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO-----	94
3.1	Introdução -----	95
3.2	Referencial Teórico -----	97
3.2.1	História da Extensão Universitária no Brasil-----	97
3.2.2	Práticas comuns de Extensão nos cursos de Administração no Brasil-----	100
3.2.3	Desafios do processo de Curricularização da Extensão -----	103
3.2.4	A Gestão de Projetos na curricularização da Extensão -----	109
3.2.5	Teoria do Isomorfismo Institucional e a Gestão de Projetos na Curricularização da Extensão-----	110
3.3	Método-----	113

3.3.1	Abordagem Metodológica -----	113
3.3.2	Seleção dos Casos -----	113
3.3.3	Procedimento de Coleta dos Dados -----	114
3.3.4	Pré-teste do Instrumento de Coleta -----	115
3.3.5	Procedimento de análise dos dados -----	120
3.3.6	Caracterização dos participantes e esforço amostral -----	121
3.3.7	Síntese Qualitativa e Quantitativa -----	126
3.4	Análise dos resultados -----	126
3.4.1	Bloco 1 - Contexto institucional -----	127
3.4.2	Bloco 2 - Isomorfismo Institucional -----	131
3.4.3	Bloco 3 – Gestão de Projetos -----	137
3.4.4	Bloco 4- Competências emocionais - Soft skills -----	143
3.4.5	Bloco 5- Governança -----	147
3.4.6	Bloco 6 – Resultados -----	153
3.4.7	Bloco 7 - Aprendizagem -----	160
3.4.8	Discussão dos Resultados -----	168
3.4.9	Considerações finais -----	179
4	ESTUDO 3 - PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO (PTT) - MCE-GP: MODELO DE MATURIDADE DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO COM BASE EM GESTÃO DE PROJETOS EM CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO -----	184
4.1	Introdução -----	185
4.2	Derivação científica do produto técnico-tecnológico -----	186
4.2.1	Contribuições do Estudo 1 -----	187
4.2.2	Contribuições do Estudo 2 -----	187
4.2.3	Síntese integrativa dos estudos -----	188
4.3	Método de construção do produto técnico-tecnológico -----	189
4.3.1	Fase 1 - Exploração conceitual preliminar -----	190
4.3.2	Fase 2 - Diagnóstico empírico (identificação da necessidade) -----	190
4.3.3	Fase 3 - Concepção lógica e desenvolvimento do artefato -----	191
4.3.4	Fase 4 - testes iniciais do artefato -----	191
4.4	Arquitetura do produto técnico-tecnológico - Concepção lógica do ptt ----	192
4.4.1	Primeira camada: dimensões de avaliação -----	192
4.4.2	Segunda camada: instrumento diagnóstico -----	192
4.4.3	Terceira camada: níveis de maturidade -----	193
4.4.4	Quarta camada: <i>roadmap</i> de evolução -----	193
4.4.5	Integração sistêmica e diferencial da arquitetura -----	193
4.5	Dimensões e constructos do modelo MCE-GP -----	194
4.5.1	Dimensão 1 - Governança e Estratégia -----	194

4.5.2	Dimensão 2 - Planejamento e Execução -----	195
4.5.3	Dimensão 3 - Pessoas e Capacitação -----	196
4.5.4	Dimensão 4 - <i>Stakeholders</i> e Impacto Social -----	197
4.5.5	Dimensão 5 - Monitoramento e Melhoria Contínua -----	197
4.5.6	Integração com a gestão de projetos -----	198
4.6	Instrumento diagnóstico do modelo MCE-GP -----	200
4.6.1	Finalidade do instrumento -----	201
4.6.2	Estrutura e escala do instrumento -----	201
4.6.3	Indicadores por dimensão -----	201
4.6.4	Forma de aplicação -----	202
4.6.5	Cálculo dos resultados -----	202
4.6.6	Interpretação gerencial dos resultados -----	202
4.6.7	Entregáveis após aplicação -----	203
4.6.8	Rastreabilidade entre desafios empíricos e indicadores -----	203
4.7	Níveis objetivos de maturidade do modelo MCE-GP -----	204
4.7.1	Lógica de classificação -----	204
4.7.2	Nível 1 - Inicial -----	205
4.7.3	Nível 2 - Emergente -----	205
4.7.4	Nível 3 - Estruturado -----	205
4.7.5	Nível 4 - Gerenciado -----	206
4.7.6	Nível 5 - Otimizado -----	206
4.7.7	Regras complementares de enquadramento -----	207
4.7.8	Uso gerencial dos níveis -----	208
4.7.9	Exemplo prático -----	208
4.8	Avaliação do PTT por especialistas -Testes iniciais -----	209
4.8.1	Objetivos dos testes de avaliação -----	209
4.8.2	Seleção dos especialistas -----	209
4.8.3	Procedimentos de avaliação -----	210
4.8.4	Resultados da avaliação -----	211
4.8.5	Ajustes a serem incorporados ao produto -----	216
4.8.6	Exemplo de Aplicação do MCE-GP em uma IES -----	218
4.9	Benefícios esperados do produto técnico-tecnológico -----	220
4.9.1	Benefícios gerenciais -----	221
4.9.2	Benefícios acadêmicos -----	221
4.9.3	Benefícios sociais -----	221
4.10	Avaliação do produto técnico-tecnológico segundo os critérios da Área 27 da CAPES -----	222

4.10.1	Aderência-----	223
4.10.2	Impacto -----	223
4.10.3	Aplicabilidade -----	224
4.10.4	Inovação -----	224
4.10.5	Complexidade-----	226
4.11	Tipo e nível de maturidade do produto técnico-tecnológico -----	227
4.11.1	Tipo do PTT na tipologia da Área 27 -----	227
4.11.2	Nível de maturidade do PTT-----	227
4.11.3	Agenda de evolução do produto-----	228
4.12	Considerações finais -----	229
5	DISCUSSÃO GERAL DA TESE-----	231
5.1	Integração dos Estudos -----	233
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE-----	237
7	REFERÊNCIAS -----	241
8	APÊNDICES-----	276
8.1	Apêndice 1: Termo de Anuência de Participação-----	276
8.2	Apêndice 2: Protocolo de entrevistas-----	277
8.3	Apêndice 3: Tabela de entrevista qualitativa direcionada aos docentes, coordenadores e gestores (Antes das alterações)-----	278
8.4	Apêndice 4: Tabela de entrevista direcionada ao especialista-ESP1 -----	281
8.5	Apêndice 5 – Instrumento de avaliação do Modelo de Maturidade da Curricularização da Extensão (MCE-GP) -----	283

1 INTRODUÇÃO

O processo de curricularização da extensão, que é a inserção de atividades de extensão nas Instituições de Ensino Superior - IES no Brasil, ganhou relevância na formação acadêmica, especialmente após a promulgação da Lei nº 13.005/2014 e da Resolução nº 7/2018 (Machado et al., 2024).

Esses normativos determinaram que ao menos 10% da carga horária dos cursos de graduação deve ser dedicada a atividades de extensão universitária, as quais devem estar integradas às atividades acadêmicas como parte fundamental da formação dos estudantes (BRASIL, 2014; 2018; Ribeiro & Silva, 2018). Esse processo reforça a formação acadêmica em questões sociais, como também promove a comunicação entre a universidade e a comunidade (Kogan, 2000).

A extensão, um dos três pilares do ensino superior, ao lado do ensino e da pesquisa, representa o elo entre universidade e sociedade (Diaz & Giménez, 2018; Gimenez & Bonacelli, 2021). Por meio dessas atividades, as IES podem aplicar o conhecimento acadêmico em cenários práticos e reais, gerando benefícios diretos à comunidade (Fernandes, 2023).

Essas ações visam promover a troca de saberes entre a universidade e diversos setores da sociedade, como saúde, educação, meio ambiente, direitos humanos, cultura, tecnologia e responsabilidade social (Dayao et al., 2023).

O processo de extensão universitária também contribui para o desenvolvimento de competências sociais nos estudantes, integrando-os em ações voltadas para a solução de problemas e desafios sociais, resultando em uma formação acadêmica mais abrangente e comprometida com as demandas da sociedade (Diaz-Iso et al., 2020).

Para compreender as dinâmicas institucionais que envolvem a curricularização da extensão, torna-se fundamental recorrer ao conceito de isomorfismo institucional, conforme proposto por DiMaggio e Powell (1983). Segundo os autores, organizações tendem a se assemelhar em função de três tipos de pressões institucionais: coercitivas, miméticas e normativas (DiMaggio & Powell, 1983).

Esta perspectiva teórica oferece uma lente analítica valiosa para compreender como e por que as IES brasileiras têm respondido às exigências de curricularização da extensão.

No contexto das IES, o isomorfismo coercitivo manifesta-se claramente por meio das exigências legais e regulatórias estabelecidas pela meta 12.7 do PNE (2014-

2024), que prevê a inserção obrigatória de atividades extensionistas nos currículos de graduação (Echalar et al., 2020), e pela Resolução CNE/CES nº 7/2018. Embora tenham como objetivo promover integração entre universidade e sociedade, essas pressões normativas muitas vezes resultam na adoção de soluções burocratizadas e pouco inovadoras pelas instituições (Rodrigues, 2023).

O isomorfismo mimético torna-se evidente quando instituições reproduzem práticas de organizações reconhecidas, mesmo que estas não estejam alinhadas à sua realidade institucional (Coraiola, Baratter & Takahashi, 2013; Redmond, 2003). Este fenômeno pode explicar por que muitas IES têm encontrado dificuldades para implementar a curricularização da extensão de forma eficiente (Oliveira et al., 2020), uma vez que tendem a copiar modelos sem adaptá-los às suas especificidades contextuais.

Já o isomorfismo normativo está associado à adoção de padrões técnicos e profissionais, como o PMBOK ou as normas ISO, que nem sempre dialogam com a complexidade e especificidade da extensão universitária brasileira (Backes et al., 2020; Garduño & Honorato, 2024). Esta tendência pode contribuir para a falta de preparo das instituições para planejar e gerir essas atividades dentro do currículo acadêmico e a baixa capacitação de docentes para atuar em projetos de extensão (Fernandes, 2023; Ranawat & Semwal, 2020).

Nos cursos de Administração, a curricularização da extensão permite a implementação de atividades práticas que vão desde a prestação de serviços comunitários até a participação em projetos de inovação social (Francisco et al., 2021). Essas atividades alinham o ensino à pesquisa e à extensão, formando profissionais capazes de enfrentar desafios contemporâneos, como a sustentabilidade e o empreendedorismo social (Cui, 2018; Hermann, & Bossle., 2020). O PNE reforça a importância dessas práticas ao buscar a formação de gestores que não apenas dominem as técnicas de administração, mas que também contribuam ativamente para o desenvolvimento social e econômico sustentável, integrando universidade e sociedade (Jimenez et al., 2023; Figueiredo et al., 2022).

Contudo, os desafios identificados na implementação da curricularização da extensão podem ser compreendidos, em grande medida, através das pressões isomórficas que levam as instituições a adotar práticas padronizadas que nem sempre se adequam às suas realidades específicas. Além disso, muitas universidades carecem de metodologias estruturadas para garantir que o processo de curricularização seja

executado de maneira eficiente, sem comprometer a qualidade acadêmica (Dwaikat,2020; Rojas et al.,2017).

É neste cenário, marcado pelas pressões isomórficas e pelos desafios decorrentes, que desponta a possibilidade de integrar técnicas de gestão de projetos ao processo de curricularização, de modo a garantir que as atividades extensionistas sejam bem planejadas, geridas e avaliadas (Gonçalves et al., 2023). A gestão de projetos, com sua abordagem estruturada para planejar, executar e controlar atividades, oferece uma solução potencial que pode transcender as limitações impostas pelos mecanismos isomórficos tradicionais (Evenddy et al., 2023).

Diferentemente das pressões isomórficas que tendem à homogeneização, a aplicação contextualizada de técnicas de gestão de projetos pode permitir que as IES desenvolvam abordagens específicas e adequadas às suas realidades institucionais. Acredita-se que, aplicando técnicas de gestão de projetos, seja possível garantir que as atividades extensionistas sejam desenvolvidas de forma organizada, com prazos e metas claras, além de assegurar que o processo seja monitorado e avaliado continuamente (Mello & Oliveira, 2019). Isso pode contribuir para a otimização de recursos e o cumprimento das exigências legais, além de melhorar a integração entre o ensino e a extensão, potencializando o impacto social das atividades desenvolvidas (Figueredo et al., 2022).

A extensão universitária se configura como um campo fértil para a aplicação de técnicas de gestão de projetos, promovendo a integração entre a teoria acadêmica e as demandas sociais reais (Silva e Ribeiro, 2018). A gestão de projetos tem sido cada vez mais reconhecida como uma competência essencial em diversas áreas de atuação, incluindo o ensino superior (Cerezo-Narváez et al., 2019; Twohig et al., 2023). Este estudo busca explorar a aplicação e os benefícios da gestão de projetos no contexto das Instituições de Ensino Superior (IES) (Bourne e Walker, 2004), especificamente como uma alternativa às pressões isomórficas tradicionais, investigando os benefícios no uso da gestão de projetos na curricularização da extensão em cursos de graduações em Administração.

Observando esse contexto e de sua importância, a extensão universitária no entanto, enfrenta dificuldades práticas em sua implementação no processo de curricularização da extensão nos projetos pedagógicos de cursos -PPCs. Após cinco anos a promulgação da Resolução CNE/CES nº 7/2018, (Brasil,2018), onde essa

estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta a Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

Essa resolução visa integrar a extensão universitária de forma mais efetiva à matriz curricular e à organização da pesquisa nas instituições de ensino superior, sendo que a extensão deva ser estabelecida em sua composição em 10% da carga horária curricular dos cursos de graduações em Administração.

Essa dificuldade, portanto, se mostra tanto teórica como prática, entendendo que a interpretação da resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, se dá em um contexto dos envolvidos a prática extensionista, como docentes, discentes, administrativos, sociedade, e outros envolvidos diretamente ao processo de curricularização. A gestão de projetos e seus benefícios pode ser uma possibilidade de resposta aos envolvidos nesse processo prático de curricularização da extensão da extensão nos PPCs, como resposta a essa pressão isomórfica institucional posta pela resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018 impostas pelo Ministério da Educação -MEC.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

O problema de pesquisa concentra-se na dificuldade que as Instituições de Ensino Superior (IES) enfrentam para implementar a curricularização da extensão de forma eficiente e em alinhamento com as exigências legais (Francisco et al., 2021).

O marco regulatório da extensão, formalizado pela Resolução nº 7/2018 do Ministério da Educação, desencadeou uma movimentação nacional de revisão curricular nos cursos de graduação, com vistas a integrar atividades de extensão ao currículo (Silva et al., 2022). Esse processo representa um desafio importante para a comunidade acadêmica, ao exigir adaptações que promovam uma verdadeira conexão entre o aprendizado acadêmico e as demandas da sociedade (Tomazelli et al., 2022).

Para compreender as complexidades inerentes a esse processo de implementação, a teoria do isomorfismo institucional, proposta por DiMaggio e Powell (1983), oferece uma lente teórica fundamental. Segundo os autores, organizações tendem a se assemelhar em função de três tipos de pressões institucionais: coercitivas, miméticas e normativas (DiMaggio & Powell, 1983). No contexto da curricularização da extensão, essas pressões podem explicar tanto as dificuldades enfrentadas pelas IES quanto os padrões de resposta institucional observados. A manifestação empírica do comportamento isomórfico em IES foi demonstrada por Scafuto, Backes e Maccari

(2017), que evidenciaram como instituições de ensino superior latino-americanas ajustam suas estratégias curriculares em busca de legitimidade, formando grupos com características similares independentemente de suas especificidades contextuais e recursos disponíveis.

A aplicação empírica da teoria do isomorfismo institucional no contexto das escolas de negócio foi demonstrada por Scafuto, Backes e Maccari (2017), que identificaram a formação de grupos isomórficos entre instituições latino-americanas, evidenciando como as pressões institucionais exercidas pelos rankings levam as IES a adotarem estratégias curriculares similares, corroborando com os resultados de Scafuto et al. (2017) sobre a centralidade das pressões institucionais no comportamento das escolas de negócio, o que reforça a necessidade de abordagens inovadoras, como a gestão de projetos, para desenvolver respostas contextualizadas que transcendam essas limitações isomórficas.

O isomorfismo coercitivo manifesta-se através das exigências regulatórias estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº 7 de 2018 e pela Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que determinam que as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% da carga horária curricular dos cursos de graduação (Brasil, 2014).

Embora essas diretrizes tenham como objetivo promover a integração entre universidade e sociedade, as pressões coercitivas podem resultar em respostas institucionais padronizadas e burocratizadas, que nem sempre atendem às especificidades contextuais de cada IES ou promovem inovações pedagógicas significativas.

A curricularização da extensão, nesse contexto, é mais do que uma exigência legal; representa uma construção dialógica entre docentes, discentes e a comunidade (Theobald, 2021; Daumiller et al., 2019). Petersen et al. (2023) defendem que esse processo deve ser entendido como um método educacional baseado no diálogo e na coparticipação, distinguindo-se de uma abordagem estritamente formal.

Nessa perspectiva, as universidades e cursos que incorporam a extensão ampliam o diálogo crítico, promovendo a construção colaborativa de novos conhecimentos e práticas interdisciplinares transformadoras (Petersen et al., 2023).

O isomorfismo mimético pode explicar por que muitas IES reproduzem práticas de instituições reconhecidas, mesmo quando essas práticas não se alinham

adequadamente à sua realidade institucional específica (Coraiola, Baratter & Takahashi, 2013; Redmond, 2003).

Este fenômeno contribui para o desafio de implementar a curricularização da extensão, uma vez que é intensificado pela ausência de uma abordagem estruturada que facilite a integração dessas atividades ao currículo de graduação (McLean, 2023; Fernandes et al., 2023).

A falta de metodologias que garantam essa integração sem comprometer a qualidade acadêmica e os objetivos institucionais agrava ainda mais a complexidade do processo (Marques, 2024).

Já o isomorfismo normativo está associado à adoção de padrões técnicos e profissionais que nem sempre dialogam com a complexidade da extensão universitária brasileira. Isso se reflete no desenvolvimento e na capacitação dos docentes para liderar atividades extensionistas de forma eficaz, que se apresentam como uma necessidade essencial (Ghimire et al., 2023; Ferraz et al., 2017). Sem uma formação adequada que considere as especificidades da extensão, o potencial transformador fica limitado, impedindo que contribua plenamente para a formação acadêmica e cidadã dos estudantes (Gadotti, 2017; Bezerra et al., 2022).

As pressões isomórficas também podem explicar a baixa maturidade das práticas de gestão de projetos nas IES, o que compromete o planejamento, a execução e a avaliação das atividades de extensão (Alghail et al., 2021; Rooij, 2011; Alghail et al., 2022).

A tendência de adotar modelos padronizados de gestão, sem considerar as particularidades do contexto educacional e extensionista, pode resultar em práticas inadequadas ou ineficientes. A adoção de metodologias ágeis e frameworks específicos para o contexto educacional pode ajudar a superar esses obstáculos, permitindo que as IES monitorem e avaliem de maneira mais eficaz os impactos de seus projetos extensionistas (Bezerra et al., 2022).

O fortalecimento dessas práticas possibilita uma curricularização mais organizada e alinhada aos objetivos institucionais e sociais (Bezerra et al., 2022; Freitas Neto & Batista, 2018).

Adicionalmente, a conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo MEC representa mais que um simples requisito burocrático quando analisada sob a perspectiva do isomorfismo coercitivo; é uma oportunidade para promover uma

educação profundamente conectada às necessidades sociais e comprometida com o desenvolvimento sustentável (Holfelder, 2019; Kioupi & Voulvoulis, 2019).

Assim, ao enfrentar esses desafios de forma contextualizada e inovadora, as IES podem transcender as limitações das respostas isomórficas tradicionais, atendendo às normas regulatórias e fortalecendo a formação de profissionais socialmente conscientes e capazes de aplicar o conhecimento acadêmico para resolver problemas reais da comunidade (Bezerra et al., 2022; Gadotti, 2017).

A perspectiva do isomorfismo institucional também ilumina como aspectos legais e a falta de experiência dos docentes em práticas de extensão representam desafios adicionais à adaptação das IES (Stranger, et al., 2023; Chaikovska, 2023).

As pressões institucionais podem resultar em respostas homogeneizadas que não consideram as especificidades locais e os recursos disponíveis. A curricularização da extensão universitária exige adaptações metodológicas no ensino, incentivo à participação ativa dos discentes e alinhamento das atividades de extensão aos objetivos institucionais (Sa et al., 2023; Oliveira et al., 2020). Nesse sentido, a escassez de recursos e de apoio institucional pode comprometer a implementação eficaz dessa integração (Koglin & Koglin, 2019).

A ausência de práticas estruturadas de gestão de projetos no ensino superior resulta em desafios significativos que podem ser compreendidos também através das lentes do isomorfismo (Santos, 2021).

Uma das preocupações mais urgentes é a dificuldade de desenvolver processos metodológicos eficientes, como a digitalização da educação, que se torna cada vez mais necessária em um cenário digital em evolução rápida (Oleksandr et al., 2020). Além disso, a gestão de projetos desempenha um papel importante no desenvolvimento de habilidades essenciais, como liderança, comunicação e tomada de decisões, sendo indispensável para garantir a qualidade e a relevância dos projetos de extensão (Alam et al., 2010).

A gestão de projetos também facilita o desenvolvimento de um modelo de maturidade institucional para a troca de conhecimento nas IES. Sem esse modelo, o processo de troca de conhecimento torna-se ineficiente, resultando em uma estagnação da inovação e do progresso (Harin et al., 2023). No cenário competitivo do ensino superior, as ferramentas de gestão de projetos oferecem uma vantagem significativa, permitindo que as IES se diferenciem e alinhem melhor seus cursos com as exigências do mercado (Bryde & Leighton, 2009).

A alocação eficiente de recursos, o gerenciamento de tempo e o controle de custos são componentes integrais da gestão de projetos, e sua ausência pode gerar ineficiências e desperdícios consideráveis nas IES (Sunder & Mahalingam, 2018). Metodologias de gestão de projetos, como o Agile, tornam as instituições mais adaptáveis e responsivas às mudanças, o que é fundamental para garantir uma educação de qualidade (Akhmetshin et al., 2019).

Portanto, a ausência de gestão de projetos no ensino superior pode desencadear uma série de problemas, como ineficiências operacionais, falta de competitividade, desenvolvimento inadequado de habilidades e uma desconexão com as demandas do mercado (Sharma et al., 2019; Alghail et al., 2021). Diante desse cenário, a incorporação da gestão de projetos nas operações e currículos das IES torna-se uma necessidade estratégica que pode oferecer alternativas às limitações impostas pelas pressões isomórficas tradicionais (Porter, 2019, Farouq et al., 2022).

A integração entre a gestão de projetos e a curricularização da extensão tem ganhado destaque nas discussões acadêmicas, especialmente no contexto dos cursos de Graduação em Administração (Poffo et al., 2022).

Considerando as pressões isomórficas que influenciam as respostas institucionais às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), e a necessidade de fortalecer a relação entre ensino superior e a sociedade de forma contextualizada e inovadora, surge a seguinte questão norteadora: "Como a gestão de projetos pode ser aplicada para estruturar o processo de curricularização da extensão em cursos de Administração de Instituições de Ensino Superior (IES), superando as limitações impostas pelas pressões isomórficas institucionais?"

Esta pesquisa busca explorar essa interface, analisando como os princípios, ferramentas e práticas da gestão de projetos podem contribuir para o desenvolvimento de abordagens contextualizadas e inovadoras no planejamento, execução e avaliação das atividades extensionistas, promovendo uma formação mais integrada, prática e socialmente comprometida que transcenda as respostas padronizadas impostas pelas pressões institucionais.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Geral

Propor um modelo de maturidade da curricularização da extensão fundamentado em gestão de projetos, capaz de orientar IES no diagnóstico institucional e na evolução

estruturada do processo em cursos de Administração, contribuindo para a superação dos efeitos das pressões isomórficas institucionais.

1.2.2 Específicos

Para atingir o objetivo geral, este estudo tem os seguintes objetivos específicos:

I. Mapear, por meio de uma revisão sistemática da literatura, as principais abordagens e lacunas na aplicação da gestão de projetos à curricularização da extensão no ensino superior.

II. Investigar como as IES têm enfrentado as pressões isomórficas na implementação da curricularização da extensão, identificando desafios e boas práticas.

III. Construir um modelo de maturidade da curricularização da extensão fundamentado em gestão de projetos, com instrumento diagnóstico.

Esta pesquisa tem como fenômeno central a curricularização da extensão em cursos de graduação em Administração, especialmente diante das exigências normativas impostas às IES brasileiras. Reconhecendo os desafios enfrentados por essas instituições para implementar de forma eficaz as atividades extensionistas, busca-se compreender os fatores institucionais que moldam suas respostas, à luz da teoria do isomorfismo institucional. A gestão de projetos é aqui assumida como foco de solução, uma abordagem técnico-gerencial que pode apoiar as IES no planejamento, execução e avaliação da curricularização da extensão, superando as respostas padronizadas e ineficazes induzidas pelas pressões institucionais.

1.3 JUSTIFICATIVA PARA ESTUDO DO TEMA

A literatura aponta que a gestão de projetos tem contribuído para o aprimoramento de processos em instituições de ensino superior, especialmente em áreas como administração acadêmica, inovação curricular e execução de programas (Akhmetshin et al., 2019; Sharma et al., 2019). No entanto, o uso estruturado dessa abordagem na curricularização da extensão universitária ainda é incipiente e pouco investigado, constituindo uma lacuna prática e científica.

Assim, esta tese parte da hipótese de que a gestão de projetos pode funcionar como uma estratégia eficaz para superar os desafios da curricularização da extensão, contribuindo para sua implementação de forma contextualizada, eficiente e alinhada às exigências legais e sociais. Essa hipótese será analisada a partir da literatura, validada

empiricamente e operacionalizada por meio do desenvolvimento de um modelo de maturidade aplicado.

O estudo proposto se justifica para a literatura porque contribui com uma perspectiva teórica inovadora ao integrar a teoria do isomorfismo institucional de DiMaggio e Powell (1983) aos estudos sobre curricularização da extensão e gestão de projetos no ensino superior. Esta abordagem preenche uma lacuna teórica significativa ao explicar como as pressões institucionais (coercitivas, miméticas e normativas) influenciam as respostas das IES às exigências de curricularização da extensão, oferecendo uma lente analítica que transcende as abordagens puramente técnicas ou administrativas tradicionalmente empregadas, integrando dimensões sociológicas e organizacionais ao campo.

Embora outras abordagens teóricas tenham sido consideradas, como capacidades dinâmicas (Teece et al., 1997) e mudança institucional (Streeck e Thelen, 2005), a escolha do isomorfismo se deu por sua aderência à realidade empírica observada nas IES brasileiras no contexto da curricularização da extensão, onde acredita-se predominar a replicação de práticas e o atendimento a pressões regulatórias.

A gestão de projetos em instituições de ensino superior é uma ferramenta com potencial para aprimorar a eficiência organizacional (De Carvalho, 2015; Maciel-Monteon et al., 2020), mas sua aplicação no contexto da extensão universitária ainda carece de fundamentação teórica que explique as dinâmicas institucionais envolvidas. A aplicação de metodologias de gestão de projetos contribui para a formalização de processos, a melhoria da comunicação e a alocação eficaz de recursos (Porter, 2019; Mokiienko & Morozova, 2023; Hellström et al., 2023).

Este estudo avança o conhecimento ao demonstrar como a gestão de projetos pode funcionar como uma alternativa às limitações impostas pelas pressões isomórficas, permitindo abordagens contextualizadas que superem as tendências de homogeneização institucional. A necessidade dessa fundamentação teórica é evidenciada pelos resultados de Scafuto et al. (2017), que identificaram “Comportamento e pressões institucionais nas escolas de negócio” como um dos quatro campos estruturantes da pesquisa sobre o tema, demonstrando que, embora o isomorfismo seja reconhecido como fenômeno central, ainda há lacunas na compreensão de como superá-lo através de abordagens inovadoras como a gestão de projetos.

Em instituições de ensino superior, a gestão de projetos facilita a coordenação e o controle das atividades, resultando em uma execução mais eficiente de projetos educacionais e administrativos (Munns e Bjeirmi, 1996).

Instituições que adotam práticas de gestão de projetos conseguem lidar melhor com a complexidade e diversidade de atividades, desde a administração de programas acadêmicos até a execução de pesquisas e eventos (Maciel-Monteon et al., 2020; Guo et al., 2020; PMI, 2017).

A relevância de estudos que investiguem alternativas às pressões isomórficas no ensino superior é empiricamente corroborada por Scafuto, Backes e Maccari (2017), que identificaram a tendência de homogeneização estratégica entre IES participantes de rankings, evidenciando a formação de grupos isomórficos independentemente das especificidades institucionais. Nesse contexto, a contribuição teórica central deste estudo reside em explicar como práticas de gestão de projetos podem ser implementadas de forma a resistir às pressões isomórficas, oferecendo às IES ferramentas para desenvolver respostas contextualizadas que preservem sua legitimidade institucional sem comprometer sua identidade organizacional.

O estudo se justifica para a prática porque fornecerá um modelo de maturidade que contribuirá para que as IES desenvolvam abordagens contextualizadas e estruturadas na implementação da curricularização da extensão, superando as limitações das respostas isomórficas tradicionais. Ao definir objetivos claros, papéis e responsabilidades, e ao planejar e controlar atividades, a gestão de projetos promove a utilização eficiente de recursos e a conclusão oportuna das tarefas (Pinha & Ahluwalia, 2018; Salvador et al., 2021; Kerzner, 2017).

O modelo de maturidade proposto oferecerá às IES instrumentos práticos para identificar e mitigar os efeitos das pressões isomórficas que podem resultar em implementações burocratizadas ou inadequadas da curricularização da extensão. Além de aumentar a eficiência, a gestão de projetos tem um impacto direto na qualidade da educação oferecida. Programas educacionais bem planejados e executados tendem a gerar melhores resultados de aprendizagem e níveis mais altos de satisfação entre os alunos (PMI, 2017), não apenas em termos de desempenho acadêmico, mas também na experiência educacional como um todo.

No atual cenário do setor educacional, a gestão de projetos pode fornecer às instituições de ensino superior uma vantagem estratégica que vai além da mera

conformidade regulatória. O compromisso com qualidade, eficiência e melhoria contínua pode atrair mais alunos e garantir mais recursos financeiros (Kerzner, 2017).

Além disso, ao adotar uma abordagem estruturada para gerenciar projetos que considere as especificidades institucionais e resista às pressões homogeneizadoras, as instituições podem implementar novas ideias e iniciativas de forma mais eficaz, promovendo inovação e transformação organizacional autêntica (Akhmetshin et al., 2019).

O estudo se justifica porque contribuirá para a sociedade ao promover uma curricularização da extensão mais efetiva e contextualizada, que resulte em maior impacto social das atividades universitárias, além de estar alinhado com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). No contexto da extensão universitária, a gestão de projetos também desempenha um papel importante, especialmente quando integrada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (Manoli & Manoli, 2021; Khandakar et al., 2020). A Figura 1 apresenta os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU.

Figura 1 - Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável



Fonte: ONU (2024)

A perspectiva do isomorfismo institucional é particularmente relevante para maximizar o impacto social, pois permite que as IES desenvolvam respostas genuinamente alinhadas às necessidades locais, evitando a adoção acrítica de modelos externos que podem não ser adequados ao contexto brasileiro. A extensão é reconhecida como uma via de interação entre o universo acadêmico e a sociedade, promovendo diálogos e ações que refletem as demandas sociais (Albrecht e Bastos, 2020). Incorporar os ODS nas atividades de extensão pode fortalecer essa interação, alinhando as

iniciativas universitárias a desafios globais contemporâneos (Lee et al., 2022, Alm et al., 2022).

Entre os 17 ODS, destaca-se o ODS 4 - Educação de Qualidade, que tem relação direta com o papel das instituições de ensino superior de oferecer educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Esse objetivo também dialoga com a meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que prevê a inclusão de, no mínimo, 10% dos créditos curriculares de cursos de graduação em programas e projetos de extensão universitária, voltados prioritariamente para áreas de relevância social (Ferguson & Rooft, 2020; Chankseliani & McCowan, 2020; Brasil, 2014; Correia & Coelho, 2018; Oliveira & Tosta, 2021). A abordagem proposta neste estudo contribui para que essa meta seja alcançada de forma mais efetiva, evitando implementações meramente formais resultantes de pressões isomórficas.

Outro ODS relevante para a extensão é o ODS 9 - Indústria, Inovação e Infraestrutura, que se conecta com a meta 12.11 do PNE, a qual destaca a importância de fomentar estudos que articulem formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, atendendo às necessidades econômicas, sociais e culturais do país. A integração dessas metas à extensão universitária pode fomentar a inovação e aproximar os discentes de desafios práticos, gerando soluções para problemas reais (Azmat et al., 2024; Alcántara-Rubio et al., 2022). O modelo de maturidade proposto facilitará essa articulação ao promover abordagens contextualizadas que considerem as especificidades regionais e institucionais.

Finalmente, o ODS 17 - Parcerias e Meios de Implementação também se destaca, uma vez que a formação de parcerias estratégicas é fundamental para fortalecer redes de pesquisa e inovação nas instituições de ensino superior. Esse objetivo está alinhado à meta 12.21 do PNE, que enfatiza o fortalecimento de laboratórios multifuncionais em áreas estratégicas de ciência, tecnologia e inovação, contribuindo para o desenvolvimento de soluções inovadoras para problemas complexos (García-Feijó et al., 2020; Alcántara-Rubio et al., 2022; Ferrer-Estévez & Chalmeta, 2021; Albareda-Tiana, et al., 2024; Brasil, 2014). A perspectiva do isomorfismo institucional contribui para que essas parcerias sejam formadas de maneira estratégica e contextualizada, evitando a reprodução acrítica de modelos externos.

Diante disso, a gestão de projetos fundamentada na teoria do isomorfismo institucional se mostra uma abordagem com potencial para conduzir os processos de curricularização da extensão nos cursos de graduação de forma mais efetiva e

socialmente relevante, possibilitando que as instituições de ensino superior melhorem sua eficiência organizacional e atendam às exigências regulatórias, como também contribuam de forma significativa e contextualizada para os desafios do desenvolvimento sustentável, conforme estabelecido pelos ODS (Avelar et al., 2025; Chaleta et al., 2021).

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

A estrutura desta tese segue a proposta de organização em múltiplos estudos, conforme Costa, Ramos e Pedron (2019), que preconiza a articulação entre diferentes abordagens para construir uma pesquisa coesa. Esta tese é composta por três estudos: dois estudos empírico-conceituais e um Produto Técnico-Tecnológico (PTT), resultando em uma pesquisa unificada que explora de maneira abrangente a integração da gestão de projetos com a curricularização da extensão no ensino superior.

O primeiro estudo, já concluído, teve como objetivo identificar as principais tendências, desafios e lacunas em estudos acadêmicos que integram a gestão de projetos aos processos de curricularização da extensão universitária. Para tanto, foi realizada uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), com base em protocolos metodológicos consolidados, a fim de mapear e analisar a produção científica recente sobre o tema.

O segundo estudo investigou como as Instituições de Ensino Superior desenvolveram o processo de curricularização da extensão nos cursos de graduação em Administração, com base na aplicação de práticas de gestão de projetos, identificando métodos utilizados, desafios enfrentados e padrões institucionais recorrentes. Foi adotado como lente teórica o Isomorfismo Institucional, dada a necessidade de as universidades se adaptarem às novas exigências de inserção de atividades de extensão nos cursos de graduação. O estudo empregou uma metodologia de casos múltiplos com entrevistas em profundidade, a fim de captar as nuances e variações nas abordagens das Instituições de Ensino Superior.

Por fim, o terceiro estudo apresentou o Produto Técnico-Tecnológico (PTT) desenvolvido nesta tese, denominado Modelo de Maturidade da Curricularização da Extensão com Base em Gestão de Projetos (MCE-GP). Trata-se de instrumento gerencial estruturado em quatro camadas integradas, contemplando cinco dimensões de avaliação (Governança e Estratégia; Planejamento e Execução; Pessoas e Capacitação; *Stakeholders* e Impacto Social; Monitoramento e Melhoria Contínua), instrumento

diagnóstico com vinte e cinco indicadores, cinco níveis objetivos de maturidade e roadmap institucional de evolução. O modelo foi concebido para apoiar IES no diagnóstico do estágio atual, na priorização de ações corretivas e na construção de trajetórias evolutivas mais eficientes e sustentáveis no processo de curricularização da extensão.

Apesar de a tese estar organizada em três estudos (dois empírico-conceituais e um Produto Técnico-Tecnológico), todas as etapas estão interconectadas e orientadas por um mesmo objetivo central: oferecer uma solução prática e fundamentada para a curricularização da extensão no ensino superior, com base em práticas de gestão de projetos. Assim, a pesquisa se desenvolveu de forma integrada e coesa, articulando análise teórica e aplicação prática. A tabela 1 sintetiza as etapas de estudos que se seguirão durante a tese.

Tabela 1– Matriz Metodológica de Amarração de Teses (MMA)

Questão central da tese:	"Como as técnicas de Gestão de Projetos podem ser aplicadas para superar as limitações impostas pelas pressões isomórficas institucionais na curricularização da extensão em cursos de Graduação em Administração das Instituições de Ensino Superior (IES)?"						
Objetivo geral da tese:	Desenvolver um modelo de maturidade fundamentado em gestão de projetos para apoiar institucionalmente o processo de curricularização da extensão nos cursos de graduação em Administração, com base na teoria do isomorfismo institucional.						
Justificativa geral da tese:	O estudo se justifica para a prática porque fornecerá um modelo de maturidade que contribuirá para que as IES desenvolvam abordagens contextualizadas e estruturadas na implementação da curricularização da extensão, superando as limitações das respostas isomórficas tradicionais. Ao definir objetivos claros, papéis e responsabilidades, e ao planejar e controlar atividades, a gestão de projetos promove a utilização eficiente de recursos e a conclusão oportuna das tarefas						
Justificativa de distinção dos estudos				Justificativa de interdependência dos estudos			
A justificativa da distinção dos estudos está em sua concepção de gradação do entendimento dos cenários que envolve o objetivo central da pesquisa. O primeiro estudo tem como objetivo, por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), compreender as lacunas do uso de técnicas de gestão de projetos no ensino superior. A justificativa do segundo estudo está em sua abordagem conceitual e empírica, voltada a entender, sob a força regulatória da Lei nº 13.005/2014, especialmente da meta 12.7 do PNE 2014-2024, que assegura no mínimo 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, como as IES respondem a essa exigência. O terceiro estudo apresenta o Produto Técnico-Tecnológico desta tese, o Modelo de Maturidade da Curricularização da Extensão com Base em Gestão de Projetos (MCE-GP), proposto como solução gerencial estruturada para apoiar IES no diagnóstico, na priorização de ações e na evolução institucional do processo de curricularização da extensão. O entendimento do desenvolvimento da curricularização da extensão nas universidades, sob a ótica da gestão de projetos, fornecerá um panorama abrangente das abordagens empregadas nesse contexto. Isso permitirá que as instituições qualifiquem seus esforços de integração curricular da extensão, maximizando o impacto das atividades extensionistas nas IES				O estudo 1 traz uma contribuição sobre o cenário do ensino superior e a gestão de projetos, tendo como foco o entendimento do cenário das publicações em base de dados. Essa pesquisa foi realizada por meio de uma Revisão Sistemática Literatura-RSL. O entendimento de uma revisão do quadro literário sobre os temas no primeiro estudo auxilia o entendimento e identificação do cenário e da contextualização da aplicação da gestão de projetos na realidade do ensino superior. O estudo 2 tentará por pesquisa empírica trazer como possível contribuição analisar como as pressões isomórficas influenciam o processo de curricularização da extensão nos cursos de graduação em Administração das Instituições de Ensino Superior brasileiras, considerando o papel da gestão de projetos nesse processo. A partir desse aprofundamento, o Estudo 3 pode fornecer uma base para instituições e educadores que visam aprimorar a abordagem da curricularização da extensão para essa área da educação superior. O Estudo 3, no caso o Produto Técnico-Tecnológico, propõe o Modelo de Maturidade da Curricularização da Extensão com Base em Gestão de Projetos (MCE-GP), instrumento gerencial composto por cinco dimensões, vinte e cinco indicadores diagnósticos e cinco níveis de maturidade, voltado a apoiar IES no atendimento estruturado e contextualizado da obrigatoriedade da meta 12.7 do PNE (Lei nº 13.005/2014).			
Estudos e PPTs	Título	Questão de Pesquisa	Objetivo Geral	Tipo de Estudo	Método de pesquisa	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados
Estudo 1	Gestão de Projetos no Ensino Superior: Uma Revisão Sistemática da Literatura	Como os estudos acadêmicos têm integrado a gestão de projetos aos processos de curricularização da extensão no ensino superior?	Identificar as principais tendências, desafios e lacunas em estudos acadêmicos que integram a gestão de projetos aos processos de curricularização da extensão universitária.	Teórico	Revisão Sistemática da Literatura	Base de dados Scopus para identificar os artigos relevantes	Seis etapas indicadas por Pollock e Berge (2018).
Estudo 2	Dinâmicas Institucionais na Curricularização da Extensão: Pressões Isomórficas e Gestão de Projetos em cursos de Administração	Como é desenvolvida a curricularização da extensão em cursos de graduação em Administração de IES brasileiras sob as pressões isomórficas, e qual o papel da gestão de projetos como resposta organizacional a essas pressões?	Analisar como as pressões isomórficas influenciam o processo de curricularização da extensão nos cursos de graduação em Administração das Instituições de Ensino Superior brasileiras, considerando o papel da gestão de projetos nesse processo.	Estudo empírico de natureza qualitativa	Estudo multicaso	Entrevistas semiestruturadas com apoio de protocolos	Análise de conteúdo de múltiplas fontes com suporte do Software MAXQDA.
	Nome e tipo de produto	Descrição	Aderência	Impacto	Aplicabilidade	Inovação	Complexidade

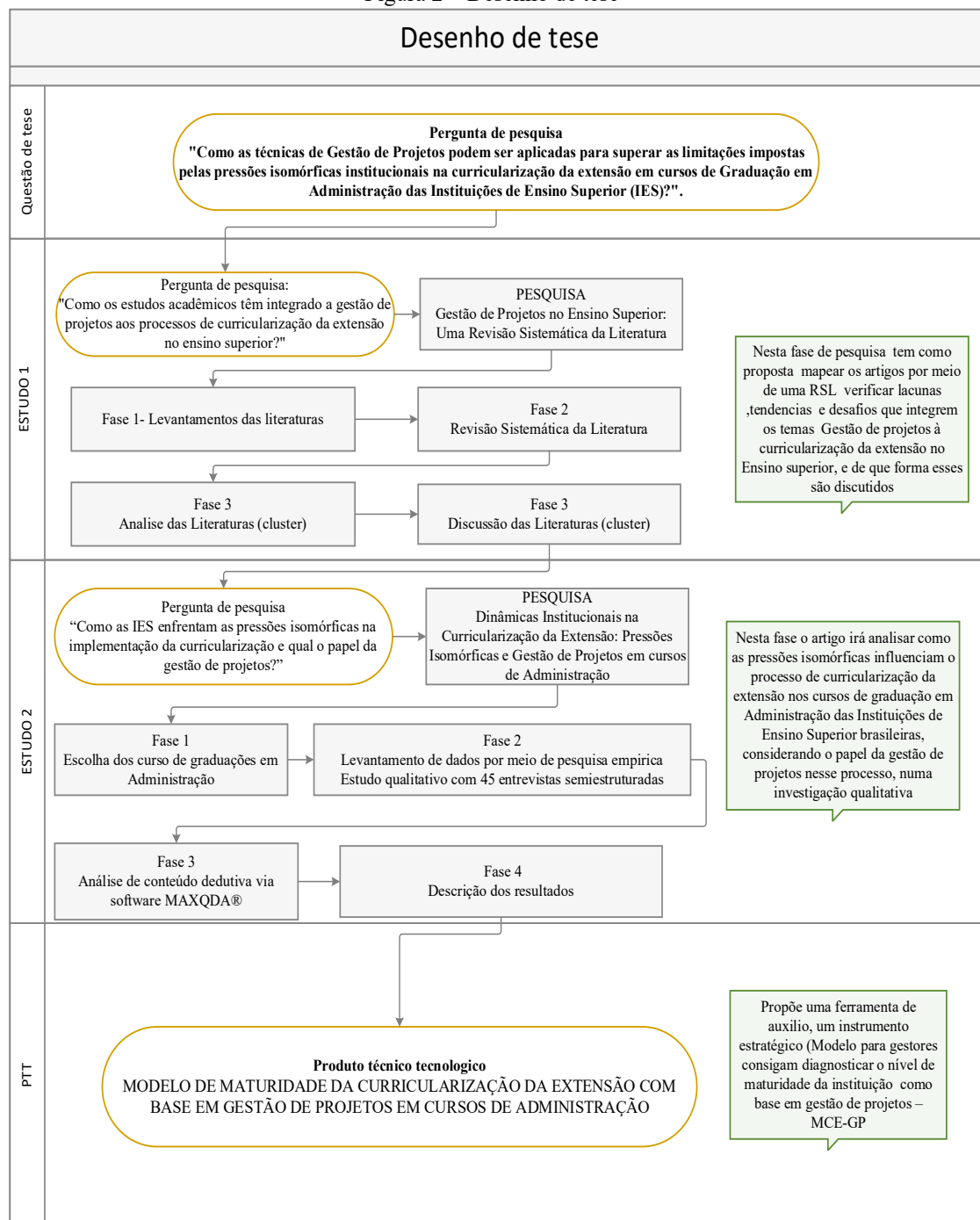
Produto Tecnológico	MCE-GP, Modelo de Maturidade da Curricularização da Extensão com Base em Gestão de Projetos em Cursos de Administração, Processo/Tecnologia e Produto/Material não patenteáveis (PTT).	Propor um modelo de maturidade da curricularização da extensão fundamentado em gestão de projetos, com instrumento diagnóstico, níveis evolutivos e roadmap institucional, voltado a apoiar Instituições de Ensino Superior em cursos de graduação em Administração. A elaboração de um modelo de maturidade robusto, fundamentado em gestão de projetos e ancorado em evidências empíricas brasileiras, possibilitará às IES diagnosticar seu estágio atual, priorizar ações corretivas e construir trajetórias evolutivas estruturadas no processo de curricularização da extensão. O entendimento do desenvolvimento da curricularização da extensão nas universidades, sob a ótica da gestão de projetos, fornecerá um panorama completo das abordagens empregadas nesse contexto. Isso permitirá que as instituições melhorem seus esforços de integração curricular da extensão, maximizando o impacto das atividades de extensão no corpo discente e docente.	O projeto é aderente a grande área 27 da CAPES em Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo. O projeto é aderente ao PPGP por tratar de temas relacionados às técnicas aderentes a linha, pois tem o objetivo , em colaborar com utilização de gestão de projetos na Gestão para a curricularização da extensão do ensino superior, tomando como base o curso de graduação em Administração, gerando estratégias e competitividade no setor. O projeto é aderente a linha de pesquisa -Estratégia em projetos , em colaborar com utilização de gestão de projetos na Gestão do Ensino Superior com as estratégias e competitividade no setor. O projeto é aderente ao eixo da linha de pesquisa _ Estratégia e inovação em projetos institucionais O projeto é aderente as áreas de pesquisa - Estratégia, Aprendizagem e Inovação em projetos O Produto Técnico-Tecnológico proposto, o MCE-GP, está classificado como Processo/Tecnologia e Produto/Material não patenteáveis (PTT 02 da tipologia da Área 27 da CAPES).	Alto- a proposição tem como questão de pesquisa questões de cunho de impacto regional e social aos envolvidos. O entendimento que tais práticas podem mudar o contexto dos cursos de graduação em Administração e das IES pelas obrigações da extensão, e essa é uma ação transformadora do ambiente social da IES e seu entorno	Potencial: alta potencialidade ao PNE pelo uso do MCE-GP como instrumento de diagnóstico e orientação institucional para o atendimento estruturado da obrigatoriedade do PNE 12.7. O modelo, ao articular dimensões, instrumento e níveis de maturidade, pode servir como referência replicável para cursos e IES interessadas em adotar abordagem sistemática à curricularização da extensão.	Média- Toma-se como base as ODS 4, 9 e 17 Objetivo 4: Educação de Qualidade A pesquisa contribui para o Objetivo 4, pois foca na melhoria da gestão educacional no ensino superior, podendo gerar uma educação de melhor qualidade. Em relação ao Objetivo 9 dos ODS, o MCE-GP, ao oferecer instrumento gerencial estruturado fundamentado em gestão de projetos, pode gerar inovação institucional e contribuir para processos mais eficientes e alinhados às graduações nas IES. Objetivo 17: Parcerias e Meios de Implementação Ao propor uma abordagem gestão de projetos no ensino superior, essa abordagem pode envolver parcerias entre as IES, a indústria e outras stakeholders para implementar práticas eficazes e promoção de melhorias na educação superior.	O produto pode ser considerado de média/alta complexidade , pois esse resulta de conhecimentos pré estabelecidos de dois campos de conhecimento - as obrigatoriedades legais e a gestão de projetos na curricularização da extensão - no intuito de atingir primeiramente três atores em sua primeira aplicação, docentes e discentes e gestores de uma IES- e posteriormente o envolvimento dinâmico de todos os Stakeholders ligados a IES, direta ou indiretamente
-----------------------------------	---	--	--	---	--	--	--

Fonte: Adaptado de Costa, Ramos, & Pedron (2019)

1.4.1 DESENHO DE TESE

A Figura 2 ilustra a interconexão entre os dois estudos realizados e a proposição de um novo produto técnico-tecnológico, atendendo à proposta de pesquisa da tese.

Figura 2 – Desenho de tese



Fonte: adaptado de Costa, Ramos e Pedron (2019)

Como se pode observar na Figura 2, o Estudo 1 tem como foco a análise teórica sobre como a gestão de projetos e o ensino superior são abordados em conjunto nas pesquisas existentes, especialmente no que diz respeito à curricularização da extensão. Esse estudo permitiu a identificação de lacunas na literatura e de aspectos ainda pouco explorados no campo acadêmico e científico, oferecendo uma base sólida para a continuidade da pesquisa.

Com base nas conclusões do Estudo 1, o Estudo 2 realizará uma investigação empírica, validando o que foi identificado na teoria e explorando como a curricularização da extensão é desenvolvida nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) utilizando a gestão de projetos. Esse estudo aprofundará a compreensão das práticas aplicadas nas IES, contribuindo com dados concretos para o desenvolvimento posterior.

Após a conclusão dos dois estudos, será possível propor um Modelo de Maturidade da Curricularização da Extensão com Base em Gestão de Projetos (MCE-GP), aplicável em IES públicas ou privadas, que incorpore as áreas de conhecimento da gestão de projetos e a evidência empírica brasileira para apoiar institucionalmente o processo de curricularização da extensão.

2 ESTUDO 1: GESTÃO DE PROJETOS E ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

RESUMO

Este estudo teve como objetivo identificar como a literatura internacional tem abordado a integração entre gestão de projetos e ensino superior, destacando tendências e lacunas com potencial impacto na curricularização da extensão universitária no Brasil. Para tanto, foi conduzida uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) na base Scopus, abrangendo 30 anos de publicações. Os resultados evidenciam dois grandes eixos analíticos: o primeiro, voltado ao desenvolvimento de habilidades técnicas, associadas à melhoria de processos administrativos, governança e maturidade em gestão de projetos nas Instituições de Ensino Superior; e o segundo, centrado no desenvolvimento de habilidades humanas e socioemocionais, no qual se inserem as contribuições relativas à inovação pedagógica, metodologias ativas de ensino e ambientes virtuais de aprendizagem. As análises revelam a predominância de abordagens europeias e anglófonas, com escassa atenção às especificidades institucionais latino-americanas e às práticas de extensão universitária. Conclui-se que a gestão de projetos constitui uma abordagem promissora para o planejamento e a operacionalização da curricularização da extensão, contribuindo para o avanço teórico e prático da gestão acadêmica.

Palavras-chave: Gestão de Projetos, Ensino Superior, Curricularização da Extensão, Revisão Sistemática da Literatura, Gestão Educacional.

2.1 INTRODUÇÃO

A gestão de projetos tem se consolidado como uma abordagem estratégica para o desenvolvimento e a melhoria de processos em diferentes tipos de organizações, inclusive no campo do ensino superior (Akhmetshin et al., 2019; Silva et al., 2019, Arjona - Ganhados et al, 2022; Sharma et al., 2019). Sua aplicação nas Instituições de Ensino Superior (IES) tem se mostrado promissora tanto na administração interna quanto no desenvolvimento de práticas pedagógicas e inovadoras (Oleksandr et al., 2020; Alam et al., 2010; Harin et al., 2023; Munns e Bjeirmi, 1996; Akhmetshin et al., 2019). No entanto, apesar do avanço teórico e prático na integração entre gestão de projetos e educação, a literatura ainda carece de uma sistematização que evidencie como essas duas áreas têm dialogado, especialmente em contextos que exigem mudanças estruturais nos currículos acadêmicos (Bukvić et al., 2020; Cimil e Gaggiotti, 2018; Strachan et al., 2019; Tilton & Pacheco, 2015; Özsoy & Sezgili, 2024; Papuraj et al., 2025 Hense et al., 2020)

Um exemplo contemporâneo desse cenário é a obrigatoriedade da curricularização da extensão, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CES nº 7/2018, que determina que 10% da carga horária dos cursos de graduação seja destinada à extensão universitária. Essa diretriz representa um desafio gerencial significativo para as IES, demandando o desenvolvimento de metodologias que possibilitem planejar, executar, monitorar e avaliar ações extensionistas de forma eficaz. (BRASIL, 2018; Teo & Alves, 2024; Martins et al., 2018; Fernandes, 2023). Nesse contexto, a gestão de projetos pode ser uma ferramenta poderosa para estruturar esse processo, promovendo organização, clareza de escopo, cronogramas bem definidos, acompanhamento de resultados e envolvimento de múltiplas partes interessadas (Eizerik et al., 2020 ; Twolig et al., 2023; Pantaleão et al., 2018; Sorokin & Yu, 2024; Macheridis, 2018) .

Diversos estudos já têm explorado a relação entre gestão de projetos e ensino superior sob diferentes enfoques. Por exemplo, Oleksandr et al. (2020) discutem a digitalização da educação a partir de tendências de inovação, Alam et al. (2010) abordam a importância das habilidades humanas no contexto universitário, e Harin et al. (2023) propõem um modelo de maturidade para a troca de conhecimento em IES. Esses exemplos demonstram que o tema é relevante, mas também fragmentado, com pouca integração voltada à gestão de processos específicos como a curricularização da extensão.

Diante desse contexto, este estudo tem como objetivo identificar as principais tendências, desafios e lacunas em estudos acadêmicos que integram a gestão de projetos

aos processos de curricularização da extensão universitária. Para tanto, foi realizada uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) (Pollock & Berge, 2018), com base em protocolos metodológicos consolidados, a fim de mapear e analisar a produção científica recente sobre o tema. Os resultados visam contribuir para o avanço teórico nesse campo e oferecer subsídios para a formulação de práticas mais eficazes e integradas no contexto das IES.

A justificativa para esta pesquisa reside no fato de que, embora haja indícios do uso da gestão de projetos em ambientes educacionais, ainda é incipiente a literatura que aplica de forma sistemática às demandas da extensão universitária (Silva et al., 2018; Silva et al., 2018; Cerezo-Navárez et al., 2019; Twohig et al., 2023; Rothet al., 2024; Piovesan, 2018). Assim, a RSL proposta contribuirá para o avanço teórico da área ao evidenciar lacunas e tendências, além de servir como base estruturante para outros estudos, de natureza empírica, que busquem compreender como práticas de gestão de projetos estão sendo utilizadas na curricularização da extensão em cursos de graduação em Administração. Em última instância, ainda há potencial para fornecer insumos para a proposição de um modelo de maturidade gerencial, com aplicabilidade em diferentes tipos de IES.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: após esta introdução, apresenta-se a metodologia adotada na condução da RSL, incluindo os critérios de seleção, recorte temático e processo de análise dos dados. Em seguida, são apresentados os principais resultados da pesquisa e suas análises. Por fim, discutem-se as implicações dos resultados, as lacunas identificadas e as contribuições potenciais para pesquisas futuras e para a prática da gestão acadêmica.

2.2 MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo adotou como abordagem metodológica a Revisão Sistemática da Literatura (RSL), por sua capacidade de reunir, analisar e sintetizar, de maneira rigorosa e transparente, as evidências disponíveis sobre um tema específico. A RSL permite identificar padrões, lacunas e tendências em um corpo de conhecimento, contribuindo para o avanço teórico e prático da área investigada. A estrutura metodológica adotada segue as diretrizes propostas por Pollock e Berge (2018), que organizam o processo em

seis etapas: definição dos objetivos e da pergunta de pesquisa, localização dos estudos, seleção, avaliação de qualidade, síntese das evidências e interpretação dos resultados.

2.2.1 Pergunta de Pesquisa

A pergunta norteadora que guiou esta revisão foi: "Como os estudos acadêmicos têm integrado a gestão de projetos aos processos de curricularização da extensão no ensino superior?"

2.2.2 Base de dados e critérios de busca

A base de dados selecionada foi a Scopus, reconhecida por sua abrangência e qualidade em indexação de periódicos científicos internacionais. A escolha foi motivada pela representatividade da base em áreas como gestão, educação e administração pública. Para compor a estratégia de busca, foram utilizados os seguintes descritores e suas variações em inglês: “*Project management*”, “*Higher education*”, “*Tertiary education*”, “*University education*”, “*Extension curriculum*”, “*University extension*”, “*Extension integration*”. A string final foi estruturada com operadores booleanos:

STRING FINAL: ("project management") AND ("higher education" OR "tertiary education" OR "university education") AND ("extension curriculum" OR "university extension" OR "extension integration")

Período e refinamento da amostra

A busca foi realizada em novembro e dezembro de 2024. Inicialmente, foram encontrados 1086 documentos. Aplicaram-se os seguintes filtros:

Tipo de publicação: artigos científicos (resultado em 401 documentos)
Idioma: inglês (resultando em 384 documentos)
Área do conhecimento: “Business, Management and Accounting” (resultando em 95 documentos)

2.2.3 Critérios de inclusão e exclusão

Os artigos incluídos apresentaram relação direta com a temática da gestão de projetos aplicada ao ensino superior, com atenção especial àqueles que tratassem, mesmo que indiretamente, da extensão universitária ou de práticas curriculares inovadoras.

Foram excluídos os estudos que abordavam exclusivamente o ensino de gestão de projetos, sem conexão com estruturas institucionais ou curriculares.

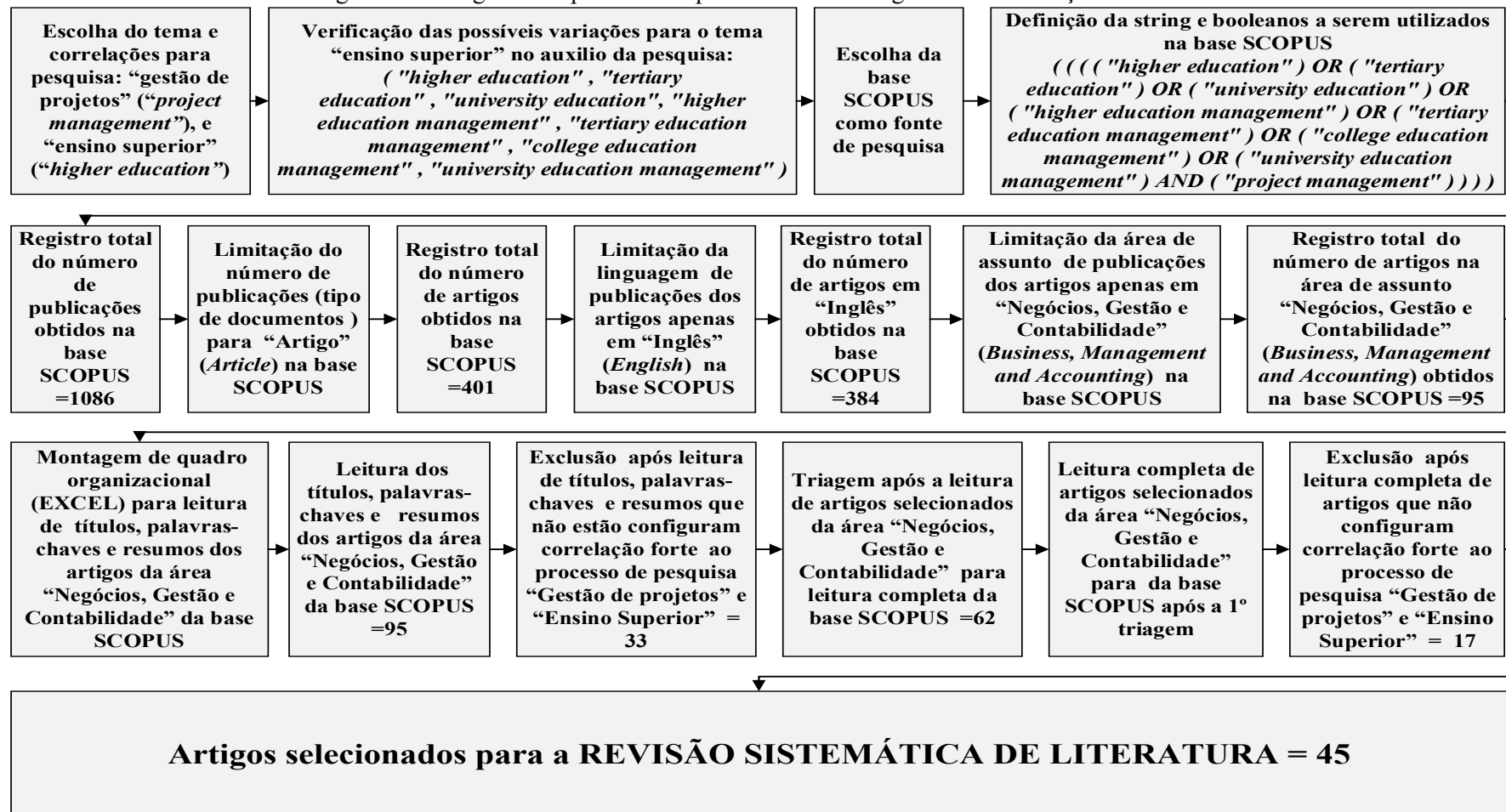
Durante o refinamento da amostra, 95 artigos foram selecionados para leitura de títulos, resumos e palavras-chave. A partir dessa triagem inicial, os documentos foram classificados em três categorias: “Incluir”, “Excluir” e “A verificar”. A criação desses critérios de inclusão e exclusão buscou assegurar que os artigos selecionados tivessem real ligação com os temas da pesquisa e contribuíssem para o desenvolvimento da RSL.

Após a leitura dos resumos, palavras-chave e títulos, foi realizada uma nova triagem que identificou e excluiu mais 33 artigos que não se adequavam à área de interesse da pesquisa. Esses artigos não apresentavam uma relação robusta com os dois temas principais de estudo. Dessa forma, o número de artigos para leitura completa foi reduzido para 62, representando uma exclusão de 35% dos documentos inicialmente selecionados.

Por fim, após a leitura completa dos 62 artigos restantes, outros 17 foram excluídos, resultando em 45 artigos selecionados para aprofundamento e discussão dos temas “Gestão de Projetos” e “Ensino Superior” no escopo da RSL.

A Figura 4 apresenta o fluxograma detalhado do protocolo de escolha dos termos, análise e triagem desenvolvidos para a pesquisa:

Figura 3 - fluxograma de processo do protocolo metodológico de identificação da base SCOPUS



Fonte: Elaborado pelos autores e baseado em Pollock e Berge (2018).

2.2.4 Análise e categorização dos dados

Os artigos selecionados foram analisados qualitativamente, com base em categorias previamente definidas e ajustadas durante a leitura aprofundada. Os dados foram organizados em um quadro de análise no Microsoft Excel®, permitindo o agrupamento dos estudos por ano, periódico, abordagem metodológica e foco temático. A categorização considerou, ainda, a distinção entre habilidades técnicas e habilidades humanas promovidas pela gestão de projetos no contexto das IES.

Os resultados foram interpretados à luz do objetivo do estudo, com foco na identificação de tendências recorrentes, desafios enfrentados pelas IES e lacunas teóricas quanto à articulação entre gestão de projetos e a curricularização da extensão. Essa síntese permitiu não apenas mapear o estado atual da literatura, mas também indicar direções para pesquisas futuras e possíveis contribuições ao aprimoramento da gestão acadêmica.

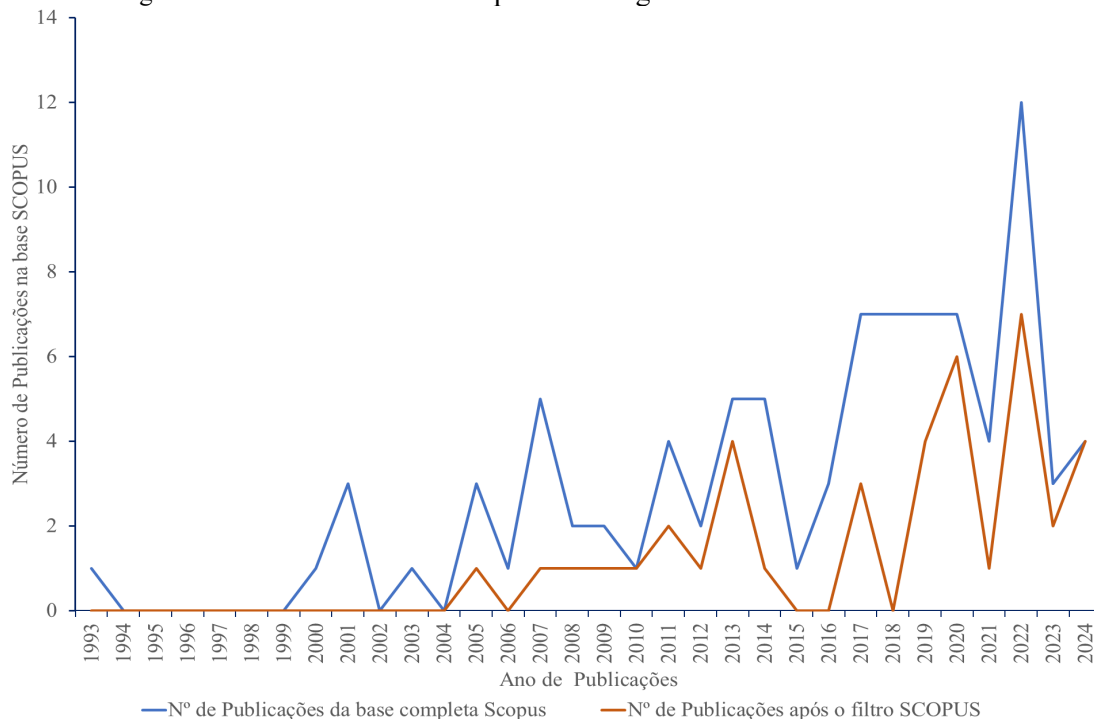
2.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta parte do trabalho são apresentados os resultados da pesquisa a partir da análise da RSL desenvolvida. O primeiro ponto apresentado está em o mapeamento no período indicado de 1993 a 2023 e, posteriormente são apresentadas as categorias criadas a partir da leitura aprofundada com a utilização da RLS do período de 2005 a 2023.

2.3.1 Mapeamento dos Artigos

Os artigos da base, foram selecionados e analisados. Como indicado no tópico anterior, os artigos passaram por uma análise que possibilitou que dos 95 artigos da base relacionados a área de assunto (*subject area*) “Negócios, Gestão e Contabilidade” (“*Business, Management and Accounting*”), 45 foram extraídos e aprofundados para o processo de RSL. A figura 4 ilustra o período de publicações por ano:

Figura 4 - Gráfico de análise temporal de artigos em estudo da base SCOPUS



Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Por meio da análise do Gráfico 1, foi possível observar que as publicações sobre os temas “Gestão de Projetos” e “Ensino Superior” apresentaram variações entre os anos de 2005 e 2023. O ano de 2022 destacou-se como o período com o maior número de publicações, seguido de uma queda em 2023. Contudo, mesmo com essa redução, é importante considerar que o ano de 2023 ainda não pode ser avaliado como finalizado, uma vez que publicações adicionais podem surgir em atualizações futuras da base de dados. Assim, é possível que o número de artigos relacionados às temáticas discutidas venha a aumentar, reforçando a tendência de crescimento na área.

Um ponto relevante identificado na análise está relacionado à frequência de publicações dos artigos em diferentes periódicos, conforme mostrado na Tabela 1. Observou-se que os 45 artigos selecionados após a triagem para a RSL foram publicados em 33 revistas distintas, abrangendo desde periódicos especializados em gerenciamento de projetos até revistas mais específicas, como aquelas voltadas para temas relacionados à educação empreendedora.

Com o intuito de avaliar a relevância de cada um desses periódicos, foram apresentados dois indicadores: o *CiteScore*, que mede a média anual de citações dos artigos publicados nos últimos dois anos, e o Índice H, que calcula a produtividade e o impacto dos periódicos com base no número de artigos altamente citados. Esses

indicadores são importantes para identificar a relevância e a influência de cada periódico no campo de pesquisa, permitindo uma análise mais criteriosa das citações dos artigos publicados na base de dados.

Tabela 1 - Periódicos, número de artigos publicados, Cite Score e índice H das revistas com artigos na RSL

Periódicos	Nº	Cite Score	Índice H
Administrative Sciences	1	3,9	28
Business Process Management Journal	1	8	90
Construction Economics and Building,	1	2,5	26
Eastern-European Journal of Enterprise Technologies	2	2,1	31
Education and Training	1	7,2	84
Educational Management Administration and Leadership	1	6	54
Electronic Journal of Knowledge Management	1	3	10
Engineering, Construction and Architectural Management	1	7	68
European Project Management Journal	1	0,8	N/d
Evidence-Based HRM: A Global Forum for Empirical Scholarship	1	2,8	17
IEEE Transactions on Engineering Management	2	7,6	103
INFORMS Transactions on Education	1	1,2	4
International Journal of Educational Management	2	3,6	59
International Journal of Engineering Business Management	1	5,3	29
International Journal of Human Capital and Information Technology Professionals	1	2,5	14
International Journal of Management Education	1	7,1	44
International Journal of Managing Projects in Business	3	5,2	43
International Journal of Project Management	4	12,7	167
International Journal of Quality and Reliability Management	1	5,2	94
International Journal of Recent Technology and Engineering	1	0	N/d
International Journal of Scientific and Technology Research	1	0,2	N/d
Journal for Labour Market Research	1	2,6	22
Journal of Civil Engineering Education	1	4,3	44
Journal of Cleaner Production	1	18,5	268
Journal of Entrepreneurship Education	1	2,7	N/d
Journal of International Education in Business	1	3,6	18
Journal of Knowledge Management	1	13,5	134
Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice	1	3,1	N/d
Journal of Research Administration	1	0,6	3
Journal of Technology Management and Innovation	1	1,5	34
Leadership and Organization Development Journal	1	5,7	78
Project Management Journal	1	8,8	55
Tertiary Education and Management	1	2,8	41
TQM Journal	1	6,7	74
Universidad y Sociedad	1	0,6	9
VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems	1	5,4	37

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Avançando no processo de análise da RSL, torna-se importante informar as abordagens metodológicas utilizadas em cada artigo analisado, abrangendo os métodos quantitativos, qualitativos e mistos.

Os métodos quantitativos são abordagens de pesquisa que utilizam dados numéricos para testar hipóteses, medir variáveis e analisar relações entre elas. Esses métodos são essenciais para a quantificação de comportamentos, atitudes e fenômenos

sociais, permitindo a generalização dos resultados para populações maiores e a inferência estatística.

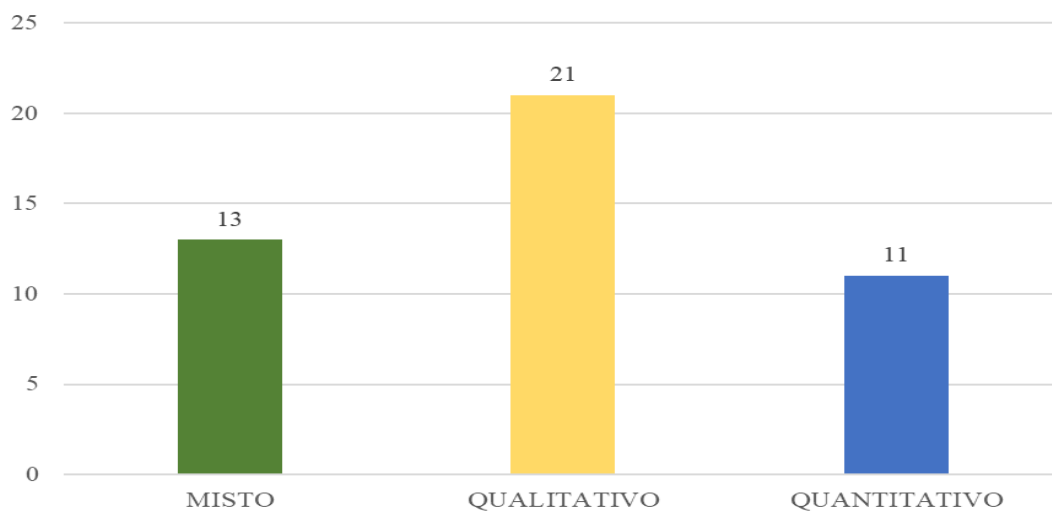
A precisão e a objetividade dos métodos quantitativos os tornam amplamente utilizados em diversas disciplinas, como ciências sociais, saúde, educação e economia, onde a reprodutibilidade dos resultados é fundamental (Bryman, 2007; Bryman, 2018; Creswell, 2014). Eles desempenham um papel crucial na pesquisa científica, possibilitando a mensuração precisa de fenômenos, o teste de hipóteses e a produção de resultados generalizáveis.

Por outro lado, os métodos qualitativos são abordagens centradas na compreensão profunda e contextualizada de fenômenos sociais, comportamentais e culturais. Diferentemente dos métodos quantitativos, que focam na medição e quantificação de variáveis, os métodos qualitativos exploram significados, percepções e experiências individuais em relação ao fenômeno estudado. Esses métodos são particularmente úteis em situações onde a complexidade e a subjetividade dos dados exigem uma análise interpretativa e detalhada (Creswell, 2014). São valorizados por sua capacidade de captar a riqueza e a profundidade dos fenômenos sociais, oferecendo uma compreensão mais completa e contextualizada dos processos e significados que moldam as experiências humanas (Denzin & Lincoln, 2018).

Já os métodos mistos são abordagens de pesquisa que combinam elementos de métodos qualitativos e quantitativos em um único estudo. Essa integração busca proporcionar uma compreensão mais abrangente dos fenômenos investigados, aproveitando a força dos dados quantitativos para generalização e a profundidade dos dados qualitativos para explorar significados e contextos mais ricos (Creswell & Plano Clark, 2017; Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007). Os métodos mistos envolvem a coleta, análise e integração de dados qualitativos e quantitativos, proporcionando uma abordagem mais robusta para questões complexas. Além disso, permitem a validação e triangulação de dados provenientes de diferentes fontes, aumentando a validade e a confiabilidade dos resultados (Greene, 2007; Tashakkori & Teddlie, 2010).

O figura 5 a seguir apresenta a distribuição dos artigos que utilizaram essas diferentes abordagens metodológicas, evidenciando a diversidade de métodos empregados nos estudos analisados.

Figura 5- Abordagem metodológica artigos publicados
Abordagem Metodológica (quali, quanti ou misto)



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Cabe destacar, como dado informativo, a forma dos métodos de pesquisa utilizados nos artigos analisados por meio da RSL para a captação, investigação e análise das informações pertinentes ao tema de estudo. Durante o processo de RSL, foram identificados três tipos principais de métodos: o estudo de caso, o estudo empírico e o estudo teórico.

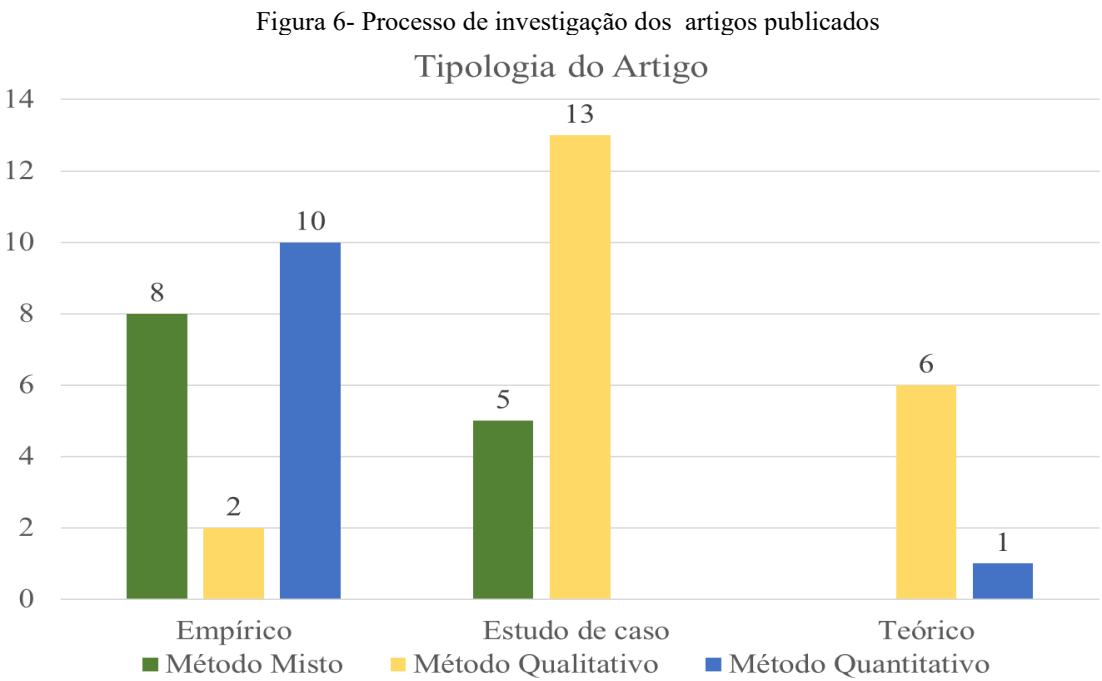
O estudo de caso é um processo metodológico de pesquisa intensiva que explora um fenômeno específico dentro de seu contexto real (Yin, 2018). Esse tipo de estudo tem como objetivo obter uma compreensão profunda e detalhada de um caso singular ou de um pequeno número de casos, que podem incluir eventos, indivíduos, organizações, processos, entre outros (Stake, 1995).

O estudo empírico, por sua vez, é uma investigação baseada em dados obtidos por meio de observações diretas, experimentação ou coleta de informações no mundo real (Cohen, Manion & Morrison, 2018). O principal objetivo desse método é testar hipóteses ou explorar fenômenos utilizando evidências observáveis e mensuráveis, sendo amplamente reconhecido por sua capacidade de fornecer resultados objetivos e confiáveis (Popper, 2005).

Já o estudo teórico concentra-se no desenvolvimento, análise ou avaliação de teorias e modelos teóricos (Swedberg, 2012). Diferentemente dos métodos empíricos, o estudo teórico não depende de dados observacionais, mas sim de uma análise lógica e crítica de conceitos, hipóteses e proposições teóricas (Dubin, 1978). Esse método é

amplamente utilizado para estruturar o entendimento de fenômenos abstratos ou propor novos modelos conceituais.

A figura 6 a seguir apresenta, dentro do processo de abordagem metodológica (qualitativa, quantitativa ou mista), a distribuição dos artigos que utilizaram os processos de investigação metodológicos mencionados, destacando a diversidade de métodos empregados nos estudos analisados.



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A partir da apresentação das abordagens metodológicas e dos métodos de investigação, é fundamental destacar os artigos mais citados entre as publicações que compõem esta base de dados. A Tabela 2 apresenta informações relevantes, como o título do artigo, os autores, o ano de publicação, a revista onde foi publicado e o número de citações acumuladas pelos principais artigos analisados no período de 2005 a 2024. Essa análise evidencia os estudos que tiveram maior impacto na área, proporcionando insights sobre as tendências e as contribuições mais influentes no campo de pesquisa.

Tabela 2 - Número de citações dos principais artigos publicados

Artigo	Referência Curta	ANO	Número de citações
Business process reengineering: Critical success factors in higher education	Ahmad, Francis & Zairi. (2007)	2007	101
The importance of human skills in project management professional development	Alam, Gale, Brown & Khan (2010).	2010	43

An empirical investigation of implementing Lean Six Sigma in Higher Education Institutions	Sunder & Mahalingam (2018).	2018	41
Factors affecting academic performance of international students in project management courses: A case study from a British Post 92 University	Lebcir, Wells & Bond,(2008).	2008	32
Responsible forms of project management education: Theoretical plurality and reflective pedagogies	Cicmil & Gaggiotti (2018)	2018	29
Facilitating project management education through groups as systems	Córdoba & Piki (2012)	2012	29
An agile method for teaching agile in business schools	Cubric. (2013)	2013	28
The getting of wisdom: The future of PM university education in Australia	Bredillet, Conboy, Davidson, & Walker (2013)	2013	21
Integrating sustainability into higher education curriculum through a transdisciplinary perspective	Tasdemir & Gazo. (2020)	2020	20
Developing the resilient project professional: examining the student experience	Turner, Scott-Young & Holdsworth (2019)	2019	15
Improving HEI productivity and performance through project management: Implications from a Benchmarking Case Study	Bryde & Leighton(2009).	2009	11
Modern approaches to innovative project management in entrepreneurship education: A review of methods and applications in education	Akhmetshin, Romanov, Zakieva, Zhminko, Aleshko, & Makarov (2019)	2019	9
Balancing authority and autonomy in higher education by implementing an agile project management approach	Macheridi (2018)	2018	9
Does previous work experience matter in students' learning in higher project management education?	Sharma, Israel, & Bhalla, B. (2021)	2021	8
Teaching project management using project-action learning (PAL) games: A case involving engineering management students in Hong Kong	Law(2019)	2019	8
The criticality of transferable skills development and virtual learning environments used in the teaching of project management	Ojiako, Ashleigh,Wang & Chipulu (2011).	2011	8
Assessment of knowledge process capabilities toward project management maturity: an empirical study	Alghail, Yao, Abbas, & Baashar (2022).	2022	7
Serious games: Leverage for knowledge management	Bayart,Bertezene, Vallat & Martin (2014)	2014	7
Comparative advantages of school and workplace environment in skill acquisition: Empirical evidence from a survey among professional tertiary education and training students in Switzerland	Bolli & Renold (2017, April)	2017	7
A project perspective on doctoral studies – a student point of view	Backlund, (2017)	2017	6

Managing a project of competitive integrative benchmarking of higher educational institutions	Lyudmyla, Valeriia, & Olena (2017)	2017	6
Emerging requirements for technology management: A sector-based scenario planning approach	Philbin (2013).	2013	6
Using Learning Analytics and Student Perceptions to Explore Student Interactions in an Online Construction Management Course	West, Paige, Lee, Watts & Scales (2022)	2022	4
Innovation in project management education-let's get serious!	Tews, Skulmoski, Langston, & Patching (2020)	2020	4
Multidisciplinary Collaboration in Project Management Education: Practical Approach	Mazzetto (2018).	2018	4
Project managers' competence identification	Aramo-Immonen, , Bikfalvi, , Mancebo, & Vanharanta, (2011)	2011	4
ICT architecture for networks activities of higher education institutions	Oleksandr, Olha, Vitaliy, Nataliia & Mykola. (2020)	2020	3
Developing a systems engineering concept for digitalizing higher education institutions	Teslia, Yehorchenkova, Khlevna,, Kataieva, Latysheva, Yehorchenkov, Khlevnyi, & Veretelnik (2020)	2020	3
Teaching Systems Thinking in Higher Education	Elsawah, Ho & Ryan (2022)	2022	3
Reinventing universities: Agile project management in higher education	Ivetić & Ilić (2020)	2020	2
Development of students' individual creativity in higher education institutions: Project based learning	Zhalalovna, Shishov, Rozhnova, Rozhnova., Polozhentseva & Lobacheva(2020)	2020	2
An examination of assistant professors' project management practices	Atkinson Alpert & Hartshorne (2013)	2013	2
Will knowledge infrastructure capabilities elevate the project management maturity? An empirical study	Alghail, Yao & Abbas,(2022).	2023	3
Organizational development facilitates effective regulation compliance	Cusick. (2005)	2005	1
Applying Lean to Improve Software Project Management Education	Monserat, Mas, Calafat, & Clarke. (2023).	2023	0
Developing a Capability Maturity Model for Knowledge Exchange Dynamics Among <i>Stakeholders</i> and Universities: Evidence From Morocco Higher Education Institution	Harin, Sanmukhaprian, Raghuram Sreedharan & Zouadi. (2023)	2023	0
Advanced further training or dual higher education study: a choice experiment on the influence of employers' preferences on career advancement	Maier (2022)	2022	0
A Framework for the Management of Research and Innovation Projects in Academic Settings	Santos, Varela & Martínez-Galáni (2022)	2022	0
The "Project Management" program: Technologies for implementation	Sergeeva(2019)	2019	0
Evaluation of Product Development Success: A Student Perspective	Berényi & Soltész (2022).	2022	0

Using simulations in project management education–impact on awareness and ability to navigate projects in a sustainable way.	Ingason, H. T., & Eskerod, P. (2024).	2024	2
Project management education in the Kingdom of Saudi Arabia: a multi-method approach.	Ali, J., Qabil Alsolamy, M., Alotaibi, M. S., & Dahinine, B. (2024)	2024	0
Knowledge Management Evaluation Using Digital Capability Maturity Model in Higher Education Institution.	Putri, N. K. S., Permatasari, D., Susanto, R., Lee, C. K., & Kurniawan, Y. (2023).	2023	0
Boosting entrepreneurial competences beyond business and management–related disciplines. The case of engineering programs.	Berbegal-Mirabent, J., Gil-Doménech, D., & Manresa, A. (2024).	2024	0

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

O mapeamento das publicações desempenhou um papel crucial no aprofundamento do processo de RSL dos artigos analisados. Após a leitura detalhada, os autores dos artigos foram organizados em dois grupos distintos. O primeiro grupo, denominado “Habilidades Técnicas através de Gestão de Projetos”, reúne artigos que discutem atividades focadas na melhoria de técnicas de projetos, treinamento em disciplinas e resultados voltados para o ensino superior. O segundo grupo, denominado “Habilidades Humanas através de Gestão de Projetos”, inclui artigos que abordam proposições e resultados relacionados ao desenvolvimento humano, relacionamento interpessoal e impactos humanísticos no contexto do ensino superior.

Um ponto relevante identificado durante o processo de análise e formação dos grupos foi que, independentemente do agrupamento, os artigos abordam aspectos da gestão de projetos vinculados ao tema do ensino superior ou das Instituições de Ensino Superior (IES), sejam esses aspectos de natureza educacional ou administrativa.

Com o objetivo de compreender de forma mais detalhada as abordagens e os focos das pesquisas realizadas pelos autores, foram estabelecidas categorias dentro de cada grupo. Essas categorias foram criadas para facilitar a separação das propostas de pesquisa e auxiliar na análise da RSL, permitindo uma avaliação mais precisa das ações e intenções de cada estudo.

A Tabela 3 apresenta as divisões dos grupos, suas respectivas categorias e os autores dos artigos classificados em cada grupo.

Tabela 3 - Identificação dos grupos “Habilidades técnicas através da gestão de projetos” e de “Habilidades humanas através da” gestão de projetos” em Categorias de publicação de artigos de autores

Grupos	Categorias	Autores dos Artigos
Habilidades técnicas através da gestão de projetos	Benchmarking	Ahmad, Francis & Zairi, 2007; Akhmetshin, Romanov, Zakieva, Zhminko, Aleshko & Makarov, 2019; Alghail, Yao, Abbas & Baashar, 2022; Atkinson Alpert & Hartshorne, 2013; Backlund, 2017; Bredillet, Conboy, Davidson, & Walker, 2013; Bryde & Leighton, 2009; Cusick ,2005; Harin, Sanmukhaprian, Raghuram, Sreedharan & Zouadi, 2023; Ivetić & Ilić, 2020; Lebair, Wells & Bond, 2008; Lyudmyla, Valeriia & Olena, 2017; Macheridi, 2018; Maier ,2022; Mazzetto,2018; Monserrat, Mas, Calafat & Clarke, 2023; Oleksandr, Olha,Vitaliy,Nataliia & Mykola, 2020; Philbin, 2013; Santos, Varela & Martínez-Galáni, 2022; Sharma, Israel & Bhalla, 2021; Sunder & Mahalingam, 2018; Tasdemir & Gazo, 2020; Teslia, Yehorchenkova, Khlevna, Kataieva, Latysheva, Yehorchenkov, Khlevnyi & Veretelnyk, 2020; Putri, N. K. S., Permatasari, D., Susanto, R., Lee, C. K., & Kurniawan, Y. ,2023.
	Fatores críticos de sucesso da educação em gestão de projetos	
	Ferramentas administrativas	
	Ferramenta de gestão de projeto	
	Gestão do conhecimento	
	Metodologia ágil	
	TICS	
Habilidades humanas através da gestão de projetos	Atividade pedagógica de ensino	Alam, Gale, Brown & Khan,2010; Aramo-Immonen, Bikfalvi, , Mancebo& Vanharanta, 2011; Bayart, Bertezene, Vallat & Martin, 2014; Berényi & Soltész, 2022; Bolli & Renold, 2017; Cicmil & Gaggiotti, 2018; Córdoba & Piki, 2012; Cubric, 2013; Elsawah, Ho & Ryan, 2022; Law, 2019; Ojiako, Ashleigh,Wang & Chipulu, 2011; Sergeeva, 2019; Tews, Skulmoski, Langston & Patching, 2020; Turner, Scott-Young & Holdsworth, 2019; West, Paige, Lee, Watts & Scales, 2022; Zhalalovna, Shishov, Rozhnova, Rozhnova, Polozhentseva & Lobacheva, 2020; Ingason, H. T., & Eskerod, P., 2024; Ali, J., Qabil Alsolamy, M., Alotaibi, M. S., & Dahinine, B.,2024; Berbegal-Mirabent, J., Gil-Doménech, D., & Manresa, A.,2024.
	Modelo de criação de infra estrutura de conhecimento de gestão de projetos	
	Processo de aprendizado - AVA	
	Soft skills	

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Após a organização por categorias, foi elaborado um quadro com informações dos respectivos autores dos artigos, incluindo o título de cada artigo e o número de citações que possui até o momento na base de dados. A Tabela 4 apresenta de forma sintética dois artigos de cada categoria, selecionados com base no critério de maior número de citações dentro de sua respectiva categoria, estabelecendo uma possível representatividade para futuras discussões.

Com essa seleção, a discussão será centrada nos 45 artigos previamente verificados nesta RSL, oferecendo uma análise mais direcionada e fundamentada nas contribuições mais relevantes identificadas na pesquisa:

Tabela 4 - Apresentação de “Habilidades técnicas através da gestão de projetos” e de “Habilidades humanas através da gestão de projetos”

Grupo	Categorias	Autores	Citações	Artigo
Habilidades técnicas através da gestão de projetos	Benchmarking	Bryde & Leighton (2009)	11	Improving HEI productivity and performance through project management: Implications from a Benchmarking Case Study
		Lyudmyla, Valeriia, & Olena (2017)	6	Managing a project of competitive integrative benchmarking of higher educational institutions
	Fatores críticos de sucesso da educação em gestão de projetos	Ahmad, Francis & Zairi (2007)	101	Business process reengineering: Critical success factors in higher education
		Sharma, Israel, & Bhalla (2021)	8	Does previous work experience matter in students' learning in higher project management education?
		Ali, J., Qabil Alsolamy, M., Alotaibi, M. S., & Dahinine, B. (2024)	0	Project management education in the Kingdom of Saudi Arabia: a multi-method approach.
	Ferramentas administrativas	Sunder & Mahalingam (2018)	41	An empirical investigation of implementing Lean Six Sigma in Higher Education Institutions
		Bredillet, Conboy, Davidson, & Walker (2013)	21	The getting of wisdom: The future of PM university education in Australia
		Tasdemir & Gazo. (2020)	20	Integrating sustainability into higher education curriculum through a transdisciplinary perspective
		Cusick. (2005)	1	Organizational development facilitates effective regulation compliance
		Santos, Varela & Martínez-Galáni (2022)	0	A Framework for the Management of Research and Innovation Projects in Academic Settings
	Ferramentas de gestão de projetos	Lebcir, Wells & Bond (2008)	32	Factors affecting academic performance of international students in project management courses: A case study from a British Post 92 University
		Backlund(2017)	6	A project perspective on doctoral studies – a student point of view
		Atkinson Alpert & Hartshorne (2013)	2	"An examination of assistant professors' project management practices"
	Gestão do conhecimento	Alghail, Yao, Abbas, & Baashar (2022)	7	Assessment of knowledge process capabilities toward project management maturity: an empirical study
		Mazzetto (2018)	4	Multidisciplinary Collaboration in Project Management Education: Practical Approach
		Harin, Sanmukhaprian, Raghuram	0	Developing a Capability Maturity Model for Knowledge Exchange Dynamics Among Stakeholders and Universities: Evidence From

		Sreedharan & Zouadi. (2023)		Morocco Higher Education Institution
		Maier (2022)	0	Advanced further training or dual higher education study: a choice experiment on the influence of employers' preferences on career advancement
		Putri, N. K. S., Permatasari, D., Susanto, R., Lee, C. K., & Kurniawan, Y. (2023).	0	Knowledge Management Evaluation Using Digital Capability Maturity Model in Higher Education Institution.
	Metodologia ágil	Akhmetshin, Romanov, Zakieva, Zhminko, Aleshko, & Makarov (2019)	9	Modern approaches to innovative project management in entrepreneurship education: A review of methods and applications in education
		Macheridi (2018)	9	Balancing authority and autonomy in higher education by implementing an agile project management approach
		Ivetić & Ilić (2020)	2	Reinventing universities: agile project management in higher education
	TIC's	Philbin (2013)	6	Emerging requirements for technology management: A sector-based scenario planning approach
		Oleksandr, Olha, Vitaliy, Nataliia & Mykola (2020)	3	ICT architecture for networks activities of higher education institutions
		Teslia, Yehorchenkova, Khlevna,, Kataieva, Latysheva, Yehorchenkov, Khlevnyi, & Veretelnyk (2020)	3	Developing a systems engineering concept for digitalizing higher education institutions
		Monserrat, Mas, Calafat, & Clarke. (2023).	0	Applying Lean to Improve Software Project Management Education
Habilidades humanas através de gestão de projetos	Atividade pedagógica de ensino	Law (2019)	8	Teaching project management using project-action learning (PAL) games: A case involving engineering management students in Hong Kong
		Bayart,Bertezene, Vallat & Martin (2014)	7	Serious games: Leverage for knowledge management
		Tews, Skulmoski, Langston, & Patching (2020)	4	Innovation in project management education-let's get serious!
		Zhalalovna, Shishov, Rozhnova, Rozhnova., Polozhentseva & Lobacheva(2020)	2	Development of students' individual creativity in higher education institutions: Project based learning

		Sergeeva(2019)	0	"The ""Project Management"" program: Technologies for implementation"
		Ingason, H. T., & Eskerod, P. (2024).	2	Using simulations in project management education–impact on awareness and ability to navigate projects in a sustainable way.
		Berbegal-Mirabent, J., Gil-Doménech, D., & Manresa, A. (2024).	0	Boosting entrepreneurial competences beyond business and management–related disciplines. The case of engineering programs.
	Modelo de criação de infraestrutura de conhecimento de gestão de projetos	Alghail, Yao & Abbas (2022)	1	Will knowledge infrastructure capabilities elevate the project management maturity? An empirical study
	Ambiente virtual de aprendizagem-AVA	Ojiako, Ashleigh, Wang & Chipulu (2011)	8	The criticality of transferable skills development and virtual learning environments used in Theo teaching of project management
		West, Paice, Lee, Watts & Cales (2022)	4	Usine Learning Analytics and SUDENE Perceptions to Explore Stent Interactions in an Online Construction Management Curse
	Soft skills	Alam, Gale, Brown & Khan (2010)	43	The importance of human skills in projects management professional development
		Cimi & Gaggiotti (2018)	29	Responsible forms of project management education: Theoretical plurality and reflective pedagogies
		Córdoba & Piki (2012)	29	Facilitating project management education through groups as systems
		Cubric. (2013)	28	An agile method for teaching agile in business schools
		Turner, Scott-Young & Holdsworth (2019)	15	Developing the resilient project professional: examining the student experience
		Bolli & Renold (2017, April)	7	Comparative advantages of school and workplace environment in skill acquisition: Empirical evidence from a survey among professional tertiary education and training students in Switzerland
		Aramo-Immonen, , Bikfalvi, , Mancebo, & Vanharanta, (2011)	4	Project managers' competence identification
		Elsawah, Ho & Ryan (2022)	3	Teaching Systems Thinking in Higher Education
		Berényi & Soltész (2022).	0	Evaluation of Product Development Success: A Student Perspective

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

2.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS DE GRUPOS “HABILIDADES TÉCNICAS ATRAVÉS DA GESTÃO DE PROJETOS” E DE “HABILIDADES HUMANAS ATRAVÉS DA GESTÃO DE PROJETOS”

Nesta subseção, são apresentadas as análises das categorias pertencentes aos grupos “Habilidades Técnicas através da Gestão de Projetos” e “Habilidades Humanas através da Gestão de Projetos”. Serão destacados os principais pontos abordados nos diferentes grupos e categorias, bem como as contribuições que essas análises trouxeram para o estudo da área de Gestão de Projetos e Ensino Superior, considerando a perspectiva dos estudos realizados por cada artigo e seus respectivos autores.

2.4.1 Habilidades técnicas através da Gestão de Projetos

A discussão sobre a gestão de projetos e o ensino superior é abordada de diferentes formas. Um dos pontos de análise está na tentativa de entender em que grau de maturidade estão os projetos e o uso de métodos e técnicas de gestão de projetos em Instituições de Ensino Superior (IES) no mercado educacional, bem como a maneira como essas IES utilizam métodos e técnicas de gestão de projetos em comparação com outras áreas do mercado (Bryde & Leighton, 2009).

Busca-se compreender como essas práticas são aplicadas, seja no processo de competitividade, na integração de cursos com a realidade mercadológica e no marketing de uma IES, além de identificar suas forças, fraquezas, oportunidades e ameaças (Lyudmyla et al., 2017). O entendimento desse universo auxilia na reflexão sobre como as IES desenvolvem internamente atividades relacionadas à implementação de gerenciamento de projetos.

Com base nos apontamentos dos autores, a primeira categoria analisada foi denominada “Benchmarking”, com o objetivo de oferecer respostas comparativas que possibilitem compreender maturidade, processos e capacidades de melhoria de resultados.

Os resultados apresentados por Bryde & Leighton (2009), no uso do benchmarking, indicaram que a maturidade em gestão de projetos e o domínio em processos de liderança e cargos nas IES são baixos em comparação com outros mercados. Além disso, identificou-se que a implementação de práticas de gestão de projetos ocorre de forma tardia, assemelhando-se ao perfil de grandes empresas farmacêuticas. Apesar dessas limitações, o estudo sugere que o gerenciamento de projetos pode trazer

contribuições significativas para os serviços oferecidos pelas IES, promovendo uma vantagem competitiva no mercado educacional.

Contribuindo com essa premissa de estudos, Lyudmyla et al. (2017) demonstram que, por meio da aplicação de benchmarking, utilizando ferramentas administrativas como os 4Ps e a análise SWOT, é possível criar um projeto de reprodução ou uma metodologia conceitual de gestão de projetos. Essa abordagem visa aumentar a competitividade e a integração das IES, gerando um ecossistema de serviços educacionais mais robusto. As propostas de mudanças incluem ações que tornam o marketing e a comercialização de serviços mais abrangentes e de melhor qualidade.

A próxima categoria do grupo de habilidades técnicas que envolvem gestão de projetos e ensino superior a ser analisada foi a “Fatores Críticos de Sucesso da Educação em Gestão de Projetos”. Os estudos de Ahmad et al. (2007) apresentaram uma abordagem sobre o processo de reengenharia de processos de negócios (Business Research Project - BRP) inseridos no ensino superior. O estudo mostrou que a cultura organizacional, a adoção de sistemas de qualidade, sistemas de remuneração, o gerenciamento de pessoas e a redução da burocracia, além da aplicação de um BRP de qualidade, podem ser fatores determinantes para o sucesso na implementação de projetos em uma IES.

Já os estudos de Sharma et al. (2021) tiveram como foco entender se estudantes de um curso de mestrado, com conhecimentos prévios em gestão de projetos adquiridos no trabalho ou em outros cursos, poderiam apresentar melhores resultados no aprendizado. Os resultados indicaram que conhecimentos prévios em gestão de projetos contribuíram para a compreensão e o aprendizado no curso. Contudo, independentemente da experiência prévia, seja em outros cursos ou no ambiente profissional, isso não foi um fator decisivo para o sucesso ou o desempenho superior, considerando os alunos sem conhecimento prévio em gestão de projetos.

O último artigo encontrado na categoria “Fatores Críticos de Sucesso da Educação em Gestão de Projetos” foi o estudo de Ali et al. (2024), cujo objetivo foi avaliar o estado atual e a demanda da educação em gestão de projetos (PME) na Arábia Saudita. O estudo também buscou identificar os desafios enfrentados por educadores e alunos, além de explorar as melhores práticas e oportunidades para aprimorar a PME no país.

Como resultados, o artigo apontou que a educação em gestão de projetos (PME) na Arábia Saudita está em evolução, impulsionada pela ampliação de programas em universidades e centros técnicos, respondendo à crescente demanda por profissionais qualificados para atender às metas da Visão 2030. No entanto, desafios significativos

ainda persistem, como o desalinhamento entre currículos e as demandas do mercado, a necessidade de capacitação docente em práticas modernas, o uso limitado de tecnologias no ensino e a baixa conscientização sobre a atratividade da carreira em gestão de projetos.

As melhores práticas identificadas incluem parcerias entre academia e indústria, a integração de estudos de caso reais e certificações globais, bem como a promoção de habilidades como liderança e comunicação intercultural. O fortalecimento da PME, com a adoção de tecnologias e métodos inovadores, é essencial para formar profissionais capacitados a liderar projetos em setores estratégicos, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico sustentável e a realização dos objetivos da Visão 2030.

A próxima categorização dentro do grupo “Habilidades técnicas através da gestão de projetos” tratou das chamadas “Ferramentas administrativas”. Os objetivos dos artigos nesta categoria trouxeram como foco a discussão sobre quais universidades podem futuramente oferecer educação em gestão de projetos (Bredillet et al., 2013), o processo de aplicação do Lean Six Sigma dentro de uma IES (Sunder & Mahalingam, 2018), treinamentos baseados em um processo transdisciplinar de currículos de uma IES por meio da gestão de projetos, incluindo Lean Manufacturing, Six Sigma e sustentabilidade (Tasdemir & Gazo, 2020), aplicações de desenvolvimento organizacional por intermédio de gestão de projetos em uma IES (Cusick, 2005) e a gestão de projetos em pesquisa e inovação, além das possíveis perspectivas a serem adotadas nas IES (Santos, Varela & Martínez-Galáni, 2022).

Os resultados do estudo de Bredillet et al. (2013) mostram que, entre todas as IES pesquisadas com oferta de educação voltada à gestão de projetos, apenas a RMIT University, na Austrália, oferece um diploma de gerenciamento de projetos que possibilita um processo de educação focado na prática em gestão de projetos para seus discentes. O artigo também trouxe como contribuição a possibilidade de construção de um ambiente colaborativo e a criação de currículos e conhecimentos que discutam e trabalhem com a gestão de projetos nas universidades e IES.

Já os estudos de Sunder & Mahalingam (2018) trouxeram à discussão como uma ferramenta administrativa pode promover melhorias em uma IES. A proposta de pesquisa teve como objetivo a utilização do Lean Six Sigma (LSS) para obter melhores respostas institucionais e como essas podem ser aplicadas em diferentes setores de uma IES. Como resultados, o estudo demonstrou que a aplicação do LSS possibilitou uma melhor utilização da biblioteca de uma IES, otimizando a infraestrutura, economizando tempo e

recursos financeiros e auxiliando na alocação de pessoal para atividades de maior valor agregado.

A abordagem dos estudos de Tasdemir & Gazo (2020) trouxe à discussão o papel das universidades no desenvolvimento de currículos voltados para aumentar a conscientização sobre sustentabilidade e fornecer aos alunos de graduação um conjunto de ferramentas que lhes proporcione uma vantagem competitiva no mercado de trabalho, por meio de um currículo com uma abordagem transdisciplinar. O objetivo deste estudo foi contribuir para o alinhamento estratégico entre instituições de ensino superior e organizações corporativas, desenvolvendo um currículo de curso que integre modernas técnicas de gestão e conceitos de sustentabilidade com a dinâmica da indústria de produtos de madeira, também enfatizando o aprendizado baseado em projetos (PBL).

As teorias de sustentabilidade, gerenciamento enxuto, gerenciamento da cadeia de suprimentos, Six Sigma e análise do ciclo de vida foram reforçadas com atividades práticas na linha de fabricação de produtos de madeira com valor agregado durante um curso de 16 semanas.

Os resultados mostraram que o conteúdo do curso proposto foi bem-sucedido em aumentar a conscientização sobre sustentabilidade nos níveis geral e individual dos pilares de sustentabilidade. Ao final, 100% dos alunos foram capazes de desenvolver uma compreensão abrangente de várias técnicas modernas de gestão e afirmaram sentir-se confiantes para aplicar as habilidades adquiridas em questões da vida real dentro de suas profissões após a formatura.

Os resultados do estudo podem servir como um guia para instituições interessadas em desenvolver cursos interdisciplinares ou transdisciplinares semelhantes em Instituições de Ensino Superior (IES).

Os estudos de Cusick (2005) abordaram o desenvolvimento organizacional por meio do gerenciamento de projetos em uma instituição de ensino superior (IES) para o cumprimento de normas governamentais e legislação na área de saúde em uma universidade australiana. O objetivo central foi explicar como a aplicação do desenvolvimento organizacional pode facilitar o cumprimento das normas impostas por um órgão governamental externo sobre o funcionamento da universidade.

Este estudo de caso revelou que 2.000 alunos e 150 funcionários foram diretamente afetados pelo regulamento, enquanto o restante da população universitária foi potencialmente impactada. A estratégia adotada utilizou processos de gerenciamento de projetos e agentes de mudança, nos quais a análise do problema, o desenho e a

implementação das intervenções, bem como a avaliação do efeito dessas intervenções, foram conduzidos por um grupo de trabalho do projeto sob liderança altamente centralizada pela alta administração. Houve avaliações progressivas e somativas regulares quanto à consecução das metas do projeto.

Como resultados, o uso de gerenciamento de projetos, agentes de mudança e liderança de projeto sênior centralizada se mostrou eficaz no apoio ao desenvolvimento organizacional bem-sucedido. O desenvolvimento organizacional funcionou de maneira eficiente no ambiente multicampi, multidisciplinar e organizacionalmente complexo da universidade. Essa abordagem provou ser eficaz para implementar mudanças em larga escala em subsistemas organizacionais técnicos, particularmente nas áreas de estrutura e tecnologia.

Ao final da intervenção, que durou 18 meses, nenhum incidente relacionado ao pessoal foi relatado e, dos 2.000 alunos diretamente afetados, apenas sete incidentes foram identificados e todos foram resolvidos pelo grupo de gerenciamento do projeto.

Os estudos de Santos, Varela e Martínez-Galáni (2022) apresentaram uma discussão sistemática sobre os principais aspectos das especificidades da gestão de projetos de pesquisa e inovação em contexto acadêmico. Baseando-se em ações documentadas e na observação participativa na gestão do projeto “Valor Natural”, os autores sugeriram um enquadramento que deve ser considerado na gestão de projetos de pesquisa e inovação, buscando uma abordagem sólida, eficiente e capacitadora.

O objetivo do estudo foi identificar os “pilares” comuns das abordagens formais de gerenciamento de projetos que devem ser levados em conta no desenvolvimento de modelos de gestão para projetos “tradicionais” e, especialmente, iniciativas de pesquisa e inovação.

Como resultados, o modelo proposto para a gestão de projetos de pesquisa e inovação em âmbito acadêmico deve considerar os seguintes pilares: a) Definir o escopo e os objetivos de forma clara e precisa; b) Basear-se em padrões estabelecidos, mas ser flexível; c) Ser escalável e adaptável; d) Desenvolver um modelo de fluxo de trabalho para o projeto; e) Disponibilizar ferramentas, técnicas e modelos de apoio; f) Estabelecer um “conselho” de projeto; g) Implementar estratégias eficazes de gestão de riscos; h) Promover a maturidade organizacional e a aprendizagem contínua.

Esses pilares foram destacados como essenciais para o sucesso na gestão de projetos acadêmicos, especialmente aqueles voltados para pesquisa e inovação, fornecendo uma base estruturada para práticas gerenciais mais eficazes.

O próximo resultado categorizado no grupo de habilidades técnicas em gestão de projetos aborda as “Ferramentas de gestão de projetos”. As vertentes dessa categoria destacaram propostas como a identificação das perspectivas e visões de alunos de doutorado sobre a promoção do planejamento de projetos (Backlund, 2017), além da análise de fatores que influenciam o desempenho acadêmico de estudantes em cursos de gerenciamento acadêmico (Lebcir et al., 2008).

Os resultados dos estudos de Backlund (2017) indicaram que os alunos de doutorado reconhecem a importância de cumprir os prazos estabelecidos para a entrega de suas teses. Essa responsabilidade é vista como uma tarefa compartilhada entre orientadores e orientandos. Ademais, a aplicação de projetos de planos de estudo, o direcionamento adequado e o controle rigoroso do tempo são elementos cruciais para viabilizar a conclusão do programa de doutorado dentro do período estipulado.

Já os estudos de Lebcir et al. (2008) abordaram ferramentas de gestão de projetos, tendo como objetivo investigar os fatores que influenciam o desempenho acadêmico de estudantes em cursos de gerenciamento de projetos em uma universidade britânica. Para alcançar esse objetivo, foi desenvolvida uma estrutura conceitual composta por três categorias de fatores: (i) Estilo de Ensino, (ii) Língua Inglesa e Comunicação e (iii) Métodos de Avaliação.

Os resultados revelaram que fatores como o nível de comunicação, os detalhes fornecidos nas palestras, as fontes acadêmicas utilizadas e os métodos de avaliação, sejam eles em grupo ou individuais, exercem influência significativa sobre o desempenho acadêmico dos alunos nos cursos de gerenciamento de projetos.

Os estudos de Alpert e Hartshorne (2013) focaram na verificação do conhecimento e na prática de aplicação de metodologias de gerenciamento de projetos por professores em atividades como pesquisa, mentoria e ensino. O objetivo da pesquisa foi identificar os fatores que influenciam o uso de gerenciamento de projetos em iniciativas de pesquisa no ensino superior, investigando as práticas de gerenciamento de projetos de professores assistentes.

Usando uma abordagem de teoria fundamentada, que incluiu entrevistas semiestruturadas em profundidade com 22 professores assistentes de 13 estados dos EUA, o estudo revelou como os participantes utilizavam processos e ferramentas de gerenciamento de projetos, bem como os fatores que facilitavam, motivavam e/ou inibiam seu uso em projetos de pesquisa.

Os resultados indicaram que os participantes descreveram uma variedade de processos e ferramentas de gerenciamento de projetos empregadas para conduzir seus projetos de pesquisa. Embora não mencionassem conhecimento específico sobre os grupos de processos do PMBOK (iniciar, planejar, executar, monitorar e controlar, e encerrar), os processos descritos pelos participantes apresentaram grande semelhança com esses grupos. Muitos destacaram a importância de seguir um processo consistente de gerenciamento de projetos para alcançar melhores resultados.

Os participantes também descreveram uma variedade de ferramentas de gerenciamento de projetos utilizadas, como cronogramas (em papel, quadro branco ou formato eletrônico) e listas de tarefas (em documentos ou planilhas). Outro ponto mencionado pelos participantes foi a utilização de diferentes métodos de colaboração, incluindo comunicação virtual e presencial, além de compartilharem estratégias para envolver as partes interessadas e os alunos em suas pesquisas.

Os alunos desempenharam um papel fundamental no gerenciamento dos projetos, segundo os participantes. Além disso, experiências de mentoria, sejam elas positivas ou negativas, foram destacadas como fatores essenciais para motivá-los e capacitá-los a usar processos e ferramentas de gerenciamento de projetos.

A adoção dessas práticas foi, em grande parte, motivada pelo senso de responsabilidade, uma característica comum aos gerentes de projeto eficazes. No entanto, os participantes também foram solicitados a descrever os motivos para não utilizarem processos e ferramentas de gerenciamento de projetos. Entre as razões apresentadas, destacaram-se dois equívocos: a percepção de que o gerenciamento de projetos é muito restritivo e complexo, e a crença de que ele é apropriado apenas para projetos de maior escala.

Deve-se também salientar a categoria “Gestão de Conhecimento”, apresentando os autores e seus respectivos estudos. Os estudos de Alghail et al. (2022) buscaram entender o uso da gestão do conhecimento, tendo como objetivo propor um novo modelo de recursos para essa gestão, além de formas de desenvolvê-la como um componente precursor na implementação de gestão de projetos aplicada às IES. O estudo foi realizado com 352 estudantes de dez universidades no Iêmen. Os resultados mostraram que a falta de habilidades em gerenciamento de projetos é uma das principais barreiras ao desenvolvimento eficaz da gestão de conhecimento nas IES.

Por sua vez, os estudos de Mazzetto (2015) tiveram como objetivo investigar a relação entre gestão de conhecimento e gestão de projetos, com foco em uma experiência

multidisciplinar envolvendo dois departamentos de uma universidade no Catar. O estudo utilizou um método de aprendizado baseado em trabalho e avaliou como essa abordagem pode desenvolver as capacidades dos alunos em gestão de projetos. Os resultados demonstraram que a metodologia possibilitou que os alunos compreendessem os princípios básicos e as práticas de gerenciamento de projetos, incluindo estimativa de custos, utilização de cronogramas, alocação de recursos, controle de custos, gerenciamento de tempo e até mesmo conceitos relacionados ao ciclo de vida e aos métodos de entrega de projetos.

Na mesma categoria sobre a “Gestão do Conhecimento”, os estudos de Harin et al. (2023) abordaram o cenário da dinâmica de troca de conhecimento em ambientes universitários. O objetivo central desse estudo foi compreender os fatores que inibem o desenvolvimento de um modelo de maturidade para implementar essa dinâmica em uma IES.

Como resultados, destacou-se que o maior fator inibidor para a implementação da dinâmica de troca de conhecimento nas IES é a dificuldade moderada em gerenciar eventos inesperados, os quais deveriam ser tratados no nível "mais provável" em vez de "frequentemente". As universidades podem acreditar que esses eventos inesperados, ocorridos nas organizações, inviabilizam a adoção da dinâmica de troca de conhecimento, especialmente porque enfrentam crises internas e externas. Assim, é essencial que essas IES se tornem mais conscientes dos riscos inesperados que impactam suas operações.

Outro fator identificado foi a falta de tempo, classificada como o segundo maior inibidor, com prioridade elevada e frequência significativa. A ausência de tempo disponível dificulta a adoção da dinâmica de troca de conhecimento. Se as partes interessadas dedicam a maior parte de seu tempo às operações primárias, como produção e planejamento, não resta tempo suficiente para implementar técnicas de melhoria que sejam ao mesmo tempo qualitativas e custo-benefício, como a dinâmica de troca de conhecimento.

Já os estudos de Maier (2022) trazem uma discussão sobre se as empresas preferem contratar pessoas com conhecimento em gerenciamento de projetos adquirido por meio de treinamentos avançados ou pela formação universitária. O estudo buscou entender como os empregadores escolhem entre candidatos que concluíram um treinamento avançado ou um programa de bacharelado em cursos duplos de estudo, considerando a competência técnica adquirida por meio dessas diferentes formas de qualificação.

O objetivo deste estudo foi investigar se os licenciados em programas universitários são considerados substitutos adequados para candidatos com formação avançada. Em vez de perguntar diretamente aos empregadores, a inovação do desenho do estudo reside na simulação de uma situação real de contratação para um cargo de gerenciamento de projetos.

Os resultados mostram que as probabilidades de contratação não diferem quando os candidatos foram formados e se candidataram dentro do mesmo estabelecimento. No entanto, quando o treinamento foi realizado em um estabelecimento externo, ou os candidatos se inscrevem a partir de um estabelecimento externo, os tomadores de decisão tendem a preferir aqueles com treinamento avançado para o cargo de gerenciamento de projetos.

Além disso, conclui-se que estabelecimentos que formam estudantes em ciclos duplos de estudo (ou que não realizam nenhum tipo de treinamento adicional) não demonstram preferência por candidatos com formação contínua avançada em detrimento de candidatos com diploma de bacharel para cargos de gerenciamento de projetos.

O último artigo a ser considerado na categoria “Gestão do Conhecimento” trata dos modelos de maturidade para gestão do conhecimento em Instituições de Ensino Superior (IES). Os estudos de Putri et al. (2023) tiveram como objetivo avaliar o nível de maturidade da gestão do conhecimento (Knowledge Management - KM) em uma instituição de ensino superior utilizando o Modelo de Maturidade de Capacidade Digital (Digital Capability Maturity Model - DCMM). O estudo buscou identificar os desafios enfrentados pela instituição na gestão do conhecimento, especialmente no departamento operacional de TI, e propor estratégias para melhorar a prontidão digital e a eficácia da gestão do conhecimento.

Os resultados mostraram que a maturidade digital do departamento de TI foi classificada como "Definida" (Nível 3) no DCMM, indicando processos padronizados, mas com integração e compreensão limitada pelos *stakeholders*. As principais análises apontaram que a cultura e liderança são reconhecidas, mas carecem de iniciativas robustas; a gestão estratégica e de valor apresenta alinhamento parcial e medição limitada de impactos; as ferramentas para acesso ao conhecimento estão disponíveis, porém com regras ainda indefinidas; a tecnologia apoia a gestão, mas demanda maior investimento; mudanças organizacionais são planejadas, mas sem execução completa; necessidades de treinamento são reconhecidas, mas pouco implementadas; e os projetos são realizados parcialmente, com falta de indicadores claros.

Apesar de uma base sólida, os resultados destacam que avanços estruturados são necessários para que a instituição alcance maior maturidade digital.

Dentre as categorias que compõem as habilidades técnicas na gestão de projetos, destaca-se a categoria “Metodologia Ágil” e suas abordagens. O primeiro artigo desta categoria apresenta o estudo de Akhmetshin et al. (2019), cujo objetivo de pesquisa foi determinar a relevância do conhecimento de metodologias modernas no mercado de trabalho e analisar as características relacionadas à organização do processo de aprendizagem de métodos inovadores de gerenciamento de projetos nas principais universidades das cidades de Kazan e Elabuga.

A pesquisa envolveu 630 estudantes de 8 universidades dessas localidades. Os resultados revelaram que as metodologias *Agile*, Prince 2, *CPM* (*Critical Path Method*), SCRUM (“*Sprint*”, “*Cycle*”, “*Review*”, “*Update*” e “*Meeting*”) e *Waterfall* são as mais populares entre os empregadores. Apesar disso, embora os alunos demonstrassem interesse em explorar métodos novos e inovadores para se prepararem para o futuro, constatou-se um baixo nível de conhecimento sobre métodos modernos de gerenciamento de projetos, com uma média de apenas 32%, indicando que essas práticas ainda não são comuns nas universidades.

O segundo artigo, de Macheridi (2018), abordou o uso de métodos ágeis de gerenciamento de projetos em uma Instituição de Ensino Superior (IES) da Suécia. Essa abordagem segue práticas essenciais, como o desenvolvimento de planos de projeto. O gerente de projeto deve identificar os drivers de agilidade que representam mudanças e pressões, priorizar capacidades de agilidade para aproveitar essas mudanças, identificar provedores de agilidade para obter as capacidades necessárias e fazer escolhas gerenciais para administrar o projeto.

O foco central do estudo está em um departamento de uma universidade pública, que deve seguir o quadro institucional, as leis, decisões, estratégias e políticas estabelecidas pela IES e pelo corpo docente. O artigo discute como a agilidade pode ser implementada nessas circunstâncias.

Os resultados mostraram que os impulsionadores da agilidade ocorrem em diferentes níveis. Alguns esclarecimentos são necessários: primeiramente, se uma mudança se torna ou não um direcionador de agilidade depende de uma escolha gerencial. Por exemplo, no caso de ameaças contra a universidade, a gerência do departamento pode optar por não responder. Além disso, as escolhas gerenciais em relação aos recursos de agilidade priorizados e aos provedores de agilidade estão diretamente relacionadas à

importância dos drivers de agilidade, considerando quantas pessoas ou processos são afetados.

Como universidades suecas são públicas, os departamentos, enquanto partes integrantes da universidade, devem seguir os regulamentos e mudanças determinadas pelo parlamento e pelo governo, assim como as decisões, estratégias, procedimentos e práticas adotadas pela universidade e pelo corpo docente. Os administradores desempenham um papel fundamental como provedores de agilidade. Eles precisam responder rapidamente às mudanças, como reprogramar salas de aula e comunicar-se com alunos e outros atores envolvidos. Além disso, os administradores podem agir por iniciativa própria, coordenar ações, ajustar cronogramas e comunicar claramente o que aconteceu, bem como as medidas adotadas, para todas as partes interessadas.

Outro ponto sobre a “metodologia ágil” é abordado no estudo de Ivetić & Ilić (2020), cujo objetivo foi examinar práticas específicas de gerenciamento ágil que poderiam ser implementadas em diferentes áreas de uma universidade, como desenho curricular, governança e estrutura, aulas virtuais, entre outras. Os resultados indicaram que a universidade pode adotar o processo de metodologia ágil, sendo a metodologia SCRUM uma das mais conhecidas, visando maior competitividade por meio de boas práticas, desenvolvimento de softwares para aprimorar relacionamentos, criação de currículos mais ágeis alinhados às demandas do mercado e cursos focados em interação, como aulas online e ambientes virtuais. Essas práticas poderiam trazer maior competitividade às universidades.

Como última categoria analisada no grupo “Habilidades técnicas através da gestão de projetos”, destacou-se a categoria intitulada “Tecnologias de Informação e da Comunicação (TICs)”. O primeiro estudo dessa abordagem em gestão de projetos e ensino superior identificado na RSL foi o artigo de Oleksandr et al. (2020). Esse estudo teve como objetivo desenvolver uma metodologia para digitalização da educação, considerando tendências de inovação aplicadas a universidades ucranianas. A partir dessa análise, buscou-se avaliar o nível de utilização de TICs e o desenvolvimento estratégico inovador nas instituições.

Os resultados mostraram que, entre as IES pesquisadas, a Universidade Ucraniana de Engenharia e Pedagógica e a Universidade Pedagógica Nacional Dragomanov apresentaram os maiores níveis médios de uso de TICs para o desenvolvimento estratégico de metodologias de digitalização da educação. No entanto, o avanço na criação de um pensamento metodológico para um projeto de digitalização que

promovesse um ambiente de interação e inovação entre as IES ainda foi considerado baixo. Esse cenário revela um desafio significativo para as instituições na implementação de TICs como ferramenta estratégica de transformação.

A segunda abordagem sobre TICs envolvendo estudos relacionados à gestão de projetos e educação está presente no trabalho de Philbin (2013). Os objetivos desse estudo foram pesquisar, analisar e entender os requisitos de gerenciamento de projetos em tecnologias de informação e comunicação nos setores de saúde, energia e ensino superior, avaliando os impactos projetados para um período de 5 a 10 anos. Os resultados demonstraram que, no setor de saúde, o uso de tecnologias por pacientes, o nível de informação disponível, os cuidados primários, os acompanhamentos e o uso de big data indicam um cenário favorável para a implementação de projetos relacionados a TICs.

No setor de energia, o uso de TICs mostra-se cada vez mais relevante devido à escassez de recursos, sendo crucial o foco em fontes renováveis para atender às demandas. Nesse contexto, a gestão de projetos com a utilização de TICs oferece uma solução viável para esses desafios. Já no setor de ensino superior, o impulso e o impacto das TICs são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à sociedade, ajudando as universidades a se posicionarem de maneira competitiva no mercado educacional. Propostas como cursos massivos online são apontadas como exemplos práticos do uso de TICs, reforçando sua relevância em um ambiente educacional cada vez mais competitivo.

Outra abordagem sobre TICs relacionadas à gestão de projetos está presente no estudo de Teslia et al. (2020), que discute a criação de um ambiente digital em Instituições de Ensino Superior (IES) por meio do gerenciamento de projetos e processos. O objetivo principal da pesquisa foi desenvolver um conceito de engenharia de sistemas de digitalização em IES, integrando abordagens sistêmicas, baseadas em processos e em projetos, para enfrentar os desafios associados à criação de universidades digitais.

Os resultados indicaram que a mudança estratégica no uso de sistemas e tecnologias de informação nas instituições de ensino superior é essencial. O conceito proposto permitiu não apenas a criação de um espaço digital dentro das instituições, mas também a elaboração de ferramentas capazes de utilizar esse ambiente para resolver problemas funcionais. A integração das abordagens sistêmica, baseada em processos e baseada em projetos mostrou-se eficaz na criação de um modelo de engenharia de sistemas para universidades digitais, atendendo às demandas contemporâneas de transformação digital no ensino superior.

É apresentada também outra visão de estudo, abordando a relação entre gestão de projetos e TICs, conforme o estudo de Monserrat et al. (2023). Este artigo descreve como diferentes princípios e técnicas Lean foram adaptados e aplicados para identificar, analisar e melhorar a cadeia de valor de um módulo de gerenciamento de projetos de software em um currículo de ciência da computação. Essa investigação insere-se em uma iniciativa de melhoria dos processos relacionados à gestão do ensino superior em uma universidade, com o objetivo principal de maximizar o valor proporcionado aos alunos ao frequentar esse módulo.

Para representar e visualizar toda a cadeia de valor do módulo, foi utilizada a ferramenta de gerenciamento Lean conhecida como mapeamento de fluxo de valor. Os resultados encontrados identificaram um conjunto de melhorias destinadas a eliminar elementos que não agregavam valor aos alunos.

Essas melhorias estão relacionadas tanto às atividades quanto aos recursos de aprendizagem. Uma vez implementadas, espera-se uma nova versão melhorada da cadeia de valor do módulo, com alterações como a modificação da forma de acesso a alguns materiais da plataforma de aprendizagem online, detectados durante a análise de movimentos desnecessários. Além disso, a funcionalidade da plataforma será aprimorada, permitindo que a troca de documentos entre docentes e alunos seja mais eficiente. Outras mudanças incluem a descrição de recompensas para os alunos que entregarem antes do prazo, incentivando a agilidade na entrega de trabalhos.

A partir da análise da "Metodologia da defesa do projeto", utilizando a técnica *5W+1H*, foi possível questionar e detalhar cada aspecto da metodologia empregada. Foram identificadas melhorias como a atualização do documento que detalha as tarefas semanais dos alunos, tornando-o mais claro e reduzindo retrabalho, além da oferta de rubricas mais detalhadas. A análise *Just in Time* da categoria de recursos "Materiais didáticos" permitiu detectar que uma redistribuição eficiente dos materiais necessários para a realização do projeto agregaria mais valor para os alunos, possibilitando acesso mais rápido e direto aos recursos. Como resultado, os conteúdos da plataforma de aprendizagem online seriam reorganizados de forma mais eficaz, beneficiando o processo de aprendizado como um todo.

2.4.2 Habilidades humanas através da gestão de projetos

O próximo grupo e categorias a serem analisados tratam das "Habilidades humanas através da gestão de projetos", conforme resultados extraídos da RSL. A separação dos artigos em categorias foi realizada considerando a proximidade com capacidades humanas relacionadas à gestão de projetos e ao ensino superior.

A primeira categoria analisada aborda a "Atividade Pedagógica de Ensino", na qual os artigos destacam diferentes formas de desenvolver habilidades humanas por meio da gestão de projetos. Entre as abordagens citadas, destaca-se a incorporação de atividades extracurriculares nos cursos das IES como uma estratégia de ensino. Outra abordagem evidenciada nos estudos refere-se ao uso de jogos de aprendizagem, que contribuem para o aprimoramento das habilidades humanas em gestão de projetos.

O primeiro artigo analisado é o estudo de Bayart et al. (2014), cujo objetivo é demonstrar como o uso de "jogos sérios" (serious games) pode melhorar o conhecimento e o desempenho acadêmico, promovendo a evolução de competências em gestão de projetos. A pesquisa, de natureza exploratória, utilizou um serious game para avaliar a evolução das competências dos alunos por meio de questionários baseados em um "modelo de aprendizagem" estrutural. Os resultados indicaram um aumento na interatividade e no prazer dos alunos durante o processo de aprendizagem, além de um progresso significativo no conhecimento tácito dos participantes.

O próximo artigo da categoria "Atividade Pedagógica de Ensino", que aborda o uso de jogos de aprendizagem, refere-se ao estudo de Law (2019). O objetivo foi demonstrar como o ensino e o aprendizado por meio de jogos de ação podem proporcionar um ambiente de aprendizado envolvente e desafiador, permitindo que os alunos aprendam e apliquem conceitos em cenários de problemas específicos. Além disso, a abordagem busca promover uma melhor compreensão da importância de conceitos críticos e preencher lacunas no ensino.

O artigo apresentou uma metodologia de aprendizagem por ação baseada em jogos, aplicada a uma simulação de desenvolvimento de um novo produto. Essa metodologia pode ser incorporada tanto em cursos intensivos de curta duração quanto em disciplinas semestrais. O foco do estudo foi compreender a participação dos alunos em jogos de ação voltados à criação de novos produtos e analisar suas percepções.

Os resultados da pesquisa mostraram que os jogos de ação aumentaram significativamente a interatividade e o engajamento dos alunos, incentivando a

participação em tarefas direcionadas ao processo de ensino. Dentro do jogo, os alunos relataram que a experiência e as simulações realistas, independentemente do produto desenvolvido, estimularam o trabalho em equipe. Além disso, os jogos incentivaram o envolvimento dos participantes nas atividades, conectando essas ações aos objetivos de aprendizagem na área de gestão de projetos.

Dentro da mesma categoria “Atividade Pedagógica de Ensino”, o artigo de Tews et al. (2020) abordou o uso de jogos de ação para o entendimento da gestão de projetos. O objetivo da pesquisa foi investigar o uso de jogos sérios no ensino de gerenciamento de projetos no ensino superior, analisando a extensão da gamificação em programas de gerenciamento de projetos credenciados pelo PMI. Além disso, o estudo buscou compreender as experiências de estudantes universitários com jogos sérios de gerenciamento de projetos.

Os resultados indicaram que, de acordo com a revisão da literatura e os dados coletados, a gamificação e os jogos sérios ainda são pouco utilizados nas disciplinas de gerenciamento de projetos no ensino superior. Todos os participantes, tanto no âmbito global quanto no estudo de caso, descreveram as experiências de simulação dos alunos como positivas e alinhadas à literatura revisada. Os estudantes que participaram de simulações relataram maior engajamento nas atividades, melhoria no trabalho em equipe e reflexões mais profundas sobre suas experiências de aprendizado.

Os participantes globais também destacaram que seus alunos se sentiram mais confiantes ao aplicar o conhecimento adquirido como resultado das simulações. As simulações permitiram que os estudantes enfrentassem desafios reais de projeto em um ambiente seguro, onde puderam testar suas decisões sem repercussões prejudiciais.

O estudo apresentou implicações importantes para o ensino e a aprendizagem. Uma decisão inicial para os educadores é desenvolver atividades de aprendizagem baseadas em jogos, adequadas ao tamanho da turma e aos objetivos de aprendizagem. A dramatização pode não ser apropriada para turmas grandes, mas experiências individuais online com gamificação podem ser mais eficazes. O desenvolvimento de uma aula gamificada pode demandar mais tempo em comparação com aulas tradicionais, como aquelas baseadas em apresentações em PowerPoint. No entanto, uma gamificação bem-sucedida pode proporcionar lições duradouras e maior engajamento por parte dos estudantes.

Os professores precisam alocar tempo suficiente para preparar aulas gamificadas, mas o esforço pode ser recompensado com maior satisfação tanto dos alunos quanto dos

próprios docentes, especialmente se os administradores reconhecerem a inovação e o empenho necessários para incorporar a gamificação no ensino. Ademais, conforme apontado na literatura, é importante que os educadores sejam cautelosos ao atribuir pontos, para garantir que o foco permaneça no aprendizado, e não apenas na pontuação do curso.

O quarto artigo da categoria “Atividade Pedagógica de Ensino”, de Zhalalovna et al. (2020), foca sua pesquisa no estudo de atividades extracurriculares. O objetivo do estudo, baseado na revisão da literatura, foi compreender a criatividade individual de cadetes em uma instituição acadêmica militar como uma atividade intelectual e prática voltada para a criação de valores significativos tanto individual quanto socialmente, com o cadete atuando como sujeito do desenvolvimento criativo.

Os resultados apontaram que as funções da criatividade individual dos cadetes no contexto de um projeto criativo extracurricular incluem aspectos motivacionais, informacionais, organizacionais e de autorrealização. A implementação das atividades do projeto, considerando a criatividade individual dos cadetes, foi estruturada em três etapas principais: direcionamento do problema, criatividade e apresentação. Os critérios para o sucesso na implementação da criatividade individual foram definidos com base no valor do projeto, nível criativo e taxa de atividade, o que resultou no desenvolvimento e aplicação de um complexo de condições pedagógicas específicas.

O próximo artigo analisado na mesma categoria, de Sergeeva (2019), também aborda atividades curriculares desenvolvidas em uma instituição acadêmica militar no campo de projetos. O estudo buscou justificar cientificamente a prática de implementação de atividades de projeto e seu impacto na criatividade individual de cadetes de uma instituição de ensino superior militar.

Os resultados indicaram que a criatividade individual dos cadetes pode ser entendida como uma atividade pessoal, tanto intelectual quanto prática, direcionada para a criação de valores individuais e socialmente relevantes, posicionando o cadete como protagonista do desenvolvimento criativo. Na estrutura da criatividade individual, destacaram-se componentes axiológicos, cognitivo-criativos e operacionais.

O conteúdo das atividades de projeto foi implementado por meio da criatividade individual dos cadetes, na forma de projetos sociais voltados ao desenvolvimento de estratégias de carreira profissional. A execução das atividades foi organizada em três fases principais: problemática e alvo, criativa e apresentação. As funções da criatividade

individual dos cadetes identificadas no estudo incluem aspectos motivacionais, informativos, organizacionais e voltados para a atividade e autorrealização.

Outro estudo analisado na categoria “Atividade Pedagógica de Ensino” focou no ensino de sustentabilidade em gestão de projetos por meio de simulações. Os estudos de Ingson e Eskerod (2024) tiveram como objetivo investigar como o uso de simulações na educação em gerenciamento de projetos pode impactar positivamente a conscientização dos alunos sobre sustentabilidade e aumentar sua capacidade de gerenciar projetos de forma sustentável.

Os resultados demonstraram que as simulações geraram um impacto significativo, elevando o engajamento, a motivação e a percepção de aprendizado prático dos participantes. Além disso, as simulações contribuíram para melhorar a conscientização sobre sustentabilidade e a habilidade de conduzir projetos de maneira sustentável. Do ponto de vista quantitativo, observou-se um aumento substancial nas percepções positivas em relação às simulações como método de ensino, com os participantes avaliando-as como mais realistas e eficazes em comparação aos métodos tradicionais.

No aspecto qualitativo, os participantes destacaram o valor da integração de habilidades práticas, como comunicação, colaboração e tomada de decisão, ressaltando os briefings como essenciais para consolidar o aprendizado. As simulações enfatizaram os impactos financeiros, ambientais e sociais das decisões de projetos, evidenciando a importância da sustentabilidade, embora tenham indicado espaço para aprofundamento nesse tema. O trabalho em equipe foi considerado fundamental para refletir a realidade da gestão de projetos, enriquecendo o aprendizado coletivo e a experiência prática.

O último artigo agrupado na categoria “Atividade Pedagógica de Ensino”, de Berbegal-Mirabent et al. (2024), propôs o design de um curso interdisciplinar que combina gestão de projetos e disciplinas empreendedoras por meio de uma abordagem de aprendizagem baseada em desafios. O objetivo do estudo foi integrar competências empreendedoras em programas de engenharia, tradicionalmente focados em habilidades técnicas, para formar profissionais mais inovadores, adaptáveis e preparados para enfrentar desafios complexos no mercado global.

Os resultados indicaram que os alunos apresentaram melhorias significativas em competências alinhadas ao Entrepreneurship Competence Framework. Houve avanços notáveis em criatividade, com maior capacidade para gerar ideias inovadoras; pensamento crítico, por meio da análise lógica e estratégica de problemas; trabalho em equipe, pela colaboração eficaz em projetos; resiliência, com maior capacidade de

enfrentar desafios e incertezas; e tomada de decisão, refletida na confiança para assumir riscos calculados e resolver problemas complexos.

As áreas mais beneficiadas do framework foram "Ideias e Oportunidades", com melhor percepção de inovação e identificação de oportunidades; "Recursos", evidenciando o desenvolvimento de competências para mobilizar recursos financeiros, tecnológicos e humanos; e "Na Prática", que fortaleceu a resiliência, execução de planos e trabalho colaborativo. Quanto às diferenças de gênero, homens e mulheres apresentaram resultados semelhantes no desenvolvimento de competências, embora as mulheres tenham destacado maior autonomia e confiança em atividades empreendedoras.

O estudo confirmou a relevância do modelo interdisciplinar para a formação em engenharia, demonstrando que competências empreendedoras podem ser integradas sem comprometer a formação técnica. Os alunos avaliaram o curso como relevante, inovador e aplicável às demandas do mercado, especialmente pelas atividades práticas conectadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Além disso, o curso reforçou a importância de habilidades empreendedoras para abordar problemas sociais e ambientais, promovendo o papel dos engenheiros no desenvolvimento sustentável.

O próximo estudo a ser analisado dentro do processo de RSL pertence à categoria “Modelo de criação de infraestrutura de conhecimento de gestão de projetos”. O estudo de Alghail et al. (2022) aborda que fatores de insucesso na gestão de projetos em IES têm sido objeto de pesquisa por vários anos, sendo um dos principais problemas a falta de ferramentas para alinhar suas capacidades de infraestrutura de conhecimento ao gerenciamento de projetos, com o objetivo de examinar essas infraestruturas e monitorar sua maturidade.

O estudo também relata que, embora existam diversos modelos de maturidade em gerenciamento de projetos disponíveis, poucos estudos empíricos sustentam a integração das três capacidades de infraestrutura de conhecimento com a maturidade em gerenciamento de projetos. O objetivo foi propor um modelo conceitual de gestão de conhecimento baseado em tecnologia, estrutura organizacional e cultura organizacional para o processo de maturidade em gerenciamento de projetos em uma IES no Iêmen.

Os resultados revelaram que a tecnologia aplicada à maturidade de gerenciamento de projetos e a cultura organizacional voltada para a "universidade que aprende" são fatores que favorecem a transferência de conhecimento. No entanto, a estrutura organizacional baseada em projetos não apresentou uma infraestrutura significativa para apoiar o desenvolvimento da maturidade em gerenciamento de projetos nas IES.

A terceira categoria analisada foi “Processos de Aprendizado - Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)”, onde os artigos exploraram como esses ambientes contribuem para o desenvolvimento de habilidades humanas através da gestão de projetos.

No primeiro estudo, Ojiako (2011) teve como objetivo compreender, com base em um grupo de 88 alunos no Reino Unido, as percepções sobre as habilidades transferíveis desenvolvidas e qual abordagem aplicada nos AVAs é considerada mais relevante. Os resultados indicaram que 16% dos respondentes mencionaram que as habilidades adquiridas não atendem às suas expectativas, devido à forma de ensino atual e à carga horária do curso. Apesar disso, os alunos reconheceram a importância dos AVAs, afirmando que se sentem confortáveis no ambiente virtual e consideram-no uma ferramenta valiosa para complementar o conteúdo do curso.

Complementando essa perspectiva, West et al. (2022) exploraram a análise e as percepções de 113 alunos de um curso de gerenciamento de construção no AVA, avaliando os processos de aprendizado. Os resultados mostraram que, segundo os alunos, assistir a vídeos de palestras e consultar materiais como slides são os métodos mais úteis para a assimilação do conteúdo do curso.

Outro achado do estudo destacou que o design do curso no AVA, incluindo processos de interação entre instrutor e alunos e o uso de metodologias assíncronas para acesso ao material, pode melhorar a percepção de qualidade dos cursos, além de fomentar maior interação e participação dos estudantes.

A última categoria analisada sobre habilidades humanas através da gestão de projetos trata das “Soft Skills”. Essas habilidades abrangem um conjunto diversificado de competências, comportamentos, atitudes e qualidades pessoais que permitem às pessoas atuarem de forma eficaz em diferentes ambientes, colaborarem bem com os outros, alcançarem um bom desempenho e atingirem seus objetivos. Soft skills são amplamente aplicáveis e complementam outras competências, como habilidades técnicas, vocacionais e acadêmicas (Lippman et al., 2015).

O primeiro artigo, de Alam et al. (2010), investigou a eficácia de um estudo de caso em um programa de desenvolvimento profissional de gerenciamento de projetos no Reino Unido. O objetivo do estudo foi examinar em que medida o conhecimento adquirido no programa influenciou as competências dos participantes e como essas habilidades foram aplicadas. Os resultados indicaram melhorias significativas em competências como adaptabilidade, tomada de decisões, maior capacidade de reflexão e entendimento de processos. Além disso, os participantes demonstraram maior habilidade

em trabalhar efetivamente em equipes, evidenciando a importância das soft skills para o sucesso em projetos.

O segundo artigo, de Cicmil & Gaggiotti (2018), teve como objetivo estimular o interesse pela Educação Responsável em gerenciamento de projetos, abordando debates contemporâneos sobre reflexividade, ética e sustentabilidade nos currículos das escolas de negócios. O estudo investigou o propósito, os valores e a eficácia da educação universitária, além da relevância prática dos cursos de negócios e gestão. Como resultados, foi destacado que os impulsionadores de agilidade ocorrem em diferentes níveis organizacionais e são frequentemente influenciados por escolhas gerenciais. Por exemplo, em casos de ameaças externas à universidade, a decisão de resposta ficou sob a responsabilidade da gerência do departamento. As escolhas gerenciais em relação aos recursos de agilidade e à priorização desses recursos foram relacionadas à importância e ao impacto dos fatores de agilidade nos resultados organizacionais.

O terceiro artigo, de Córdoba & Piki (2012), focou no processo de desenvolvimento de capacidades dos alunos por meio da aprendizagem colaborativa. O objetivo foi apresentar uma abordagem baseada em grupos para a educação em gerenciamento de projetos, utilizando o conceito de "grupo" como um sistema para desenvolver a consciência individual dos alunos e as habilidades necessárias para lidar com situações de projeto, tanto previstas quanto inesperadas.

Os resultados mostraram que essa abordagem motivou e engajou os alunos, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo. Trabalhar em grupo levou a maioria dos participantes a transformar, adaptar e revisar preconceitos sobre si mesmos e os outros, ajustando-se ao ambiente de trabalho coletivo. A maior parte dos grupos tratou as tarefas formativas (como apresentações ou simulações) com seriedade, dedicando esforço significativo para atender aos requisitos. Eles se empenharam em preparar apresentações e simulações para colegas, tutores e profissionais, o que reforçou a relevância prática das atividades de aprendizagem em grupo.

A organização em grupos, aliada a feedback contínuo e interação colaborativa, ajudou os alunos a apreciar diferentes perspectivas e modos de trabalho, além de encorajá-los a desenvolver um pensamento mais independente. Essa dinâmica impactou como os alunos percebiam seus papéis na equipe, promovendo maior consciência de suas próprias habilidades e competências para interação grupal.

Mudanças nas responsabilidades e papéis dentro da equipe também foram fundamentais para incentivar os alunos a colaborar e aprender uns com os outros. Além

disso, o grau de recompensa percebido pelo trabalho em grupo desempenhou um papel importante. Embora a motivação para a recompensa fosse muitas vezes individual, a eficácia do trabalho colaborativo dependia de um grupo com ideias alinhadas e de uma liderança eficaz para conduzir o processo.

O artigo de Cubric (2013) aborda o uso de metodologias ágeis no desenvolvimento de processos de aprendizagem, destacando o papel do professor na formação de equipes eficazes. O objetivo da pesquisa foi descrever, avaliar e discutir um novo método para o ensino de gerenciamento ágil de projetos e temas relacionados no ensino superior. Além disso, o estudo buscou avaliar o impacto do método ágil de Aprendizagem e Ensino (L&T) na aprendizagem dos alunos e compreender os fatores que influenciam o trabalho em equipe eficaz.

O método utilizado foi suportado por wikis, uma plataforma ideal para simular ambientes de desenvolvimento de software. Os resultados da avaliação indicaram que o método promove "aprendizagem significativa", preparando os alunos para o aprendizado ao longo da vida e aumentando sua empregabilidade. Entretanto, foi observado que os ganhos de conhecimento provenientes das interações nos wikis foram mais quantitativos do que qualitativos.

Apesar do incentivo ativo aos valores ágeis, como comunicação e feedback, questões relacionadas ao trabalho em equipe continuaram a surgir. O estudo também revelou que o envolvimento ativo do professor no processo de ensino e aprendizagem atuou como um fator motivacional significativo para a coesão da equipe. A aplicação de métodos ágeis na prática de ensino mostrou-se eficaz na preparação dos alunos para enfrentar desafios práticos e no fortalecimento das dinâmicas de equipe.

Já o artigo de Turner et al. (2019) discute o desenvolvimento da resiliência e sua importância para o fortalecimento da área de gestão de projetos, particularmente no currículo de Instituições de Ensino Superior (IES). O desenvolvimento da resiliência durante a vida universitária pode aumentar a probabilidade de resultados positivos no emprego para graduados em gerenciamento de projetos, uma profissão frequentemente caracterizada como estressante, devido à alta prevalência de falhas em projetos, insegurança no trabalho e esgotamento. Apesar disso, o foco na resiliência dos alunos na educação em gerenciamento de projetos é limitado.

O objetivo do artigo foi abordar essa lacuna ao estabelecer um perfil básico de resiliência para estudantes de gerenciamento de projetos, identificar áreas prioritárias para

o desenvolvimento de resiliência e explorar a relação entre resiliência e bem-estar. O estudo foi realizado com 292 estudantes de uma IES australiana.

Os resultados revelaram a criação de um perfil de resiliência para os estudantes, destacaram áreas prioritárias para o desenvolvimento dessa competência e evidenciaram que a resiliência está positivamente associada ao bem-estar. As descobertas indicam que a capacidade de se recuperar de situações estressantes é uma habilidade essencial para futuros profissionais de gerenciamento de projetos, pois contribui para a saúde, o bem-estar e os resultados positivos no trabalho.

Fomentar a resiliência entre os estudantes de gerenciamento de projetos pode facilitar sua transição para o mercado de trabalho, ajudando-os a sobreviver e prosperar em uma profissão de alto estresse. O estudo reforça a necessidade de incorporar o desenvolvimento da resiliência nos currículos universitários de gerenciamento de projetos, alinhando-se a demandas por maior ênfase no aprimoramento de habilidades interpessoais. A competência em uma combinação de habilidades técnicas e interpessoais bem desenvolvidas é apontada como essencial para o sucesso na profissão, e essa integração deve ser enfatizada nos programas acadêmicos de gerenciamento de projetos.

Outro estudo inserido na categoria "soft skills" e sua importância está na pesquisa de Bolli e Renold (2017). O estudo teve como foco entender se as soft skills são mais importantes que as hard skills e como essas podem ser adquiridas, seja em Instituições de Ensino Superior (IES) ou no local de trabalho por meio da experiência profissional e da gestão do conhecimento. O objetivo do artigo foi esclarecer questões relacionadas à importância dessas habilidades, identificando quais podem ser melhor aprendidas na escola e quais são mais adequadamente adquiridas no ambiente de trabalho.

Os resultados indicaram que habilidades relacionadas à gestão estratégica de processos de negócios, gestão de recursos humanos, design organizacional e gestão de projetos são mais adequadas para serem ensinadas na escola. Entretanto, os autores sugerem que soft skills, de maneira geral, são adquiridas de forma mais eficaz no local de trabalho. As exceções a essa tendência incluem habilidades como pensamento analítico, prazer em aprender e habilidades interpessoais organizacionais, que podem ser igualmente bem desenvolvidas tanto na escola quanto no ambiente profissional.

O estudo oferece evidências empíricas para gestores de sistemas educacionais e de recursos humanos sobre a relevância relativa das soft skills e o papel que a escola e o local de trabalho desempenham no desenvolvimento dessas competências. Com base nos resultados, sugere-se que as escolas enfrentam uma desvantagem comparativa no ensino

de soft skills. Assim, programas educacionais que buscam melhorar habilidades interpessoais devem combinar aprendizado acadêmico com experiências práticas no local de trabalho.

Adicionalmente, os resultados mostram que essa desvantagem comparativa varia entre diferentes soft skills. Por isso, as escolas devem focar no ensino de habilidades sociais em que são mais eficazes, como pensamento analítico, prazer em aprender, habilidades organizacionais e, em menor grau, criatividade, empreendedorismo e comunicação. Dessa forma, o estudo estabelece uma base estatística para decisões fundamentadas sobre o local ideal de aprendizado para cada habilidade, destacando a importância de integrar a educação formal e a experiência profissional no desenvolvimento das soft skills.

Os estudos de Aramo-Immonen et al. (2011) focaram em como a educação de uma Instituição de Ensino Superior (IES) poderia alinhar-se a novos projetos contemporâneos voltados para negócios de projetos e avaliar competências ou identificar novas capacidades cognitivas. O objetivo do artigo foi auxiliar no alinhamento da educação superior dos futuros gerentes de projetos aos requisitos contemporâneos dos negócios de projetos globais. Além disso, o estudo também buscou investigar e apresentar os resultados de uma autoavaliação realizada por alunos atuando como gerentes de projetos em ambientes acadêmicos, comparando-os com gerentes de projetos experientes em ambientes industriais.

O procedimento metodológico envolveu a aplicação de questionários a dois grupos - gerentes de projetos experientes e alunos - para avaliar competências pessoais e sociais. Os resultados demonstraram que os participantes aumentaram sua consciência e intenção de melhorar as competências avaliadas. Entretanto, os resultados acadêmicos medidos por meio de sistemas tradicionais de avaliação não convergem com as avaliações de competências. A "tensão criativa" foi identificada como um elemento oculto nos sistemas tradicionais de avaliação.

Os relatórios em grupo indicaram que as organizações podem projetar e implementar treinamentos direcionados às necessidades específicas de cada indivíduo, o que é esperado ter um impacto mais efetivo. Os resultados sugerem a necessidade de avaliações que considerem tanto o nível individual quanto o de grupo, levando em conta o conjunto adequado de competências exigidas pela função de trabalho.

Em resumo, os gerentes de projetos experientes relataram que as competências sociais, em geral, são mais desafiadoras, enquanto os alunos demonstraram maior

carência em capacidades cognitivas quando comparados aos gerentes experientes. Esses resultados ressaltam a importância de métodos de avaliação e treinamento que abordem as lacunas específicas de competências em ambos os níveis, acadêmico e profissional.

A vertente do estudo de Elsawah et al. (2022) focou na utilização do pensamento sistêmico para a transferência e absorção de habilidades técnicas em um curso de mestrado em gerenciamento de projetos de uma Instituição de Ensino Superior (IES) australiana. O pensamento sistêmico é amplamente reconhecido como uma habilidade essencial para compreender e resolver problemas complexos, além de auxiliar na tomada de decisões frente aos desafios contemporâneos enfrentados por indivíduos e comunidades.

O objetivo da pesquisa foi contribuir para o conhecimento curricular e a pedagogia do ensino formal do pensamento sistêmico no ensino superior. Os autores argumentam que o acúmulo de conhecimento nessa área pode fornecer uma base sólida para a inclusão do pensamento sistêmico nos programas de ensino superior.

Para alcançar esse objetivo, o estudo buscou examinar se o uso de um conjunto estruturado de conceitos e métodos de pensamento sistêmico pode, de fato, promover essa habilidade em ambientes educacionais de nível superior. Os resultados da pesquisa destacaram a importância de incorporar o pensamento sistêmico no currículo, como uma ferramenta essencial para preparar os estudantes para a análise e solução de problemas complexos em suas futuras carreiras.

Os resultados mostraram que, com base na comparação das habilidades de pensamento sistêmico entre duas tarefas, os alunos do curso de gerenciamento de projetos geralmente alcançaram um desempenho semelhante ou superior na última tarefa de avaliação, com exceção da compreensão do limite do sistema. Consistente com as dificuldades demonstradas pelos alunos em compreender o limite do sistema, esse desafio impactou significativamente a qualidade do equilíbrio das tarefas – aqueles que demonstraram interesse pela questão central tiveram os melhores desempenhos.

Com base na Taxonomia Revisada de Bloom, não foi identificado um padrão distinto nos resultados dos alunos. Por exemplo, embora a análise de um tema (como um processo cognitivo) seja definida como uma habilidade de ordem superior (e, portanto, mais complexa), alguns elementos do pensamento sistêmico são mais fáceis de analisar do que outros, mesmo que ambos sejam considerados equivalentes na dimensão do conhecimento da taxonomia. Além disso, a extensão das iterações não pareceu depender das tarefas específicas de atribuição. Não foi observada correlação entre o alcance de

melhores notas em habilidades específicas de pensamento sistêmico e a quantidade de iterações realizadas.

O estudo destaca várias direções futuras de pesquisa. Ainda não foi determinado quais abordagens e métodos de ensino (como mapeamento ou simulação) são mais eficazes para promover habilidades de pensamento sistêmico. Por exemplo, poderiam ser exploradas a sequência e a variedade de métodos ensinados, bem como o uso de diferentes tipos de tarefas de avaliação.

No último estudo da categoria *soft skills* a ser analisado, Berényi & Soltész (2022) focaram na abordagem do gerenciamento de projetos e nas barreiras ao desenvolvimento desse conhecimento. A pressão do tempo no desenvolvimento de novos produtos sob condições imprevisíveis exige uma renovação na abordagem de gerenciamento de projetos, sugerindo um papel proeminente para as competências gerenciais na obtenção do sucesso do projeto. A educação em gerenciamento de projetos deve ser ajustada para incorporar as opiniões dos alunos nessa área.

O estudo utilizou uma pesquisa on-line voluntária com estudantes húngaros de engenharia, negócios e TI no ensino superior. O objetivo foi explorar as opiniões dos alunos sobre os fatores de sucesso no desenvolvimento de novos produtos. A análise incluiu uma investigação sobre as principais barreiras para projetos de desenvolvimento de produtos bem-sucedidos e as formas esperadas de regular esses projetos, utilizando análise de variância (ANOVA) e análise de componentes principais.

As respostas de 126 alunos confirmaram a valorização das competências gerenciais. Três perguntas principais foram exploradas na pesquisa: a) Qual o nível de regulação considerado adequado pelos alunos ?; b) Quais são as principais barreiras para o sucesso de projetos de desenvolvimento de produtos, segundo o julgamento dos alunos ?; c) Padrões podem ser identificados no julgamento dos alunos ?.

Os resultados indicam que os estudantes reconhecem a importância das competências gerenciais no sucesso do desenvolvimento de novos produtos, destacando a necessidade de ajustes nos currículos de educação em gerenciamento de projetos para atender às demandas práticas e às expectativas dos futuros profissionais.

Os resultados da primeira questão confirmam que o trabalho regulamentado é considerado importante. Cerca de 46% dos entrevistados classificaram em último lugar a opção do questionário que sugeria que o sucesso do projeto seria garantido por habilidades e competências pessoais, enquanto a regulamentação detalhada seria

redundante. As regras definidas pela equipe foram apontadas como a abordagem mais popular, seguidas de uma adaptação contínua aos requisitos em constante mudança.

Em relação à segunda questão de pesquisa, sobre os fatores de sucesso dos projetos de desenvolvimento de produtos, os resultados demonstraram uma valorização significativa dos fatores "suaves". Apesar de os respondentes serem estudantes do ensino superior, com experiência limitada em projetos, suas opiniões refletem os desafios do ambiente incerto dos projetos. Embora todos os fatores listados apresentem valores médios elevados, os rankings destacam a comunicação e a cooperação como os fatores de sucesso mais relevantes. Ao mesmo tempo, os participantes demonstraram confiança nos fatores "duros" e nas questões externas relacionadas ao projeto.

Por fim, a terceira questão de pesquisa explorou as oportunidades de agrupamento da amostra. Com base na análise estatística, foram encontrados apenas alguns resultados significativos. A amostra demonstrou ser homogênea quanto aos fatores de agrupamento, incluindo a experiência profissional dos alunos. Dessa forma, não foi possível identificar padrões claros nas opiniões por meio desta amostra de pesquisa.

2.5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os temas Gestão de Projetos e Ensino Superior em publicações acadêmicas evidenciam sua relevância, sendo abordados sob diferentes perspectivas pelos pesquisadores. Observa-se que a proximidade dessas abordagens demonstra uma preocupação em compreender a relação entre os dois temas, seja ela de interdependência ou não, abrangendo ações relacionadas ao desenvolvimento de processos e técnicas, relações sociais, estudos mercadológicos, competitividade, avanços educacionais, metodologias de ensino, entre outros.

Nas discussões propostas pelos autores, independentemente dos grupos aqui categorizados, destacam-se temáticas voltadas para a maturidade do gerenciamento em Instituições de Ensino Superior (IES) (Alghail et al., 2022; Bryde & Leighton, 2009). Essas incluem o uso do benchmarking para avaliar o nível de maturidade em gestão de projetos de uma IES, bem como questões relacionadas ao insucesso infraestrutural na aplicação desses processos.

Além disso, há destaque para a relevância das ferramentas administrativas e ferramentas de gestão de projetos como elementos que impulsionam melhorias contínuas no ambiente universitário. A gestão de projetos, nesse contexto, é abordada tanto como

conteúdo a ser ensinado nas IES (Bredillet et al., 2013; Lebcir et al., 2008) quanto como estratégia institucional para aprimorar a gestão e os processos internos das instituições (Sunder & Mahalingam, 2018).

Um dos pontos que auxilia na compreensão dos estudos sobre as possibilidades de ações administrativas ou educacionais envolvendo a gestão de projetos em uma IES pode ser observado em duas categorias correlacionadas: gestão do conhecimento (Alghail et al., 2022; Mazzetto, 2015) e metodologias ágeis (Akhmetshin et al., 2019; Ivetić & Ilić, 2020).

Os estudos que destacam a falta de habilidades para implementar a gestão do conhecimento no desenvolvimento de uma IES (Alghail et al., 2022) revelam uma ampla gama de possibilidades de integração de cursos por meio de ações multidisciplinares. Essas iniciativas visam apoiar o desenvolvimento educacional dos discentes por meio do uso de métodos e técnicas orientadas pela gestão de projetos (Mazzetto, 2015).

Tais possibilidades também estão relacionadas à aplicação de ferramentas de metodologias ágeis amplamente utilizadas no mercado, como SCRUM, CPM e Agile (Akhmetshin et al., 2019). O domínio dessas ferramentas pode ser um diferencial estratégico para os discentes em sua futura inserção no mercado de trabalho. Além disso, algumas IES têm percebido as oportunidades de aplicar metodologias ágeis como forma de aprimorar sua infraestrutura e processos internos (Ivetić & Ilić, 2020), reforçando sua relevância tanto para o ensino quanto para a gestão administrativa.

Outro ponto a ser considerado, que se entrelaça com os conceitos de gestão de conhecimento e metodologias ágeis na busca por melhorias nas formas de ensino nas IES, é o potencial de aplicação da gestão de projetos nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). As TICs oferecem oportunidades para a implementação de metodologias educacionais e administrativas inovadoras, promovendo o avanço das IES no contexto da inovação (Oleksandr et al., 2020).

Essas práticas, baseadas no uso de TICs e no gerenciamento de projetos tecnológicos, já demonstraram eficácia em setores como saúde e energia. Aplicadas às IES, essas tecnologias podem enfrentar o desafio de torná-las mais competitivas em um mercado cada vez mais dinâmico. Além disso, as TICs têm o potencial de apoiar o desenvolvimento de habilidades e competências tanto de discentes quanto de docentes, contribuindo para a criação de um ecossistema acadêmico mais eficiente e adaptável às demandas contemporâneas (Philbin, 2013).

Cabe ressaltar a relação entre a categoria "TICs" e a categoria "Processos de Aprendizado - Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)", do grupo de "Habilidades Humanas através da Gestão de Projetos". Essa conexão destaca como o processo de transferência e participação de discentes e docentes é fundamental para o desenvolvimento de habilidades humanas. Essas habilidades influenciam diretamente o processo de retenção de conhecimento, as formas de ensino e os métodos de aplicação, contribuindo para o aprimoramento dos processos metodológicos.

Esse alinhamento entre TICs e AVAs pode potencializar o gerenciamento de projetos educacionais nas IES, promovendo um ambiente mais dinâmico e adaptado às necessidades contemporâneas. Além disso, ele auxilia na organização e execução eficaz das atividades acadêmicas e administrativas, fomentando a interação e a participação ativa de todos os envolvidos no ecossistema educacional (Ojiako, 2011; West et al., 2022).

Interligado a esse tema, entende-se que as ações pedagógicas, destacadas pela categoria "Atividades Pedagógicas de Ensino", devem ser direcionadas e desempenhar um papel incentivador no processo de ensino de gestão de projetos no meio acadêmico. A adoção de Serious Games como ferramenta de aprendizado é uma abordagem promissora, conforme evidenciado nos estudos de Bayart et al. (2014) e Law (2019).

É essencial reconhecer que todas as interações relacionadas à gestão de projetos possuem um componente humano central, que precisa ser considerado. Independentemente das formas como essas ações são implementadas nas IES, as habilidades interpessoais (Soft Skills) desempenham um papel crucial e devem ser enfatizadas em programas de gerenciamento de projetos. Essas habilidades são fundamentais para o sucesso dos projetos, pois envolvem a capacidade de reflexão dos atores que interagem no ambiente acadêmico e em projetos educacionais (Alam et al., 2010; Cicmil & Gaggiotti, 2018).

A partir dessas discussões, a próxima seção apresenta as considerações finais, oferecendo reflexões sobre os temas "Gestão de Projetos" e "Ensino Superior".

2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo identificar as principais tendências, desafios e lacunas presentes em estudos acadêmicos que integram a gestão de projetos aos processos de curricularização da extensão universitária, por meio de uma Revisão Sistemática da

Literatura (RSL) baseada em publicações indexadas na base de dados Scopus (Pollock & Berge, 2018). A análise dos artigos permitiu traçar um panorama da produção científica recente, destacando o estágio atual de maturidade dessa temática no campo acadêmico.

Os resultados evidenciaram três eixos principais de análise. O primeiro refere-se às tendências temáticas observadas na literatura, com destaque para o uso da gestão de projetos em iniciativas voltadas à modernização administrativa (Sunder & Mahalingam, 2018; Cusick, 2005; Tasdemir & Gazo, 2020), à inovação pedagógica (Law, 2019; Bayart et al., 2014; Tews et al., 2020) e à formação de competências em cursos de graduação (Alam et al., 2010; Bolli & Renold, 2017; Turner et al., 2019).

Apesar da diversidade de enfoques, poucos estudos abordam de forma direta a aplicação da gestão de projetos em processos curriculares estruturados, como a curricularização da extensão. A análise das publicações evidenciou o crescimento do interesse acadêmico pela aplicação da gestão de projetos (GP) no contexto do ensino superior, refletindo uma tendência internacional de modernização das práticas de gestão acadêmica e pedagógica (Akhmetshin et al., 2019; Oleksandr et al., 2020).

Três frentes principais de atuação se destacam nesse cenário: a melhoria dos processos administrativos e de governança universitária por meio de abordagens como Lean e Six Sigma (Sunder & Mahalingam, 2018; Cusick, 2005; Tasdemir & Gazo, 2020); a promoção da inovação pedagógica com o uso de metodologias ativas de ensino, como Problem-Based Learning (PBL) e jogos sérios (Law, 2019; Bayart et al., 2014; Tews et al., 2020); e o fortalecimento da formação de competências específicas e socioemocionais (soft skills) em GP nos cursos de graduação, especialmente em Administração (Alam et al., 2010; Bolli & Renold, 2017; Turner et al., 2019).

Essas vertentes, embora distintas, revelam uma preocupação comum com a qualificação das práticas institucionais, com destaque para a adoção de ferramentas estruturadas de planejamento, execução e controle. No entanto, observa-se que a maioria dos estudos se concentra na racionalização dos processos internos das Instituições de Ensino Superior (IES), direcionando-se mais aos aspectos organizacionais do que ao enfrentamento de desafios curriculares mais amplos.

Nesse sentido, chama atenção a escassez de investigações que explorem, de forma sistemática, a relação entre gestão de projetos e mudanças estruturais nos currículos, como é o caso da curricularização da extensão (Bukvić et al., 2020; Cimil & Gaggiotti, 2018; Strachan et al., 2019; Tilton & Pacheco, 2015; Özsoy & Sezgili, 2024; Papuraj et al., 2025; Hense et al., 2020). Ainda que algumas iniciativas sinalizem essa articulação,

elas aparecem de forma pontual e fragmentada, sem o desenvolvimento de abordagens integradas que contemplem simultaneamente as dimensões administrativas, pedagógicas e formativas da GP no ensino superior (Silva et al., 2018; Cerezo-Naváez et al., 2019; Twohig et al., 2023; Roth et al., 2024; Piovesani, 2018). A ausência de articulações mais robustas entre GP e extensão universitária representa uma oportunidade importante para a ampliação da agenda de pesquisa na área. Há um potencial significativo para que estudos futuros aprofundem a integração entre planejamento estratégico, inovação didática e práticas extensionistas, favorecendo a construção de modelos mais coerentes com os desafios contemporâneos da educação superior.

O segundo eixo diz respeito aos desafios enfrentados pelas Instituições de Ensino Superior na integração entre gestão de projetos e extensão. Entre os principais obstáculos identificados, destacam-se a fragmentação institucional, a baixa maturidade em práticas gerenciais (Alghail et al., 2022), a carência de capacitação docente e a dificuldade de alinhamento entre as atividades extensionistas e os projetos pedagógicos dos cursos.

A integração entre gestão de projetos e curricularização da extensão ainda é incipiente na maior parte das IES analisadas, conforme apontam os poucos estudos que tratam explicitamente do tema (Silva et al., 2018; Cerezo-Naváez et al., 2019; Twohig et al., 2023). Dentre os principais obstáculos observados, destaca-se a fragmentação institucional, marcada pela ausência de políticas internas claras e integradoras que articulem extensão e currículo, o que dificulta o planejamento, a execução e o monitoramento de ações de extensão nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) (Roth et al., 2024; Piovesani, 2018).

Outro desafio recorrente diz respeito à baixa maturidade em GP nas instituições, muitas das quais não utilizam práticas formais de gerenciamento para organizar suas atividades extensionistas (Bryde & Leighton, 2009; Alghail et al., 2022).

Essa limitação compromete a replicabilidade, dificulta a avaliação de resultados e reduz o alinhamento com os princípios da qualidade na gestão educacional. Em alguns casos, as ações de extensão são concebidas e executadas de forma improvisada, sem escopo bem definido, metas estabelecidas ou indicadores de desempenho (Santos, Varela & Martínez-Galáni, 2022).

Adicionalmente, a carência de formação específica em GP entre os docentes representa um entrave importante (Atkinson Alpert & Hartshorne, 2013). Muitos professores apresentam dificuldades em compreender como integrar práticas de gestão ao

planejamento e à execução das atividades de extensão no contexto curricular (Sharma et al., 2021).

Tal lacuna pedagógica limita o potencial transformador da extensão e compromete sua função formativa na graduação. Por fim, embora a Resolução CNE/CES nº 7/2018 estabeleça a obrigatoriedade da inserção da extensão nos currículos (Brasil, 2018), observa-se que muitas IES ainda tratam essas atividades como complementares ou extracurriculares (Teo & Alves, 2024; Martins et al., 2018; Fernandes, 2023).

Isso gera um desalinhamento entre as diretrizes normativas e a prática institucional, prejudicando o alcance dos objetivos formativos da extensão e restringindo sua integração efetiva aos processos de ensino-aprendizagem. Nesse cenário, torna-se urgente a criação de metodologias que operacionalizem a gestão da extensão de maneira integrada e estratégica, com base em princípios da GP (Eizerik et al., 2020; Pantaleão et al., 2018; Sorokin & Yu, 2024).

O terceiro eixo destaca importantes lacunas teóricas e metodológicas na literatura. A escassez de estudos empíricos, especialmente no contexto da América Latina, a ausência de modelos consolidados e aplicáveis às IES, e o predomínio de abordagens descritivas revelam um campo de investigação ainda incipiente, mas com grande potencial de contribuição tanto para a teoria quanto para a prática da gestão educacional (Harin et al., 2023; Putri et al., 2023). A Revisão Sistemática da Literatura também evidenciou um conjunto expressivo de lacunas teóricas e metodológicas que limitam o avanço da discussão sobre a articulação entre GP e extensão universitária (Bukvić et al., 2020; Cimil & Gaggiotti, 2018).

A constatação dessa escassez de modelos integrados e da fragmentação na literatura é um fator central para compreender a vulnerabilidade das instituições de ensino às pressões isomórficas institucionais (DiMaggio & Powell, 1983). Sem um arcabouço metodológico próprio e consolidado na literatura para gerenciar a extensão universitária, as IES tendem a reagir à obrigatoriedade legal (isomorfismo coercitivo) limitando-se ao cumprimento burocrático ou à imitação de práticas externas frequentemente descontextualizadas (isomorfismo mimético) (DiMaggio & Powell, 1983; Tolbert & Zucker, 1996).

Desse modo, o vazio teórico identificado na revisão sistemática justifica empiricamente a necessidade de desenvolvimento de uma intervenção gerencial prescritiva, demonstrando que a gestão de projetos é indispensável para que as

instituições superem a mera homogeneização normativa e construam respostas estratégicas e inovadoras (Oliver, 1991; Greenwood et al., 2011).

Compreender essas dinâmicas é essencial para desenvolver estratégias que conciliem a conformidade institucional com a inovação e a contextualização local (Oliver, 1991). As IES devem investir em políticas participativas e adaptativas que promovam práticas mais integradas e sustentáveis de curricularização da extensão (Tasdemir & Gazo, 2020). Modelos que combinem competências técnicas e humanas (Alam et al., 2010; Bolli & Renold, 2017), apoiados por tecnologias emergentes e metodologias ágeis (Akhmetshin et al., 2019; Macheridi, 2018; Ivetić & Ilić, 2020), podem potencializar a formação discente e promover maior impacto social.

Ao propor a ampliação desse debate e a adoção de abordagens inovadoras, as IES podem fortalecer seu papel como agentes de mudança e inclusão, integrando o ensino de gestão de projetos a práticas que dialoguem com as demandas da sociedade e contribuam para um desenvolvimento mais sustentável e equitativo (Tasdemir & Gazo, 2020; Ingason & Eskerod, 2024). A integração dessas áreas pode ser uma estratégia poderosa para promover inovações pedagógicas (Law, 2019; Bayart et al., 2014), melhorar a eficiência institucional (Sunder & Mahalingam, 2018; Bryde & Leighton, 2009) e alinhar as competências desenvolvidas nas IES com as exigências do mercado de trabalho e as necessidades sociais (Alam et al., 2010; Bolli & Renold, 2017; Turner et al., 2019).

A conexão entre gestão de projetos e ensino superior deve ser encarada como uma oportunidade para construir modelos educacionais mais adaptáveis e inclusivos, capazes de incorporar tecnologias emergentes (Oleksandr et al., 2020; Philbin, 2013), metodologias ágeis (Akhmetshin et al., 2019; Ivetić & Ilić, 2020) e práticas colaborativas (Córdoba & Piki, 2012; Mazzetto, 2018). Isso não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também posiciona as IES como agentes transformadores em um cenário global em constante mudança. Dessa forma, este estudo não apenas fornece um marco conceitual e analítico, mas também lança um convite para um diálogo contínuo e interdisciplinar sobre o futuro da educação e da gestão de projetos no contexto acadêmico e social.

Espera-se que este estudo contribua significativamente para enriquecer o diálogo sobre a integração entre gestão de projetos e ensino superior, oferecendo caminhos concretos para pesquisas futuras e impulsionando a inovação no campo educacional. A relevância dessa relação reside no potencial de transformar as práticas acadêmicas e

administrativas das Instituições de Ensino Superior (IES), ampliando sua capacidade de responder às demandas da sociedade de forma mais eficiente e significativa.

3 ESTUDO 2: DINÂMICAS INSTITUCIONAIS NA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: PRESSÕES ISOMÓRFICAS E GESTÃO DE PROJETOS EM CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

RESUMO

Este estudo analisou como as pressões isomórficas influenciaram a curricularização da extensão nos cursos de Administração de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, avaliando o papel estruturante da gestão de projetos nessa transição. Impulsionada pela Resolução CNE/CES nº 7/2018, a integração obrigatória da extensão configurou-se como forte pressão coercitiva no ambiente acadêmico. Metodologicamente, adotou-se um estudo qualitativo de casos múltiplos, com análise de conteúdo dedutiva apoiada por sínteses quantitativas descritivas das frequências de codificação, composto por 45 entrevistas semiestruturadas com docentes, coordenadores e gestores de IES públicas e privadas, além de um especialista nacional. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo dedutiva com o auxílio do *software* MAXQDA®. Os resultados evidenciam uma dicotomia clara de respostas: enquanto as IES públicas, limitadas por restrições estruturais e culturais, tenderam à conformidade burocrática e ao imprevisto, as IES privadas utilizaram a normativa como oportunidade de adaptação estratégica. O principal resultado mostra que a adoção de práticas de Gestão de Projetos atuou como elemento decisivo entre a mera adequação de carga horária e a real inovação pedagógica. A pesquisa revelou, contudo, limitações importantes no suporte socioemocional oferecido aos docentes e um planejamento predominantemente endógeno, formulado sem a participação da comunidade. Conclui-se que a gestão de projetos transcende sua função operacional, configurando-se como condição estruturante das respostas institucionais às pressões isomórficas: nas IES onde está institucionalizada, viabiliza respostas estratégicas mais ativas; onde está ausente, prevalece a conformidade burocrática. Como contribuição prática, o estudo aponta para a viabilidade de adoção de um modelo de maturidade gerencial integrado para guiar as instituições no ciclo de vida das ações extensionistas, posteriormente materializado no Estudo 3 desta tese sob a forma do MCE-GP.

Palavras-chave: Curricularização da Extensão; Gestão de Projetos; Isomorfismo Institucional; Ensino Superior; Cursos de Administração.

3.1 INTRODUÇÃO

A gestão de projetos tem se consolidado como uma competência estratégica em diferentes campos, sendo reconhecida por sua capacidade de estruturar, planejar e monitorar iniciativas com maior eficácia e alinhamento aos objetivos organizacionais (PMI, 2017; Sandhu et al., 2024). No ensino superior, essa abordagem tem ganhado espaço tanto na gestão administrativa quanto em iniciativas acadêmicas, como a extensão universitária, uma das dimensões fundamentais da educação superior ao lado do ensino e da pesquisa (Tommasino & Cano, 2016; Francisco et al., 2021).

A curricularização da extensão, especialmente após a publicação da Resolução CNE/CES nº 7/2018, impõe às Instituições de Ensino Superior (IES) o desafio de integrar de forma sistemática atividades extensionistas aos currículos de graduação, destinando no mínimo 10% da carga horária dos cursos a essas atividades (Brasil, 2018). Trata-se de um processo que busca articular o conhecimento acadêmico com as demandas sociais, proporcionando aos discentes experiências práticas conectadas à realidade das comunidades (Fernandes, 2023; Ribeiro et al., 2023). No entanto, muitas IES ainda enfrentam dificuldades para estruturar esse processo de maneira planejada, monitorada e alinhada aos seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs).

A compreensão dessas dificuldades pode ser enriquecida pela teoria do isomorfismo institucional, proposta por DiMaggio e Powell (1983), que explica como organizações tendem a se assemelhar em função de três tipos de pressões institucionais: coercitivas, miméticas e normativas. No contexto da curricularização da extensão, essas pressões podem explicar tanto os padrões de resposta institucional quanto as limitações observadas na implementação. A aplicação empírica dessa teoria no contexto das escolas de negócio foi demonstrada por Scafuto, Backes e Maccari (2017), que identificaram a formação de grupos isomórficos entre instituições latino-americanas, evidenciando como as pressões institucionais influenciam o comportamento estratégico das IES.

O isomorfismo coercitivo manifesta-se através das exigências regulatórias que determinam a obrigatoriedade da curricularização, podendo resultar em respostas institucionais padronizadas e burocratizadas (DiMaggio & Powell, 1983). O isomorfismo mimético ocorre quando IES reproduzem práticas de instituições reconhecidas, mesmo que essas práticas não se alinhem à sua realidade específica (Coraiola, Baratter & Takahashi, 2013). Já o isomorfismo normativo está associado à adoção de padrões técnicos e profissionais que nem sempre dialogam com a complexidade da extensão universitária brasileira.

Nesse contexto, a gestão de projetos surge como uma ferramenta promissora para organizar e sistematizar as ações de extensão universitária, permitindo maior controle sobre escopo, tempo, recursos, responsabilidades e indicadores de impacto (Armenia et al., 2019; Rehan et al., 2024). Diversos autores têm defendido o uso de práticas de gestão de projetos em ambientes educacionais para potencializar a inovação, a liderança e o desempenho institucional (Zhuravleva, 2021; Costa & Pierozan, 2021). Contudo, a aplicação dessas práticas no contexto específico da curricularização da extensão ainda carece de investigação empírica que considere as dinâmicas institucionais envolvidas.

A literatura tem demonstrado que as pressões isomórficas podem tanto facilitar quanto limitar a implementação efetiva de políticas educacionais (Versani et al., 2018; Meja et al., 2020). Enquanto a conformidade às exigências regulatórias pode garantir legitimidade institucional, também pode resultar em implementações superficiais que não atendem aos propósitos transformadores da extensão universitária. Dessa forma, torna-se fundamental compreender como as IES navegam entre essas pressões e desenvolvem abordagens contextualizadas para a curricularização.

Diante da importância crescente da curricularização da extensão e da necessidade de compreender as dinâmicas institucionais que influenciam sua implementação, este estudo tem como objetivo analisar como as pressões isomórficas influenciam o processo de curricularização da extensão nos cursos de graduação em Administração das Instituições de Ensino Superior brasileiras, considerando o papel da gestão de projetos nesse processo.

Para alcançar este objetivo, foi realizado um estudo de casos múltiplos com IES brasileiras que oferecem cursos de graduação em Administração e que implementaram a curricularização da extensão. A estratégia metodológica envolveu entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, utilizando a teoria do isomorfismo institucional como lente analítica para identificar padrões de resposta às pressões institucionais.

A relevância desta pesquisa reside na possibilidade de oferecer um panorama empírico sobre como as pressões isomórficas influenciam a curricularização da extensão em diferentes tipos de IES, contribuindo para a compreensão dos mecanismos que levam à homogeneização ou diferenciação das práticas institucionais.

Ao identificar os padrões de resposta às pressões coercitivas, miméticas e normativas, pretende-se fornecer subsídios para que as IES desenvolvam abordagens mais contextualizadas e efetivas na implementação da curricularização da extensão,

transcendendo as limitações impostas por respostas puramente isomórficas e aproveitando o potencial da gestão de projetos como ferramenta de inovação pedagógica.

3.2 REFERENCIAL TEÓRICO

3.2.1 História da Extensão Universitária no Brasil

A história da extensão universitária no Brasil divide-se em dois momentos distintos, refletindo mudanças no papel da universidade na sociedade e sua integração com o ensino e a pesquisa (Gerhardt, 2022). O primeiro momento, de 1910 até a década de 1970, caracteriza-se pelo predomínio do assistencialismo, onde as ações de extensão atendiam às necessidades básicas da população, como saúde, educação e serviços sociais (Silva et al., 2022). Nesse período, a universidade era vista como uma entidade que “prestava serviços” à comunidade, mas sem integração profunda com o ensino e a pesquisa (Silva et al., 2022). Já a partir da década de 1980, influenciada por mudanças políticas e educacionais, a extensão passou a ser considerada um elemento essencial para a educação superior, promovendo uma integração mais robusta entre o conhecimento acadêmico e as demandas sociais (Jimenez et al., 2023; Silva et al., 2022). Esses dois períodos estão representados na Figura 7.

Figura 7 - História da extensão universitária no Brasil



Fonte: elaborado pelos autor(2026)

No primeiro momento, marcado pelo assistencialismo, a universidade atuava como "prestadora de serviços" à sociedade, sem vínculo consistente com o ensino e a pesquisa. Esse momento subdivide-se em três fases:

1. Fundação e Experimentação (1910-1930): Neste período, houve experiências pioneiras como a Universidade Livre de São Paulo em 1911, inspirada no modelo inglês, e os serviços comunitários da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa nos anos 1920, com base nos "*Land-Grant Colleges*" dos Estados Unidos (Rocha, 1984). As primeiras universidades brasileiras desenvolveram atividades de extensão voltadas para a prestação de serviços à comunidade, em especial nas áreas de saúde e educação, buscando legitimar seu papel perante a sociedade (Fernandes et al., 2012; Tatsch et al., 2021).

2. Organização e Expansão (1930-1950): Com a criação de novas universidades públicas, a extensão se consolidou como atividade institucional, expandindo-se com o objetivo de atuar diretamente em benefício da sociedade, especialmente com serviços médicos, odontológicos e jurídicos gratuitos, embora sem integração formal ao ensino e à pesquisa (Batista & Kerbauy, 2018). Esse período coincidiu com o contexto de nacional-desenvolvimentismo e foi marcado pela criação da USP e da Universidade do Distrito Federal, que reforçaram a extensão como parte da missão universitária (Rocha, 1984; Medeiros, 2017).

3. Formalização Assistencialista (1950-1970): A partir da Lei nº 5.540/1968, a extensão universitária se consolidou, alcançando um papel mais estruturado, embora ainda mantivesse um caráter assistencial, com pouca participação ativa de docentes e discentes em projetos transformadores. As universidades continuavam a oferecer serviços à comunidade, mas essas ações ainda não eram vistas como essenciais para a formação dos alunos (Oliveira et al., 2020; Machado et al., 2024).

Esse primeiro momento assistencialista cede espaço, a partir da década de 1980, a uma nova visão da extensão universitária, que passa a ser reconhecida como elemento formativo central no ensino superior. Este segundo momento, que vai até a década de 2020, reflete a institucionalização da extensão como um componente curricular obrigatório, em consonância com políticas públicas de educação e o compromisso social das universidades (Machado et al., 2024; Francisco et al., 2021).

Esse segundo momento divide-se em outras três fases importantes, impulsionadas por transformações políticas e educacionais:

4. Institucionalização e Redefinição do Papel da Extensão (Década de 1980): Inicia-se com a redemocratização e o enfraquecimento da ditadura militar. A visão

assistencialista é revista e surge o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior (FORPROEX) em 1987, promovendo debates sobre o papel formador da extensão (Silva & Deboça, 2018). Em 1988, a Constituição Federal consolidou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, fortalecendo seu caráter formativo (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 reforçou essa posição, estipulando que a educação superior deve promover a extensão "aberta à participação da população" e difundir o conhecimento universitário (Brasil, 1996).

5. Expansão e Regulação da Extensão (Plano Nacional de Educação 2001-2010): Este período viu avanços significativos nas discussões sobre extensão, com o PNE determinando que ao menos 10% dos créditos exigidos para graduação fossem destinados a atividades extensionistas, reforçando a extensão na formação integral dos estudantes (Gonçalves et al., 2023; Machado et al., 2024; Oliveira et al., 2020). O PNE também recomendava a criação de conselhos com a participação de entidades civis para garantir que as atividades acadêmicas beneficiassem diretamente a comunidade (Brasil, 2001). Contudo, o plano foi alvo de críticas quanto à sua implementação, apontando dificuldades na universalização de metas e especialmente no fortalecimento das modalidades de extensão (Souza, 2014).

6. Curricularização e Desenvolvimento (Plano Nacional de Educação 2014-2024): Este novo PNE buscou corrigir falhas do plano anterior e aprofundar a curricularização da extensão (Machado et al., 2024; Oliveira et al., 2020). A Resolução nº 7 de 2018 determinou que ao menos 10% da carga horária de cursos de graduação fosse dedicada a atividades de extensão, agora integradas ao currículo de forma obrigatória, mas respeitando a autonomia das universidades na organização dessas atividades (Sa et al., 2023; Brasil, 2018). Essa resolução estabeleceu diretrizes para concepção, princípios, avaliação e registro da extensão curricularizada, promovendo a integração das atividades acadêmicas com as demandas sociais e o desenvolvimento de competências práticas dos estudantes (Oliveira et al., 2020; Lucas et al., 2023).

Decorrente deste processo histórico, observa-se que duas vertentes têm se confrontado: uma com uma visão unidirecional e outra bidirecional da extensão (Gadotti, 2017). Na primeira vertente, a extensão universitária é representada como uma transmissão vertical do conhecimento, como um serviço assistencial, não tendo o conhecimento a cultura e do saber popular (Van Luijk et al., 2021; Secundo et al., 2019).

Essa concepção sustenta uma visão, conforme Calderon (2003), de que aqueles que detêm o conhecimento o estendem a àqueles que não o têm. Essa proposta unidirecional do processo de extensão universitária traz uma ação de mão única da universidade para a sociedade.

A mão inversa (da sociedade para universidade) não é posta em consideração, sendo essa interpretada como inexistente. Logo, essa não considera o que vem da sociedade para a universidade, seja em termos da sociedade sustentando o ensino superior, seja em termos do próprio saber que a universidade elabora (Gadotti, 2017). Contudo, para que a universidade se insira efetivamente na sociedade de modo consequente, torna-se necessário que se considere a mão inversa também para que esse processo possa ser uma real transmissão de conhecimento entre sociedade e universidade (Gadotti, 2017).

Outra vertente de pensamento, entende que o processo de extensão como comunicação de saberes, sendo uma visão bidirecional. Essa se fundamenta na teoria do conhecimento, respondendo à pergunta: como se aprende, como se produz conhecimento (Gadotti, 2017; Silva et al., 2020). Uma teoria do conhecimento fundamentada numa antropologia que considera todo ser humano como figura incompleta, que não sabe tudo, mas, também, que não ignora tudo (Gadotti, 2017).

3.2.2 Práticas comuns de Extensão nos cursos de Administração no Brasil

Entende-se que, no curso de Administração, a extensão pode ser implementada de diferentes maneiras, cada uma com seu enfoque particular, visando preparar os alunos para os desafios profissionais, sociais e ambientais (Agarwal & Ahmed, 2015; Irizarry, 2022; Guerra et al., 2018). A seguir, são descritas as principais formas de aplicação da extensão, cada uma ilustrada por exemplos e embasada em estudos recente. A extensão assistencialista ou de prestação de serviços é uma das formas mais tradicionais de conexão entre universidade e comunidade (Wossen et al., 2017; Buys & Rennekamp, 2020).

Nessa abordagem, os alunos de Administração aplicam diretamente suas competências em gestão para ajudar pequenas empresas, ONGs ou comunidades locais a resolverem problemas práticos (Akpan, 2016; Chikweche & Bressan, 2020). Por meio de consultorias e assessorias, eles oferecem soluções para melhorar processos organizacionais, como gestão financeira ou estratégias de marketing (Sawang et al., 2016). Um exemplo dessa aplicação pode ser visto no curso de Administração Pública da

UNICAMP, onde a curricularização tem focado em oferecer consultorias a prefeituras e organizações sem fins lucrativos, proporcionando aos alunos uma experiência prática de administração pública e gestão social (Lucas et al., 2023).

Já a extensão dialógica e transformadora se baseia no modelo freireano de aprendizado dialógico, no qual tanto a universidade quanto a comunidade são beneficiadas pela troca de saberes (Souza, 2017; Souza et al., 2019). Nesse contexto, os alunos de Administração não apenas aplicam suas habilidades, mas também colaboram com a comunidade para identificar e resolver problemas de maneira conjunta (Arvaja & Hämäläinen, 2021, Magro et al., 2020).

Essa abordagem visa não apenas o desenvolvimento de competências técnicas, mas também a construção de uma consciência crítica sobre as realidades sociais (Rigo et al., 2020; Karaca-Atik et al., 2024). Exemplo disso pode ser observado em universidades como a UNESP, que têm promovido projetos extensionistas focados em estratégias participativas de desenvolvimento local (Jimenez et al., 2023).

A extensão indissociável de ensino e pesquisa, e vai além da simples aplicação prática de conhecimentos (Figueiredo et al., 2022; Soares, 2024). Nessa forma de curricularização, os projetos de extensão são integrados ao ensino e à pesquisa, criando um ciclo virtuoso de aprendizado, onde o conhecimento produzido em sala de aula é testado e aprimorado na prática (Xia et al., 2015; Fernandes et al., 2023). No curso de Administração, os alunos podem ser envolvidos em projetos de pesquisa aplicada em gestão, desenvolvendo soluções para problemas reais enquanto geram dados que alimentam novas investigações acadêmicas (Corte et al., 2021; Caldwell & Jamali, 2023). Esse modelo tem sido amplamente adotado em universidades como a UFRGS, que vincula a pesquisa de inovação em negócios à prática extensionista em organizações locais (Corte et al., 2021).

Outra forma de curricularização é a extensão comunitária ou transformadora, que foca no desenvolvimento sustentável e no empoderamento de comunidades vulneráveis (Montalbo et al., 2021; Coy et al., 2021). No curso de Administração, essa prática envolve a participação dos alunos em projetos que promovem a gestão de recursos e o desenvolvimento econômico em áreas rurais e urbanas (Zhu, 2024; Rover, Gennaro & Roselli, 2017). Um exemplo é o estudo sobre a Rede Ecovida de Agroecologia, que explora como a inovação social aplicada a áreas rurais promove a sustentabilidade e a colaboração entre agricultores familiares, gerando impacto positivo na economia rural (Rover, Gennaro & Roselli, 2017).

Já a extensão voltada para inovação social é outra importante modalidade, que incentiva os alunos de Administração a desenvolverem soluções inovadoras para problemas sociais e ambientais por meio do empreendedorismo (Kim et al., 2020; Baltador & Grecu, 2023). No Brasil, o estudo se destaca como os negócios sociais podem gerar valor socioambiental e, ao mesmo tempo, garantir a sustentabilidade econômica das iniciativas, promovendo um impacto positivo nas comunidades atendidas (Comini, Fischer & D'Amario, 2021).

Já no âmbito da extensão voltada para as parcerias com o setor privado, a colaboração entre universidades e empresas tem se mostrado uma estratégia eficaz para oferecer aos alunos experiências práticas que conectam a academia ao mercado de trabalho (Nakagawa et al., 2017; Rybníček & Königsguber, 2018). Um exemplo está no estudo onde foi analisado as parcerias público-privadas (PPPs) em instituições de ensino superior nos Estados Unidos (Khallaf et al., 2022).

O estudo demonstrou que essas parcerias, além de permitir a construção de infraestrutura universitária, como habitação e serviços, oferecem uma experiência prática única para os alunos, que podem aplicar seus conhecimentos em projetos reais e adquirir habilidades essenciais para o mercado de trabalho. Essas PPPs também geram eficiência, acelerando a entrega de projetos e reduzindo custos para as universidades, que se beneficiam do know-how e dos recursos do setor privado (Khallaf et al., 2022).

A extensão voltada para o empreendedorismo é outra forma de aplicação que incentiva os alunos a desenvolverem suas próprias iniciativas empresariais (Boldureanu et al., 2020; Maritz et al., 2022; Lu et al., 2021). No curso de Administração, os estudantes participam de incubadoras e empresas juniores, onde criam startups e aplicam os conceitos de gestão em projetos reais (Andion, 2023; Mele et al., 2024). Essas atividades estimulam a mentalidade empreendedora e preparam os alunos para os desafios do mercado de trabalho atual (Andion, 2023).

Cabe também levantar que a extensão focada em sustentabilidade e responsabilidade social é outra abordagem que tem se destacado em universidades brasileiras (Sousa et al., 2020; Lopes & Vieira, 2021). Um exemplo disso está no estudo onde se analisou as ações de responsabilidade social da Faculdade UNINTA de Itapipoca, no Ceará (Ferro & Ferreira, 2021).

O estudo destacou que as práticas da instituição, alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), contribuíram significativamente para o desenvolvimento social e ambiental da região (Ferro & Ferreira, 2021; Fuchs et al., 2023).

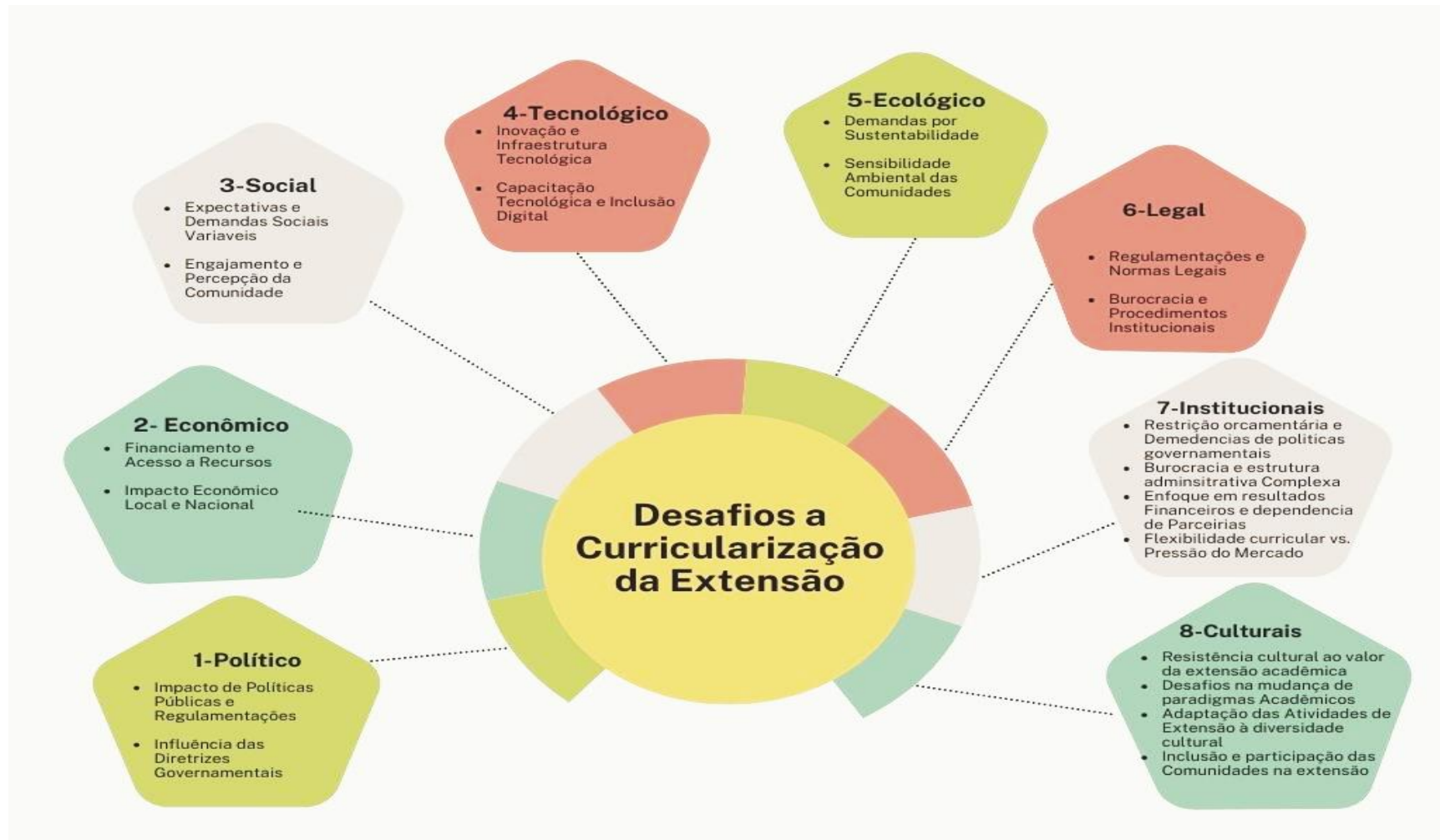
Os projetos de extensão dessa instituição envolveram desde o apoio a comunidades vulneráveis até a promoção da gestão sustentável de recursos, sempre com o objetivo de formar cidadãos comprometidos com a sustentabilidade e a transformação social (Ferro & Ferreira, 2021).

As diferentes formas de aplicação da extensão universitária destacam o papel essencial das Instituições de Ensino Superior (IES) como agentes transformadores na sociedade (McLean, 2023; Kumari et al., 2019). As IES promovem o diálogo com a comunidade por meio de projetos comunitários, programas de extensão e atividades interdisciplinares, todos voltados para a resolução de problemas concretos e o fortalecimento da cidadania (Freire, 1996; Deus, 2020). Essa interação é fundamental para que o conhecimento acadêmico atenda às demandas sociais de maneira prática e eficaz, aproximando a teoria das necessidades locais (Barreto et al., 2019; Pereira et al., 2019). Dessa forma, as atividades extensionistas permitem que o ensino e a pesquisa transcendam os muros das IES e se voltem diretamente para a sociedade, promovendo uma função social relevante (Freitas Neto, 2011; Gavira et al., 2020).

3.2.3 Desafios do processo de Curricularização da Extensão

A integração das atividades de extensão universitária nos currículos acadêmicos revela uma série de desafios que precisam ser estrategicamente analisados e enfrentados para garantir sua efetividade (Fernandes, 2023). Esses desafios abrangem múltiplas dimensões, desde regulamentações governamentais e restrições financeiras e até questões sociais, culturais e tecnológicas (Souza & Kochhann, 2023). A complexidade do processo exige uma compreensão profunda das barreiras que podem limitar a implementação e o alcance das atividades de extensão. Reconhecer esses desafios permite não apenas antecipar impactos negativos, mas também estruturar ações que fortaleçam a relação entre instituições de ensino superior, comunidades e o ambiente socioeconômico (Diaz et al., 2023). A Figura 8 ilustra os principais desafios enfrentados por Instituições de Ensino Superior, no processo de curricularização da extensão.

Figura 8 – Desafios da curricularização da extensão



Fonte: elaborado pelo autor (2026)

A seguir, os principais desafios serão detalhados, evidenciando suas implicações e as oportunidades que oferecem para transformar a extensão em um eixo central do ensino universitário.

1. Político

- **Impacto de Políticas Públicas e Regulamentações:** Mudanças nas políticas educacionais, como a Resolução nº 7/2018, exigem que as IES adaptem seus currículos para incluir atividades de extensão (Silva et al., 2022). Variações nas políticas governamentais, como cortes de financiamento e mudanças em prioridades educacionais, podem impactar o apoio à extensão, tanto em termos de orçamento quanto em incentivo à participação de estudantes e professores (Lucas et al., 2023; Fridman & Verbetskaia, 2020).

- **Influência das Diretrizes Governamentais:** As diretrizes do Ministério da Educação para a curricularização da extensão exigem uma porcentagem mínima da carga horária dedicada à extensão (Gonçalves et al., 2023). Isso vincula as IES às diretrizes de educação do governo, o que pode limitar a autonomia da instituição (Ribeiro & Silva, 2018, Fontenele, 2024).

2. Econômico

- **Financiamento e Acesso a Recursos:** Em um contexto de restrição orçamentária, as IES dependem de financiamento público e parcerias privadas para sustentar atividades de extensão (Rasmussen, 2021). Instituições em regiões economicamente menos favorecidas enfrentam maior dificuldade em implementar projetos de extensão de grande impacto, o que pode gerar disparidades entre diferentes regiões (Santos et al., 2020).

- **Impacto Econômico Local e Nacional:** As atividades de extensão muitas vezes visam beneficiar comunidades locais por meio de programas que promovem desenvolvimento econômico e capacitação profissional (Hatch et al., 2018; Gavira et al., 2020; Yusuf et al., 2021). No entanto, crises econômicas ou mudanças no cenário macroeconômico podem reduzir os recursos disponíveis para tais atividades e até diminuir a demanda por esses serviços em comunidades (Gavira et al., 2020).

3. Social

- **Expectativas e Demandas Sociais Variáveis:** A extensão universitária tem o objetivo de responder às necessidades sociais da comunidade (Francisco et al., 2021; Burkhart-Kriesel et al., 2019; Mdleleni, 2021). Entretanto, as demandas sociais podem

variar consideravelmente entre diferentes contextos regionais e populacionais, o que exige que as IES adaptem suas atividades de extensão para diferentes públicos (Freire, 1996; Kumari et al., 2019).

- **Engajamento e Percepção da Comunidade:** A relevância da extensão depende da forma como a comunidade percebe e se envolve nas atividades propostas (Ogunrin et al., 2021, Jimenez et al., 2023). Comunidades podem não estar plenamente engajadas ou conscientes do valor dessas atividades, o que reduz a eficácia dos projetos de extensão (Jimenez et al., 2023).

4. Tecnológico

- **Inovação e Infraestrutura Tecnológica:** A rápida evolução tecnológica pode beneficiar atividades de extensão, mas também traz desafios (Omodan, 2024; Becerra-Encinales et al., 2024). Instituições com menos acesso a infraestrutura moderna podem ter dificuldades para integrar tecnologias avançadas em suas atividades, limitando o alcance e o impacto dos projetos de extensão (Lucas et al., 2023)

- **Capacitação Tecnológica e Inclusão Digital:** Muitas comunidades atendidas por projetos de extensão podem enfrentar barreiras em relação ao uso de tecnologias, como baixa inclusão digital ou falta de capacitação tecnológica (Becerra-Encinales et al., 2024; Purnomo, 2019) Isso impacta diretamente a eficácia das atividades de extensão que dependem de tecnologias digitais para serem executadas (Deus, 2020).

5. Ecológico

- **Demandas por Sustentabilidade:** A crescente ênfase nas questões ambientais e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) coloca pressão sobre as IES para que incluam práticas sustentáveis em suas atividades de extensão (Cembranel et al., 2024; Serafini et al., 2022). As IES precisam desenvolver projetos que considerem a sustentabilidade e o impacto ambiental, o que exige recursos e planejamento (Ferro & Ferreira, 2021).

- **Sensibilidade Ambiental das Comunidades:** Muitas atividades de extensão que lidam com questões ambientais precisam enfrentar resistências locais, especialmente em regiões onde práticas sustentáveis ainda não são uma prioridade (Hammami et al., 2018; Kusmulyono et al., 2023). Isso pode limitar o impacto de projetos voltados para a sustentabilidade (Virgolin et al., 2010).

6. Legal

- **Regulamentações e Normas Legais:** As atividades de extensão precisam atender a várias regulamentações, especialmente quando envolvem questões de saúde, segurança

e privacidade. (Yuan et al., 2016; Johnson et al., 2019). A conformidade com essas normas pode elevar a complexidade e o custo das atividades de extensão (Lavor, 2023).

- **Burocracia e Procedimentos Institucionais:** Procedimentos legais e administrativos complexos podem atrasar a implementação de atividades de extensão (Harrison & Walker, 2017; Gavira et al., 2020). A centralização de processos e a burocracia em algumas IES dificultam a agilidade necessária para responder rapidamente às demandas da comunidade (Gavira et al., 2020).

7. Institucionais

a) Desafios Institucionais em IES Públicas:

- **Restrição Orçamentária e Dependência de Políticas Governamentais:** As IES públicas enfrentam desafios relacionados à dependência de financiamento governamental, o que as torna vulneráveis a cortes orçamentários e mudanças nas políticas públicas (Tsverukayi & Poshai, 2024). A incerteza no orçamento limita a capacidade de financiar atividades de extensão de longo prazo e restringe a abrangência e a profundidade das iniciativas extensionistas (Crocco & Oliveira, 2023).

- **Burocracia e Estrutura Administrativa Complexa:** Muitas IES públicas são caracterizadas por estruturas organizacionais burocráticas, que dificultam a implementação ágil de atividades de extensão (Pansonato et al., 2023; Woelert, 2023). A centralização de decisões e os processos administrativos rígidos podem retardar a adaptação dos currículos e a aprovação de projetos, dificultando a integração eficiente das atividades de extensão (Wociechoski & Catani, 2022).

b) Desafios Institucionais em IES Particulares:

- **Enfoque em Resultados Financeiros e Dependência de Parcerias:** Instituições particulares frequentemente têm como prioridade resultados financeiros e sustentabilidade econômica, o que pode limitar os investimentos em atividades de extensão, vistas muitas vezes como secundárias em relação ao ensino (Fioreze, 2020; Santos et al., 2018; Romani-Dias et al., 2024). Esse foco financeiro pode reduzir o impacto social das atividades de extensão (Fioreze, 2020; Klaumann & Tatsch, 2023).

- **Flexibilidade Curricular versus Pressão do Mercado:** Embora as IES particulares tenham maior flexibilidade para adaptar seus currículos, essa característica é acompanhada de desafios, como a pressão para alinhar a extensão aos interesses do mercado, o que pode reduzir a diversidade de atividades oferecidas (Martins et al., 2018).

O direcionamento para áreas economicamente rentáveis limita o alcance social das atividades extensionistas (Collado et al., 2014; David et al., 2019; Tenório, 2019)

8. Culturais

a) Valorização e Reconhecimento da Extensão na Cultura Institucional:

- Resistência Cultural ao Valor da Extensão Acadêmica: Em muitas IES, a extensão ainda é percebida como uma atividade secundária em relação ao ensino e à pesquisa (Deggs, 2021; Demb & Wade, 2012; Johnson et al., 2019) Essa visão limita a alocação de recursos e o engajamento de docentes, dificultando a plena integração da extensão no currículo acadêmico e comprometendo o impacto dessas atividades na formação dos alunos (Moreira, 2019; Oliveira, 2022).

- Desafios na Mudança de Paradigmas Acadêmicos: A incorporação da extensão nos currículos exige uma mudança de paradigma que valorize o conhecimento popular e comunitário (Francisco et al., 2020; Han et al., 2020; Souza, 2019). No entanto, essa transformação cultural encontra resistência em instituições mais tradicionais, que valorizam predominantemente o conhecimento teórico e acadêmico, em detrimento das experiências práticas e comunitárias (Benincá & Campos, 2017; Araújo, 2018; Sousa, Nakashima & Gutberlett, 2020).

b) Diversidade Regional e Integração Sociocultural:

- Adaptação das Atividades de Extensão à Diversidade Cultural: Em um país com grande diversidade cultural como o Brasil, adaptar as atividades de extensão às diferentes realidades locais é um desafio constante (Breternitz, 2023; Bortolotto et al., 2017). A falta de uma abordagem culturalmente sensível pode reduzir o engajamento da comunidade e limitar o impacto das atividades de extensão (Santana et al., 2021; Bezerra & Colares, 2024, 2022).

- Inclusão e Participação das Comunidades na Extensão: Para que a extensão tenha impacto real, é essencial que as comunidades locais participem ativamente do planejamento e execução dos projetos (Dantas & Guenther, 2024; Maddaloni & Davis, 2017). No entanto, a falta de estratégias de inclusão cultural e a falta de entendimento das dinâmicas comunitárias podem dificultar essa integração, reduzindo a efetividade das atividades extensionistas (Lins et al., 2014; Marcelino et al., 2022).

3.2.4 A Gestão de Projetos na curricularização da Extensão

A gestão de projetos tem ganhado espaço no contexto do ensino superior como uma abordagem estruturada para o planejamento, execução e avaliação de iniciativas educacionais, administrativas e, mais recentemente, extensionistas (Guo et al., 2020; Farooq et al., 2022; Eizeriket al., 2020; Carreiro, Maccari & Scafuto, 2023, Ribeiro et al., 2020; Araya, 2018; Soares, 2024). Caracteriza-se como um conjunto de processos voltados para a entrega de resultados únicos e com prazo determinado, por meio da aplicação de conhecimentos, habilidades, ferramentas e técnicas (PMI, 2017; Varajão et al., 2020).

No ambiente acadêmico, essa abordagem permite organizar projetos complexos, alinhar objetivos institucionais e responder às exigências de eficiência, inovação e responsabilidade social (Sorokin & Yu, 2024; Maciel-Monteon et al., 2020; Eizerik et al., 2020; Cunha & Sampaio, 2020; Wiese et al., 2024, Cheasani et al., 2017). Quando aplicada à extensão universitária, a gestão de projetos potencializa o alcance e a efetividade das ações comunitárias, promovendo maior clareza de propósitos, definição de etapas, uso eficiente de recursos e avaliação de resultados (Arantes do Amaral & Matsusaki, 2016; Francisco et al., 2020).

A curricularização da extensão, por sua vez, representa um movimento de integração entre ensino, pesquisa e ações voltadas à sociedade, exigindo das Instituições de Ensino Superior (IES) novas formas de organização pedagógica e institucional.

A Resolução CNE/CES nº 7/2018 estabelece que pelo menos 10% da carga horária dos cursos de graduação seja destinada à extensão, de forma integrada ao projeto pedagógico. Esse processo demanda metodologias que articulem teoria e prática, permitindo que as atividades extensionistas se tornem experiências formativas significativas para os estudantes (Brasil, 2018; Fernandes, 2023; Castro & Ribeiro, 2023).

A gestão de projetos, nesse contexto, emerge como ferramenta pedagógica e gerencial, possibilitando o desenho, a implementação e o acompanhamento das ações extensionistas em consonância com os objetivos educacionais e os compromissos sociais da IES (Guo et al., 2020; Farooq et al., 2022; Eizeriket al., 2020). Seu uso favorece a interação entre diferentes atores (docentes, discentes, técnicos e comunidade), cria uma linguagem comum para o planejamento e fortalece a cultura institucional orientada à inovação e ao impacto social (Imperatore, 2019; Oliveira Alves et al., 2023).

Por fim, ao permitir que os projetos de extensão sejam concebidos com base em escopos bem definidos, cronogramas realistas, gestão de riscos e monitoramento de resultados, a gestão de projetos amplia as chances de sucesso das iniciativas e facilita sua articulação com os demais componentes curriculares (Bryde & Leighton, 2009; Porter, 2019; Sorokin & Yu, 2024; Khatir & Akbarzadeh, 2019; Arruda et al., 2023; Ganushchak-Yefimenko et al., 2017; Dismore, 2003; Siddique et al., 2019; Martinsuo & Anttila, 2022). Além disso, contribui para a formação de competências nos estudantes e para o fortalecimento do papel transformador da universidade na sociedade (Sousa et al., 2020; Meinhardt & Casagrande, 2024; Santos et al., 2021).

3.2.5 Teoria do Isomorfismo Institucional e a Gestão de Projetos na Curricularização da Extensão

A teoria do isomorfismo institucional, formulada por DiMaggio e Powell (1983), oferece um referencial valioso para compreender a homogeneização de práticas organizacionais diante de pressões externas, especialmente em contextos regulados como o das Instituições de Ensino Superior (IES). Segundo os autores, as organizações tendem a se tornar mais semelhantes entre si como resposta a três tipos de pressões institucionais: coercitivas (imposição de normas legais e regulatórias), miméticas (imitação de modelos bem-sucedidos) e normativas (influência da formação profissional e de redes de especialistas) (DiMaggio & Powell, 1983; Meyer & Rowan, 1991; Bohn et al., 2017; Freitas-Martins et al., 2021; Miterev et al., 2017; Crittenden & Crittenden, 2016; Alyamani et al., 2020; Suárez-Landazábal, 2023; Coutet, 2022; Seyfried et al., 2019).

No caso da curricularização da extensão, o isomorfismo institucional se manifesta à medida que as IES respondem à Resolução CNE/CES nº 7/2018, que estabelece a obrigatoriedade de integrar a extensão aos currículos de graduação (Brasil, 2018; DiMaggio & Powell, 1983). Trata-se de uma pressão coercitiva que impulsiona mudanças estruturais e operacionais nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), forçando as IES a reorganizarem seus processos internos, mesmo quando ainda há incertezas metodológicas ou resistências culturais (Scott, 2014; Zap & Ramirez, 2019; Ribeiro et al., 2020; Almeida & Neto, 2020).

Paralelamente, observa-se o isomorfismo mimético quando instituições adotam modelos de curricularização inspirados em universidades de referência, buscando legitimação junto a pares, órgãos avaliadores e à sociedade. Essa imitação pode facilitar

a implementação inicial, mas também gerar riscos de descontextualização, caso as práticas não estejam adaptadas às realidades locais. Por fim, o isomorfismo normativo se expressa na atuação de redes de profissionais, associações acadêmicas e órgãos reguladores que produzem materiais orientadores, oferecem formação e induzem a convergência de modelos e linguagens de gestão educacional.

A gestão de projetos, enquanto prática cada vez mais difundida nas IES, também se institucionaliza sob a influência desses mecanismos. Sua adoção em processos de extensão curricularizada pode ser entendida como uma estratégia de alinhamento às expectativas do campo educacional, aumentando a legitimidade das ações extensionistas e sua integração à estrutura institucional (Ribeiro et al., 2020; Almeida & Neto, 2020). Por outro lado, esse movimento pode gerar tensões entre a busca por padronização (orientada por eficiência e mensuração) e a natureza crítica, participativa e territorial da extensão universitária (Zucker, 1987; Silva et al., 2016; Correa- Gillieron & Silva, 2021; Fernandes et al., 2019).

Assim, compreender a lógica do isomorfismo institucional permite uma leitura mais crítica sobre os caminhos adotados pelas IES no processo de curricularização da extensão, ajudando a identificar até que ponto as práticas de gestão de projetos estão sendo apropriadas de forma contextualizada e transformadora, ou apenas replicadas por pressão externa (Zucker, 1987; Silva et al., 2016; Correa- Gillieron & Silva, 2021; Fernandes et al., 2019).

Essa perspectiva teórica será utilizada neste estudo como lente analítica para investigar como as Instituições de Ensino Superior desenvolvem o processo de curricularização da extensão nos cursos de graduação em Administração, com base na aplicação de práticas de gestão de projetos (Ebm et al., 2024; Zucker, 1987; Correia et al., 2023; DiMaggio & Powell, 1983). Por meio dessa abordagem, será possível compreender os métodos adotados, os desafios enfrentados e os padrões institucionais que se repetem ou se diferenciam entre as IES, considerando os três mecanismos de isomorfismo como elementos explicativos da conformidade, inovação ou resistência nas práticas observadas (Correia et al., 2023; DiMaggio & Powell, 1983).

Embora a teoria do isomorfismo institucional ofereça uma lente valiosa para compreender os mecanismos de homogeneização entre IES diante de pressões legais e sociais, é necessário reconhecer suas limitações. Essa abordagem tende a enfatizar a conformidade institucional em detrimento da agência, da inovação ou da mudança disruptiva. Por isso, outras abordagens teóricas foram consideradas durante o

desenvolvimento deste projeto. A teoria da mudança institucional (Streeck & Thelen, 2005), por exemplo, poderia contribuir para explicar como as IES promovem transformações graduais em seus processos internos; as capacidades dinâmicas (Teece et al., 1997), por sua vez, ofereceriam subsídios para analisar como as instituições adaptam recursos e competências em ambientes mutáveis. Já a teoria da complexidade (Stacey et al., 2000) destacaria a natureza não linear e emergente das interações institucionais.

No entanto, optou-se pelo isomorfismo como eixo central por sua capacidade de explicar a padronização observada nos processos de curricularização, especialmente em resposta a pressões normativas como a Resolução CNE/CES nº 7/2018. Mesmo assim, reconhece-se que o uso exclusivo dessa lente impõe limites à compreensão de processos inovadores, os quais serão investigados à luz da aplicação prática da gestão de projetos como possível mecanismo de superação dessas tendências homogeneizadoras.

Ademais, mesmo a teoria do isomorfismo institucional sendo tradicionalmente utilizada para explicar a homogeneização organizacional, autores como Oliver (1991) e Greenwood et al. (2011) destacam que as organizações também podem desenvolver respostas estratégicas às pressões institucionais, como evitar, resistir, manipular ou adaptar essas pressões. Nesse sentido, a gestão de projetos pode ser compreendida não apenas como uma ferramenta operacional, mas como uma estratégia organizacional ativa de adaptação e diferenciação institucional.

Ao aplicar técnicas e estruturas específicas de gestão, as IES podem reinterpretar as exigências legais e criar soluções próprias e contextualmente ajustadas, promovendo inovações que desafiam a homogeneização imposta pelos mecanismos isomórficos. Assim, esta pesquisa buscará identificar também como a gestão de projetos pode ser uma via para superar, reconfigurar ou transformar as práticas institucionais associadas à curricularização da extensão.

Com a base teórica consolidada, que permitiu compreender as pressões do sistema educacional e o potencial da gestão de projetos para transformar a realidade acadêmica, surge a necessidade de ir a campo para verificar como essas dinâmicas ocorrem na prática. Para conduzir essa investigação com o devido rigor científico, a seção a seguir detalha o Método da pesquisa. Neste capítulo, são apresentados os caminhos escolhidos para a realização do estudo, explicando os motivos para a adoção de um estudo de múltiplos casos, os critérios de seleção das instituições públicas e privadas, o perfil dos entrevistados e as técnicas utilizadas para coletar e analisar os dados.

3.3 MÉTODO

3.3.1 Abordagem Metodológica

Optou-se por um estudo multicaso para obter uma compreensão aprofundada da gestão de projetos aplicada ao processo de curricularização da extensão nos cursos de graduação em Administração em diferentes contextos institucionais. Esta abordagem permite uma análise comparativa entre as diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), proporcionando uma visão mais holística e contextualizada das práticas, dos desafios e dos resultados associados à gestão de projetos (Pickler et al., 2021; Silva et al., 2022; Amaral, 2017; Viegas et al., 2024).

Do ponto de vista teórico, Triviños (1995) afirma que o estudo multicase difere do estudo comparativo de casos pelo fato de propiciar ao pesquisador a possibilidade de estudar dois ou mais grupos, sujeitos ou organizações, sem a necessidade de uma perseguição de objetivos predefinidos. Além disso, a investigação de múltiplos contextos envolve a análise de vários casos para entender melhor um fenômeno, o que permite comparações e aumenta a robustez dos resultados. A importância da construção de teoria a partir de estudos de casos múltiplos reside no fato de ser um processo iterativo de refinamento de categorias teóricas (Yin, 2018; Eisenhardt, 1989).

3.3.2 Seleção dos Casos

Os casos selecionados para este estudo foram Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem cursos de graduação em Administração com tempo mínimo de funcionamento de oito anos ininterruptos. Este critério temporal foi estabelecido para garantir que os cursos investigados tivessem experienciado pelo menos dois ciclos completos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), incluindo os processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento coordenados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e supervisionados pelo Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2004; INEP, 2017).

Além disso, o estudo foi realizado com cursos localizados no eixo Rio de Janeiro-São Paulo-Minas Gerais, região que se destaca como o principal polo de educação superior e produção científica no Brasil (INEP, 2022; CGEE, 2024). Para fins de análise, as IES foram categorizadas por sua natureza jurídica (Públicas e Privadas) e porte, o que

permitiu avaliar diferentes pressões regulatórias e estruturas de governança (Blaskovics et al., 2023).

3.3.3 Procedimento de Coleta dos Dados

A coleta de dados foi organizada conforme os objetivos da pesquisa, buscando garantir clareza, acessibilidade e confiabilidade nas informações obtidas, seguindo o protocolo (Apêndice 2). As etapas foram planejadas para facilitar a participação dos respondentes e permitir o registro adequado dos dados necessários ao estudo. Como requisito ético, todos os respondentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice 1). Os dados foram coletados por meio de:

a) Entrevistas Semiestruturadas (Apêndices 3 e 4): Realizadas com gestores acadêmicos, coordenadores de cursos e profissionais responsáveis pela gestão de projetos nas IES selecionadas. Também foi feita uma entrevista com Especialista de âmbito nacional, com amplo conhecimento na legislação e do processo de curricularização da extensão. As entrevistas focaram na compreensão das práticas, políticas, desafios e resultados associados à gestão de projetos e sua aplicação na curricularização da extensão. Do ponto de vista metodológico, as entrevistas semiestruturadas são particularmente importantes na pesquisa qualitativa por permitirem profundidade e flexibilidade, capacitando o pesquisador a aprofundar-se nas respostas dos entrevistados. A escolha por essa técnica ocorreu por oferecer um equilíbrio entre a flexibilidade das entrevistas abertas e a consistência das entrevistas estruturadas, tornando-se uma ferramenta útil para explorar fenômenos complexos.

Para a operacionalização da coleta como instrumento de triangulação, foi desenvolvido um roteiro de 21 perguntas para os atores das IES e um roteiro complementar de 17 perguntas direcionado a um especialista nacional (ESP1), permitindo confrontar a prática institucional com a diretriz normativa da Resolução CNE/CES nº 7/2018. As entrevistas foram conduzidas de forma virtual via plataforma *Google Meet*, totalizando um esforço de 60 horas e 15 minutos de gravação. Esse volume resultou em uma duração média de aproximadamente 80 minutos por entrevista, garantindo a profundidade e a fidedignidade nos relatos.

3.3.4 Pré-teste do Instrumento de Coleta

Com o objetivo de assegurar a clareza, a pertinência e a adequação do roteiro de entrevistas em profundidade, realizou-se um pré-teste do instrumento junto a dois participantes com perfis aderentes aos da amostra principal. As entrevistas piloto ocorreram em 1º de setembro de 2025, de forma virtual via *Google Meet*.® Para auxiliar no registro e na posterior análise, empregou-se a ferramenta *Tactiq*®, que viabilizou a transcrição automática dos diálogos, conferindo maior precisão e agilidade à revisão do conteúdo.

Para garantir a pluralidade na validação do roteiro, os especialistas selecionados possuíam formações e titulações distintas. O primeiro participante do pré-teste foi um professor com titulação de mestre em Administração, com 10 anos de experiência na docência, atuando há 10 anos como professor concursado em uma universidade pública.

Sua trajetória inclui a participação ativa como membro do NDE responsável por conduzir o processo de curricularização da extensão no curso de Administração de sua instituição, experiência que lhe conferiu vivência sistêmica e reflexões relevantes acerca da temática investigada.

O segundo participante foi um professor com graduação em Administração Pública e titulação de doutor em Engenharia de Transportes, com 25 anos de experiência na docência e 19 anos como professor concursado em uma universidade pública.

Sua participação agregou uma perspectiva complementar, uma vez que este docente conduziu de forma direta o processo de curricularização da extensão nas disciplinas que ministra, acumulando experiência prática e operacional intimamente relacionada ao objeto desta pesquisa.

A condução do pré-teste teve como diretrizes avaliar os seguintes aspectos: (1) a clareza, a pertinência e a ordem das perguntas; (2) a presença de termos técnicos ou expressões que pudessem gerar confusão; (3) a capacidade da sequência proposta de favorecer uma narrativa fluida e relevante; (4) a duração média da entrevista; e (5) a receptividade geral dos entrevistados ao tema.

Em relação ao objetivo de verificar a clareza, pertinência e ordem das perguntas, o pré-teste possibilitou identificar que a questão de número 6, “Poderia compartilhar experiências de uso de ferramentas administrativas ou de gestão de projetos nesse processo?”, poderia gerar um entendimento dubio. Para reduzir essa ambiguidade e tornar a questão mais precisa, a redação foi complementada para “Poderia compartilhar

experiências de uso de ferramentas administrativas ou de gestão de projetos nesse processo implementação da curricularização da extensão ?” destacando explicitamente que o processo em questão se refere à implementação da curricularização da extensão no curso de Administração da instituição onde o entrevistado atua.

No que se refere aos demais objetivos do pré-teste, verificou-se que: (2) não foram identificados termos técnicos ou expressões que demandassem maior detalhamento para a compreensão dos entrevistados; (3) a sequência das questões mostrou-se adequada, favorecendo uma narrativa fluida e alinhada aos objetivos da pesquisa; (4) quanto à duração média das entrevistas, os tempos registrados foram bastante semelhantes, 57 e 58 minutos, o que se considera adequado para a profundidade de análise pretendida; (5) além disso, observou-se elevada receptividade dos participantes em relação ao tema investigado, que responderam com segurança e riqueza de detalhes, reforçando a pertinência do roteiro proposto. Considerando que o roteiro não sofreu alterações significativas após o pré-teste, optou-se por incluir essas entrevistas no corpus da pesquisa, uma vez que os dados se mostraram pertinentes e coerentes com os objetivos do estudo.

Tabela 5- Procedimento de Análise: Lógica Dedutiva e MAXQDA

	Pergunta	Objetivo	Pontos para Exploração	CODIGOS	Referências
Aquecimento	1. Para começarmos, poderia contar um pouco sobre sua trajetória na instituição e como se envolveu com o processo de curricularização da extensão?	Criar clima de confiança e contextualizar a relação do entrevistado com o tema.	Trajetória; tempo de atuação; funções; primeiros contatos.	<i>Trajetória institucional</i>	Brasil (2014, 2018); Ribeiro & Silva (2018); Kogan (2000); Diaz & Giménez (2018); Fernandes (2023); Petersen et al. (2023); Gadotti (2017).
	2. Como você descreveria, de forma geral, a experiência da instituição com a curricularização da extensão até aqui?	Captar impressões iniciais e visão geral do processo.	Visão geral; mudanças; engajamento; marcos.	<i>Vivência da curricularização</i>	Brasil (2014, 2018); Fernandes (2023); Petersen et al. (2023).
	3. Como as normativas legais, como a Resolução nº 7/2018 do CNE, impactaram o processo de curricularização da extensão em sua instituição? Até que ponto essa adequação foi vista como oportunidade ou como imposição externa?	Entender a influência da regulação externa e a percepção institucional sobre ela.	Normativas; Res. 7/2018; coerção; normativas obrigаторiedade; autonomia.	<i>Pressões regulatórias (Pressões coercitivas e normativas);</i>	Brasil (2014, 2018); Gadotti (2017); DiMaggio & Powell (1983); Scott (2014), Machado et al. (2024); Ribeiro & Silva (2018); Echalar et al. (2020); Rodrigues (2023); Petersen et al. (2023).
Desenvolvimento	4. Como você percebe que o curso de Administração e a instituição estão incorporando práticas de gestão de projetos?	Identificar iniciativas e práticas relacionadas à gestão de projetos.	Gestão de projetos; práticas; exemplos; áreas beneficiadas.	<i>Gestão de projetos</i>	Bryde & Leighton (2009); Lyudmyla et al. (2017); Kerzner (2017); Maciel-Monteon et al. (2020); Guo et al. (2020).
	5. Quais fatores da educação em gestão de projetos você acredita que contribuem (ou poderiam contribuir) para a curricularização da extensão?	Relacionar fatores críticos de sucesso à curricularização.	Fatores críticos; teoria-prática; impacto no aprendizado.	<i>Integração teoria-prática</i>	Ahmad et al. (2007); Sharma et al. (2019, 2021); Ali et al. (2024); Porter (2019).
	6. Poderia compartilhar experiências de uso de ferramentas administrativas ou de gestão de projetos nesse processo implementação da curricularização da extensão?	Mapear ferramentas e metodologias aplicadas.	Ferramentas de gestão de projetos	<i>Ferramentas administrativas</i>	Bredillet et al. (2013); Sunder & Mahalingam (2018); Tasdemir & Gazo (2020); Cusick (2005); Santos, Varela & Martínez-Galáni (2022); Backlund (2017); Lebcir et al. (2008); Alpert & Hartshorne (2013); Salvador et al. (2021); Akhmetshin et al. (2019).
	7. Houve uso de metodologias ágeis, TICs ou gestão do conhecimento para apoiar a curricularização? Como foi essa experiência?	Identificar soluções tecnológicas e ágeis empregadas.	Metodologias ágeis; TICs; gestão do conhecimento; desafios.	<i>Metodologias ágeis</i>	Akhmetshin et al. (2019); Macheridi (2018); Ivetić & Ilić (2020); Oleksandr et al. (2020); Philbin (2013); Teslia et al. (2020); Monserrat et al. (2023); Alghail et al. (2022); Mazzetto (2015); Harin et al. (2023); Maier (2022); Putri et al. (2023); Fernandes (2023).

8. Que tipos de atividades pedagógicas inovadoras (como jogos, simulações, AVAs) foram utilizadas para apoiar a curricularização?	Explorar inovações pedagógicas associadas à gestão de projetos.	Atividades inovadoras; jogos; simulações; AVAs.	<i>Inovação pedagógica</i>	Bayart et al. (2014); Law (2019); Tews et al. (2020); Zhalalovna et al. (2020); Sergeeva (2019); Ingson & Eskerod (2024); Berbegal-Mirabent et al. (2024); Ojiako (2011); West et al. (2022); Gadotti (2017).
9. Como a instituição promoveu o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nesse contexto?	Entender o estímulo às soft skills.	Soft skills; trabalho em equipe; resiliência; decisão.	<i>Competências socioemocionais (Soft skills)</i>	Alam et al. (2010); Cicmil & Gaggiotti (2018); Córdoba & Piki (2012); Cubric (2013); Turner et al. (2019); Bolli & Renold (2017); Aramo-Immonen et al. (2011); Elsayah et al. (2022); Berényi & Soltész (2022).
10. Houve resistências internas ou externas durante a implementação? Como elas foram enfrentadas?	Entender barreiras e estratégias de superação.	Resistências; barreiras; soluções; aprendizados.	<i>Resistências institucionais</i>	Oliver (1991); Greenwood et al. (2011); Petersen et al. (2023); Gadotti (2017); Bezerra et al. (2022); Fernandes (2023).
11. Que tipo de apoio institucional foi oferecido? Considera que foi suficiente?	Avaliar suporte técnico, pedagógico e financeiro.	Apoio institucional; suporte; suficiência.	<i>Suporte organizacional</i>	Oliveira et al. (2020); Fernandes (2023); Francisco et al. (2020).
12. Na sua percepção, quais foram os principais benefícios e desafios da curricularização até agora?	Levantar percepções sobre resultados alcançados.	Benefícios; desafios; impactos.	<i>Impactos percebidos para o curso</i>	Francisco et al. (2020); Koglin & Koglin (2019); Oliveira et al. (2020); Petersen et al. (2023); Fernandes (2023); Bezerra et al. (2022).
13. Que tipo de apoio institucional a universidade ofereceu para a implementação da curricularização? Quais setores tiveram maior envolvimento nesse processo e, na sua visão, esse apoio foi suficiente para garantir a efetividade do projeto?	Avaliar a governança e o suporte interno na execução do processo.	Pressões normativas, Apoio; setores; governança; suficiência.	<i>Governança acadêmica.</i>	Oliveira et al. (2020); Francisco et al. (2020); Fernandes (2023). Freitas Neto & Batista (2018); Bezerra et al. (2022); Koglin & Koglin (2019).
14. Durante a implementação, houve inspiração em práticas de outras universidades ou mesmo algum processo de benchmarking? Quais dessas práticas externas influenciaram mais diretamente o seu curso?	Identificar o papel do isomorfismo mimético e comparações externas na adoção de práticas.	Pressões miméticas, Benchmarking; inspiração; adaptação.	<i>Benchmarking (isomorfismo mimético)</i>	DiMaggio & Powell (1983); Tolbert & Zucker (1996); Boxenbaum & Jonsson (2008); Teixeira et al. (2022); Coraiola, Baratter & Takahashi (2013); Redmond (2003); McLean (2023); Fernandes et al. (2023).
15. Houve oportunidades de troca de experiências com outras universidades ou redes acadêmicas sobre a curricularização? De que forma essas trocas ocorreram e que práticas compartilhadas você destacaria como mais relevantes?	Mapear intercâmbios interinstitucionais e suas contribuições para a curricularização.	Pressões normativas, Trocas; redes acadêmicas; cooperação.	<i>Redes acadêmicas (isomorfismo normativo)</i>	Sahlin-Andersson & Engwall (2002); McLean (2023); Fernandes et al. (2023); Scafuto, Backes & Maccari (2017); Marques (2024); Ghimire et al. (2023); Ferraz et al. (2017).

Fechamento	16. Como se deu a implementação da curricularização no seu curso? Qual foi o prazo estabelecido, quais as maiores dificuldades enfrentadas e se houve uso de alguma ferramenta, metodologia ou prática de gestão de projetos para apoiar esse processo?	Mapear de forma integrada o processo de implementação, considerando tempo, desafios e instrumentos utilizados.	Implementação; prazos; dificuldades; ferramentas.	<i>Processo de implementação</i>	Kerzner (2017); PMI (2017); Bredillet et al. (2013); Maciel-Monteon et al. (2020); Guo et al. (2020); Petersen et al. (2023).
	17. Foi realizada alguma consulta ou escuta ampla com todos os envolvidos no processo de curricularização (docentes, discentes, gestores e comunidade externa)? Como essa participação influenciou o andamento da curricularização?	Avaliar o nível de engajamento e participação dos <i>stakeholders</i> .	Consulta; escuta; <i>stakeholders</i> ; engajamento.	<i>Engajamento de stakeholders</i>	Freeman (1984); Mitchell, Agle & Wood (1997); Petersen et al. (2023).
	18. Quais resultados a curricularização da extensão tem gerado até o momento em sua instituição ou curso de Administração? Quais fatores você considera que influenciaram esses resultados (positivos ou negativos)? Você acredita que a curricularização está alinhada ao planejamento estratégico institucional, ao PDI ou ao planejamento do curso de Administração?	Avaliar resultados concretos, identificar fatores de influência e verificar integração com o planejamento estratégico institucional e de curso.	Resultados; fatores de influência; impactos positivos/negativos; planejamento estratégico; PDI; curso de Administração.	<i>Alinhamento estratégico</i>	Brasil (2014, 2018); Fernandes (2023); Bezerra et al. (2022); Petersen et al. (2023); Gadotti (2017); Francisco et al. (2020); Kerzner (2017); Oliveira et al. (2020).
	19. Como você vê o papel da gestão de projetos para consolidar e institucionalizar a curricularização no futuro?	Obter visão prospectiva e estratégica.	Futuro; institucionalização; gestão de projetos.	<i>Institucionalização o futura (Sugestões de melhoria)</i>	Bezerra et al. (2022); Fernandes (2023); PMI (2017); Porter (2019); Twohig et al. (2023); Evenddy et al. (2023); Silva & Ribeiro (2018); Kerzner (2017).
	20. Olhando para todo o processo de curricularização, que aprendizados você destacaria e o que faria de forma diferente se tivesse a oportunidade de recomeçar? Como essa experiência pode contribuir para o futuro da instituição e de outras universidades?	Captar reflexões críticas e projetar contribuições futuras.	Lições aprendidas; mudanças; contribuição futura.	<i>Lições aprendidas</i>	Suddaby & Viale (2011); Fernandes (2023); Bezerra et al. (2022).
	21. Há algo que você considere importante acrescentar e que não foi abordado nas perguntas?	Dar espaço para considerações finais.	Complementos; mensagens finais; aprendizados.	<i>Contribuições finais</i>	-----

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

3.3.5 Procedimento de análise dos dados

Os dados coletados foram submetidos a uma análise qualitativa, utilizando a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011; Kleinheksel et al., 2020; Alyaqoub et al., 2024; Ferreira, 2023). O objetivo da análise de conteúdo consistiu em identificar o que foi dito acerca do tema investigado, valendo-se de técnicas sistemáticas e objetivas para descrever as comunicações e inferir conhecimento sobre as condições de produção e recepção das mensagens (Vergara, 2012; Bardin, 2011; Sousa & Santos, 2020; Valle & Ferreira, 2025). A partir dessa análise, buscou-se identificar padrões, diferenças e semelhanças nas práticas de gestão de projetos entre as IES selecionadas (Reinaldi & Giordani, 2022; Palmeira et al., 2020), realizando uma comparação entre instituições públicas e privadas, bem como entre diferentes portes, visando compreender os fatores contextuais de influência.

Para a classificação dos relatos entre as categorias “alteração efetiva da prática pedagógica” e “manobra burocrática” (apresentadas nas Tabelas 10 e 22), foram aplicados critérios convergentes derivados da literatura sobre análise de conteúdo dedutiva (Bardin, 2011; Schreier, 2012). Foram codificados como “alteração efetiva” os relatos em que predominaram: (a) menção a redesenho do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) ou criação de componentes curriculares novos com escopo extensionista próprio; (b) descrição de ações concretas em campo, com vínculo identificável a comunidade externa; e (c) relato de mudança no método de avaliação ou na configuração da relação docente–discente. Foram codificados como “manobra burocrática” os relatos em que predominaram: (a) reaproveitamento de carga horária de atividades já existentes (estágio supervisionado, atividades complementares, TCC); (b) criação de componente curricular novo exclusivamente para cumprir o percentual mínimo da Resolução, sem ação extensionista descrita; ou (c) registro institucional formal sem execução em campo identificável. Em casos ambíguos, recorreu-se à triangulação com as falas de coordenadores e gestores da mesma instituição. Reconhece-se que a aplicação destes critérios envolve julgamento interpretativo do pesquisador; a análise foi conduzida em ciclos iterativos de codificação no MAXQDA®, com revisão sistemática dos casos para reduzir variabilidade interpretativa.

Adicionalmente, ainda que o estudo tenha sido conduzido por um único pesquisador como codificador formal, todo o processo de codificação foi acompanhado

de discussões interpretativas regulares com a orientadora desta tese, configurando uma forma de checagem cruzada entre dois pesquisadores. Essas discussões concentraram-se especialmente em casos ambíguos e nas decisões de classificação binária (“alteração efetiva” vs. “manobra burocrática”; presença vs. ausência de práticas de gestão de projetos), permitindo o ajuste e a estabilização do esquema de codificação ao longo do processo. Embora não se tenha calculado coeficiente de concordância entre codificadores independentes (Cohen, 1960), essa prática reduziu o risco de viés idiossincrático na aplicação dos critérios e aumentou a estabilidade interpretativa do processo (Schreier, 2012; Mayring, 2014).

As entrevistas foram gravadas utilizando a plataforma Google Meet, transcritas na íntegra e submetidas a uma análise detalhada (Taylor, 2024; Chen et al., 2023). Diferente de uma abordagem puramente exploratória, a análise dos dados seguiu uma lógica primordialmente dedutiva. As categorias de análise (organizadas em 7 blocos principais) e os códigos (21 sub-blocos) foram estabelecidos *a priori*, derivados da literatura sobre Isomorfismo Institucional e Gestão de Projetos (Bardin, 2011; Yin, 2018). A intenção foi extrair informações significativas para compreender

Um ponto de suma importância na análise consistiu em verificar como as IES se utilizaram de ações isomórficas no processo de curricularização da extensão nos cursos de Administração. Tendo como lente de observação os discursos dos entrevistados, buscou-se identificar se as respostas às pressões institucionais ocorreram de forma coercitiva, mimética ou normativa. se a gestão de projetos atuou como uma ferramenta de mera conformidade ou como uma estratégia ativa de adaptação e diferenciação institucional (Oliver, 1991; Greenwood et al., 2011). Esse rigor analítico e o uso do MAXQDA® permitiram identificar padrões, resistências e alinhamentos estratégicos com rigor interpretativo (Creswell, 2013; Nascimento & Steinbruch, 2019; Bardin, 2011).

3.3.6 Caracterização dos participantes e esforço amostral

A definição do quantitativo de participantes seguiu o critério de exaustividade funcional. Com o intuito de mitigar potenciais vieses individuais, buscou-se a triangulação de sujeitos por meio da entrevista com diferentes atores acadêmicos, incluindo docentes, coordenadores e gestores.

A coleta de dados foi conduzida em ciclos sucessivos. A partir do ponto em que novas entrevistas passaram a apresentar recorrência de padrões já identificados nos blocos analíticos, sem revelar categorias inéditas relevantes para os objetivos da pesquisa,

considerou-se atingida a saturação teórica para os fins deste estudo. A coleta dos dados se deu do período de setembro de 2025 a dezembro de 2025, e sua análise de dezembro de 2025 a março de 2026. A amostra final foi composta por 45 respondentes. Para preservar o anonimato institucional, os cursos investigados foram identificados por siglas, conforme detalhado na Tabela 6

Tabela 6– Perfil e Distribuição dos Participantes da Pesquisa

Natureza Jurídica	Sigla do Curso	Docentes	Coordenadores	Gestores	Total por Curso
PÚBLICAS	V	3	1	8*	12
	M	5	1	-	6
	F	3	1	-	4
	J	2	1	1	4
	R	2	1	-	3
PRIVADAS	A	5	1	2	8
	B	2	1	-	3
	O	2	1	1	4
ESPECIALISTA	-	-	-	1	1
TOTAL GERAL		24	8	12	45

Nota: No curso V, o número de gestores reflete a estrutura administrativa transversal da unidade.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2026).

A análise dos dados seguiu uma lógica primordialmente dedutiva. As categorias de análise (blocos) e os respectivos códigos (sub-blocos) foram estabelecidos *a priori*, derivados da revisão de literatura sobre Isomorfismo Institucional e Gestão de Projetos (Bardin, 2011; Yin, 2018). Essa estrutura prévia norteou a elaboração dos roteiros de entrevista, garantindo que o esforço de coleta estivesse estritamente direcionado aos objetivos do estudo.

Para a operacionalização e o processamento do *corpus* textual, utilizou-se o software de análise qualitativa MAXQDA®. No sistema, a codificação foi organizada em 7 Blocos principais e 21 Sub-blocos (códigos), integrando os questionamentos direcionados às IES e ao especialista nacional, conforme a matriz de amarração apresentada na Tabela 7 :

Tabela 7 – Matriz de Amarração e Estrutura de Codificação (Sub-blocos)

Bloco de Análise	Roteiro (IES/Esp)	Código - Sub-bloco
1. Contexto Institucional	P1-2 / Q1-3	1- Trajetória institucional; 2- Vivência da curricularização
2. Isomorfismo Institucional	P3,14-15 / Q7-10	3- Pressões regulatórias; 4- Benchmarking; 5- Redes acadêmicas
3. Gestão de Projetos	P4-8 / Q5,11,15	6- Gestão de projetos; 7- Integração teoria-prática; 8- Ferramentas; 9- Metodologias ágeis; 10- Inovação pedagógica
4. Competências	P9 / Q6,13	11- Soft skills
5. Governança	P10-13 / Q4,12	12- Resistências; 13- Suporte organizacional; 14- Governança acadêmica
6. Resultados	P12,16-18 / Q13-16	15- Impactos percebidos; 16- Processo de implementação; 17- <i>Stakeholders</i> ; 18- Alinhamento estratégico
7. Aprendizagem	P19-21 / Q17	19- Institucionalização futura; 20- Lições aprendidas; 21- Contribuições finais

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A partir dessa matriz estrutural, para garantir o rigor, a transparência e a replicabilidade da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), foi elaborado um Dicionário de Códigos (ou Matriz de Categorização). Diferente de uma análise puramente exploratória, a codificação no MAXQDA® seguiu uma lógica dedutiva, em que as categorias foram estruturadas *a priori* com base no referencial teórico. Desse modo, para cada um dos 21 sub-blocos analisados, estabeleceu-se uma diretriz clara de interpretação, definindo exatamente quais elementos da fala dos entrevistados configurariam evidências dentro do *software*. O detalhamento interpretativo de cada código e os autores que fundamentam essa classificação estão apresentados na Tabela 8 a seguir:

Tabela 8– Dicionário de Códigos e Interpretação Analítica (MAXQDA)

<i>Bloco</i>	Código - Sub-bloco	O que é que esse código interpreta da entrevista??
Contexto institucional	1 -Trajetória institucional	Este código interpreta a posição do entrevistado no campo organizacional e seu capital institucional acumulado. Busca-se compreender como sua trajetória profissional, sua inserção em instâncias decisórias e sua experiência prévia com extensão ou políticas educacionais influenciaram sua leitura e condução do processo de curricularização da extensão, entendida como obrigatoriedade legal de inserção da extensão no currículo dos cursos de graduação, conforme a Meta 12.7 do PNE (Brasil, 2014) e a Resolução CNE/CES nº 7/2018. O código permite analisar a dimensão da agência institucional na formulação e implementação da política (Scott, 2014; Suddaby & Viale, 2011).
	2 -Vivência da curricularização	Este código interpreta como a instituição vivencia a curricularização da extensão entendida como obrigatoriedade de inserção da extensão no currículo dos cursos de graduação, conforme determinado pela Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e regulamentado pela Resolução CNE/CES nº 7/2018. O que se rastreia aqui é o grau de maturidade institucional na adaptação curricular para cumprimento da exigência de que, no mínimo, 10% da carga horária dos cursos seja destinada a atividades extensionistas integradas ao currículo. Analiticamente, o código permite verificar se a instituição incorporou essa obrigatoriedade como transformação pedagógica estruturante ou apenas como adequação burocrática à norma (Scott, 2014; Francisco et al., 2020).
Isomorfismo institucional	3- Pressões regulatórias - Coercitivo	Este código interpreta como o entrevistado compreende a curricularização da extensão enquanto política pública educacional que determina a incorporação obrigatória da extensão no currículo dos cursos de graduação. O que se busca rastrear é se a compreensão do conceito está alinhada à dimensão normativa da Resolução nº 7/2018, isto é, como mecanismo regulatório de integração ensino-extensão, ou se é interpretada predominantemente como prática pedagógica voluntária. A análise permite distinguir discursos que reconhecem a obrigatoriedade legal daqueles que enfatizam apenas o valor formativo da extensão (Gadotti, 2017; Brasil, 2018).
	4- Benchmarking - Mimético	Este código identifica referências a experiências de outras IES utilizadas como modelo. A interpretação compreende a imitação organizacional como estratégia de legitimação e redução de incerteza em contextos de mudança normativa (DiMaggio & Powell, 1983; Tolbert & Zucker, 1996). Permite analisar se a adoção de práticas externas contribuiu para qualificar ou padronizar a implementação da curricularização da extensão.

	5- Redes acadêmicas - Normativo	Este código interpreta a influência de fóruns, associações profissionais e especialistas na consolidação da curricularização da extensão enquanto política pública obrigatória. Rastreia-se o processo de profissionalização do campo, difusão de padrões técnicos e formação de consensos normativos que reforçam a adoção da política (Scott, 2014).
Gestão de projetos	6 - Gestão de projetos	Este código identifica o uso explícito ou implícito de princípios estruturantes de gestão de projetos na implementação da obrigatoriedade da extensão no currículo. Busca-se identificar planejamento formal, definição de etapas, estabelecimento de metas, divisão de responsabilidades e monitoramento do processo de adaptação curricular. Analiticamente, interpreta-se a curricularização da extensão como um projeto organizacional complexo, que envolve mudança estrutural e coordenação intersetorial (Kerzner, 2017; PMI, 2017; Soderlund, 2012). Este código sustenta a hipótese central da tese de que a gestão de projetos pode qualificar a implementação da política pública.
	7 - Integração teoria-prática	Este código identifica a articulação entre conteúdos curriculares e atividades extensionistas obrigatórias. Interpreta-se se a extensão foi incorporada como experiência formativa integrada ou apenas como redistribuição de carga horária (Gadotti, 2017). Avalia-se o impacto na formação do estudante e na reconfiguração pedagógica do curso.
	8 - Ferramentas administrativas	Este código identifica o uso de ferramentas formais e informais que auxiliaram na organização do processo de curricularização da extensão. Inclui instrumentos clássicos de gestão de projetos (EAP, cronogramas, matriz RACI, plano de comunicação, matriz de <i>stakeholders</i>), instrumentos administrativos acadêmicos (revisão do PPC, resoluções internas, fluxogramas, planilhas de controle de carga horária) e ferramentas informais utilizadas por docentes (checklists, planilhas próprias, grupos digitais de organização). A interpretação busca avaliar o nível de formalização da implementação e a maturidade organizacional no cumprimento da exigência legal (PMI, 2017; Kerzner, 2017; Scott, 2014). Permite diferenciar cumprimento burocrático, adaptativo ou estratégico da política.
	9- Metodologias ágeis e TICs	Este código identifica a adoção de práticas flexíveis e adaptativas na implementação da curricularização da extensão. Interpreta-se a presença de abordagens iterativas, uso de tecnologias digitais e ajustes contínuos no processo de reorganização curricular. A análise permite compreender a capacidade institucional de adaptação frente à incerteza normativa e às demandas operacionais, reforçando a ideia de gestão adaptativa (Akhmetshin et al., 2019; Soderlund, 2012).
	10 -Inovação pedagógica	Este código identifica mudanças metodológicas estruturais decorrentes da obrigatoriedade da extensão no currículo. A interpretação analisa se houve transformação do modelo de ensino, adoção de metodologias ativas, interdisciplinaridade e aproximação com problemas reais da comunidade. Permite compreender se a curricularização promoveu ruptura paradigmática ou apenas reorganização formal (Gadotti, 2017).
Competências Socioemocionais	11- Soft skills	Este código interpreta o desenvolvimento de competências socioemocionais não apenas nos estudantes, mas também em docentes, coordenadores e colegiados que precisaram adaptar seus cursos à exigência normativa. Rastreia liderança, comunicação intersetorial, gestão de conflitos, negociação e capacidade colaborativa necessárias para implementar a curricularização da extensão. A ausência dessas competências pode intensificar resistências organizacionais (Argyris & Schön, 1978; Kerzner, 2017; Oliver, 1991).
Governança	12 - Resistências institucionais	Este código interpreta as resistências enfrentadas na implementação da curricularização da extensão, entendida como obrigatoriedade legal de inserção da extensão no currículo (mín. 10%), conforme a Meta 12.7 do PNE (Brasil, 2014) e a Resolução CNE/CES nº 7/2018 (Brasil, 2018), a qual atua como pressão coercitiva no campo organizacional (DiMaggio & Powell, 1983; Scott, 2014). Identifica resistências internas, como conflitos docentes, sobrecarga e barreiras culturais, e externas, como ambiguidades regulatórias, limitações de recursos e instabilidade sistêmica. Analiticamente, essas tensões são compreendidas como respostas estratégicas às pressões institucionais, variando entre conformidade, negociação ou resistência (Oliver, 1991). O código também permite avaliar a capacidade institucional de transformar tensões em aprendizagem organizacional e adaptação estratégica (Argyris & Schön, 1978).
	13 -Suporte organizacional	Este código identifica a existência de capacitação, orientação institucional, recursos financeiros e apoio da gestão superior. Interpreta-se a capacidade organizacional de sustentar mudança normativa e garantir condições estruturais para implementação (Scott, 2014).

	14 - Governança acadêmica	Este código identifica articulação entre colegiados, coordenação de curso e setores de extensão. Interpreta-se a estrutura formal de governança necessária para garantir cumprimento da carga horária obrigatória e coerência curricular (Scott, 2014).
Resultados	15 - Impactos percebidos	Este código identifica resultados pedagógicos, organizacionais e sociais decorrentes da implementação da curricularização da extensão. Interpreta-se se houve transformação substantiva na formação discente e na identidade institucional ou apenas conformidade formal (Francisco et al., 2020; Petersen et al., 2023).
	16 - Processo de implementação	Este código identifica etapas, prazos, dificuldades e estratégias adotadas na adaptação curricular. A interpretação avalia se o processo foi estruturado, planejado e monitorado ou conduzido de forma improvisada, relacionando-se com maturidade em gestão de projetos (PMI, 2017; Kerzner, 2017).
	17 - Stakeholders (Participação dos atores)	Este código identifica a participação de docentes, estudantes e comunidade externa. Interpreta a legitimidade interna da política e a saliência dos atores envolvidos (Freeman, 1984; Mitchell et al., 1997). Avalia a distribuição de poder e influência no processo decisório.
	18 - Alinhamento estratégico	Este código identifica a integração da curricularização ao PDI e planejamento institucional. Interpreta o grau de internalização estratégica da política pública e sua incorporação à visão organizacional (Kerzner, 2017; Scott, 2014).
Aprendizagem	19 - Institucionalização futura	Este código identifica projeções sobre consolidação da curricularização como prática permanente. Interpreta o grau de estabilidade normativa e internalização no campo organizacional (Scott, 2014), analisando sustentabilidade da política.
	20 - Lições aprendidas	Este código identifica reflexões críticas e aprendizagens decorrentes do processo de implementação. Interpreta a capacidade institucional de aprendizagem organizacional e adaptação contínua (Argyris & Schön, 1978).
	21 - Contribuições finais	Este código identifica elementos emergentes não previstos inicialmente, permitindo ampliação teórica e consolidação da gestão de projetos como abordagem estruturante da curricularização da extensão no ensino superior.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A estruturação desse dicionário de códigos foi fundamental o auxílio para garantir que a leitura das entrevistas não ocorresse de forma subjetiva, mas sim ancorada em critérios teóricos rigorosos (Bardin, 2011). Ao aplicar essa matriz interpretativa dentro do *software* MAXQDA®, tornou-se possível não apenas extrair a essência qualitativa das falas, mas também quantificar a frequência com que esses fenômenos ocorrem nas instituições. É justamente essa triangulação metodológica, unindo a profundidade da análise de conteúdo à precisão dos dados quantitativos, que sustentará os resultados, os contrastes e as sínteses apresentadas no capítulo de Análise dos Resultados a seguir.

3.3.7 Síntese Qualitativa e Quantitativa

Apesar de a categorização ter adotado uma matriz essencialmente dedutiva, a análise preservou uma sensibilidade indutiva constante, sendo esta essencial para capturar as nuances e os subtemas emergentes nos relatos. Ao final da análise de cada um dos sete blocos (apresentados no Capítulo 4), foram elaborados quadros de síntese quantitativa.

Essas tabelas de fechamento consolidam as frequências de codificação e evidenciam os principais resultados. Tal triangulação metodológica permitiu identificar de forma robusta se a gestão de projetos atuou meramente como uma ferramenta de conformidade ou se configurou como uma estratégia ativa de adaptação e diferenciação institucional frente às pressões isomórficas (Oliver, 1991; Greenwood et al., 2011).

Com os caminhos metodológicos e o uso do *software* MAXQDA® já detalhados, este capítulo avança para a Análise dos Resultados. Para facilitar a compreensão, o texto foi organizado nos sete blocos que guiaram a pesquisa: Contexto Institucional, Isomorfismo Institucional, Gestão de Projetos, Competências Socioemocionais, Governança, Resultados e Aprendizagem. A partir de agora, cruzam-se as visões de professores, coordenadores e gestores, tanto de instituições públicas quanto privadas, somadas ao olhar de um especialista nacional. O objetivo é mostrar, com dados reais e diretos da fonte, como as instituições estão lidando na prática com as dificuldades, os improvisos e os acertos na hora de levar a extensão para o currículo.

3.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos dados provenientes das entrevistas foi conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), utilizando uma lógica analítica predominantemente dedutiva. As categorias analíticas foram definidas a partir da matriz teórica do estudo e organizadas em sete blocos temáticos que orientaram o processo de codificação no *software* MAXQDA®. Essa estrutura permitiu sistematizar os relatos dos participantes, docentes, coordenadores e gestores, em dimensões analíticas relacionadas ao contexto institucional, às pressões institucionais, às práticas de gestão de projetos, ao desenvolvimento de competências, aos mecanismos de governança, aos resultados percebidos e aos processos de aprendizagem institucional associados à curricularização da extensão. A organização dos resultados nesses blocos analíticos permitiu identificar padrões recorrentes, convergências e divergências entre os diferentes atores institucionais e tipos de instituições investigadas,

possibilitando uma compreensão estruturada das dinâmicas que caracterizam a implementação da política de curricularização da extensão nos cursos de Administração analisados.

3.4.1 Bloco 1 - Contexto institucional

O bloco Contexto institucional reúne as categorias relacionadas à *trajetória institucional* e à *vivência da curricularização* da extensão nos cursos analisados. Esse conjunto permite compreender como o histórico profissional dos docentes e suas experiências anteriores com extensão influenciam a forma como interpretam e implementam a curricularização.

A literatura aponta que o contexto organizacional e as trajetórias individuais influenciam a adoção de práticas acadêmicas e pedagógicas nas instituições de ensino superior (Clark, 1998; Kezar & Eckel, 2002. Pye, 2025; Marques & Magalhães, 2024).

Assim, vínculos institucionais duradouros, experiências prévias com extensão e diferentes percursos profissionais ajudam a explicar as distintas percepções sobre a curricularização e sua implementação nos cursos de Administração. A partir da verificação seguindo o protocolo de blocos desenhado no MAXQDA, apresentam-se as trajetórias institucionais e as vivências relacionadas à curricularização da extensão entre docentes, coordenadores, gestores e especialista entrevistado.

3.4.1.1 Contexto Institucional - Docentes dos cursos de Administração públicos e privados

O contexto institucional revela um contraste nítido entre os perfis docentes. Nas instituições públicas, predominam vínculos consolidados pela estabilidade do concurso público e trajetórias de longa duração. Exemplos disso são os docentes V1, que atua há 11 anos (desde a fundação do curso), e docente R2, com 12 anos de efetividade. Esse percurso de progressão acadêmica é reforçado por docentes V2 e docente M1, que iniciaram como substitutos até a efetivação por concurso. Em contrapartida, nos cursos privados, as trajetórias são mais heterogêneas, integrando a academia à vivência de mercado. Enquanto os docentes A1 e docente B1 possuem décadas de casa (2009 e 25 anos, respectivamente), docente O4 aporta uma bagagem de 34 anos de atuação profissional externa. Há ainda o perfil "prata da casa", como docente A2, que transicionou de aluno tecnólogo para o corpo docente.

No que tange à vivência da curricularização, observa-se uma convergência inicial na percepção da política como uma imposição normativa. No setor público, o docente V3 sintetiza o sentimento de que *"tudo o que vem de cima parece obrigação"*, enquanto docente J2 relata um desconhecimento inicial severo sobre o conceito formal de extensão, apesar de docente V1 recordar que práticas orgânicas já existiam. Nas instituições privadas, a interpretação oscila

entre o potencial pedagógico e o fardo burocrático: enquanto docente M3 vislumbra a oportunidade de levar o conhecimento *"extra muros"*, docente R3 ironiza a mudança como uma *"dor de cabeça"*. Essa ambivalência é intensificada por um despreparo técnico, como aponta docente M5 ao afirmar que *"ninguém sabia como fazer"*, resultando em resistência emocional e sensação de sobrecarga.

Essa tensão entre o ideal pedagógico e a realidade operacional culminou, muitas vezes, em uma conformidade meramente burocrática. O docente A4 revela que unidades curriculares foram criadas especificamente para *"cumprirem o percentual"* legal, o que gerou frustrações práticas: segundo o docente A5, muitas ações *"paravam no planejamento"*, entregando apenas documentos à comunidade, sem execução real. Complementando essa visão de distanciamento, docente O3 relata que o modelo frequentemente chegava aos colegiados já formatado, impedindo a construção coletiva e reforçando o caráter impositivo da reforma.

3.4.1.2 Contexto Institucional - Coordenadores dos cursos de Administração públicos e privados

Entre os coordenadores das instituições públicas, as trajetórias são intrinsecamente ligadas à progressão na carreira docente e à gestão institucional. O coordenador V4 exemplifica o vínculo duradouro ao relatar seu retorno à universidade após o período de formação, enquanto coordenador R1 destaca uma consolidada trajetória docente que culminou na liderança do curso. Quanto à vivência da curricularização, esses gestores convergem na leitura de que o processo foi movido por forças externas e prazos regulatórios: coordenador V4 menciona o rigoroso cumprimento das metas do CNE e coordenador R1 reforça que a *"imposição estabeleceu as regras do jogo"*. No entanto, o sentido pedagógico da mudança gera divergências: para coordenador R1, a política foi uma oportunidade de *"abrir as portas"* da instituição, enquanto coordenador M2 relativiza a novidade ao apontar que já geria projetos de extensão desde 2015.

Diante da pressão por resultados, as lideranças das públicas admitem o uso de manobras para viabilizar os 10% exigidos. Confirmando uma tendência ao reaproveitamento de cargas horárias pré-existentes, o coordenador M2 revela que a solução foi migrar as horas das *"atividades complementares"* para o bloco obrigatório de extensão, enquanto coordenador F3 admite a conversão de atividades de estágio supervisionado para compor a cota extensionista. O ceticismo inicial também marcou esse grupo, como observa coordenador J3 ao relatar que o caráter impositivo da norma fez muitos crerem que a proposta *"não ia colar"*.

Nas instituições privadas, os coordenadores apresentam perfis híbridos, unindo a vida acadêmica à experiência executiva. O coordenador A3 iniciou como docente antes de assumir a gestão, enquanto coordenador B2 ingressou no ensino superior após uma carreira na indústria.

O coordenador O2, por sua vez, simboliza a estabilidade no setor privado com mais de duas décadas de atuação institucional. Para este grupo, a curricularização é interpretada essencialmente como um esforço de reorganização curricular e adaptação estratégica.

Nesse cenário, as falas revelam que o impacto inicial alternou entre o susto e a adaptação rápida. Coordenador B2 descreve que a equipe ficou *"apavorada"* diante do desconhecido, o que exigiu ajustes na carga horária para acelerar a adequação, como confessa coordenador O2 ao relatar que a solução inicial foi, simplesmente, *"refazer o item curricularização que já trabalhávamos como atividade complementar"*.

3.4.1.3 Contexto Institucional - Gestores institucionais públicos e privados

No nível da alta gestão, as trajetórias caracterizam-se por percursos institucionais extensos e uma progressão consolidada em cargos de liderança acadêmica. Nas instituições públicas, essa senioridade é evidente em relatos como o de gestor G8, que iniciou sua trajetória em 2004 até alcançar a Diretoria de Ensino, e de gestor G7, com ingresso em 1996 e atuação atual na gestão da extensão. Tal bagagem confere uma perspectiva sistêmica sobre a curricularização, percebida de forma convergente como uma exigência normativa. Gestores como gestor G7 e gestor G4 são enfáticos ao descreverem o processo como uma *"imposição externa"*, uma diretriz que as instituições foram compelidas a operacionalizar de imediato.

Todavia, essa natureza impositiva não obscurece o potencial transformador da política. O gestor G2, por exemplo, interpreta a nova regulamentação como um *"reconhecimento do que a gente já faz"*, servindo como uma validação institucional de práticas extensionistas que já ocorriam organicamente. As divergências emergem, contudo, na avaliação sobre o estágio de maturidade da implementação: enquanto gestor G8 vislumbra na curricularização uma *"chance de humanização dos currículos"*, gestor G3 adota uma postura mais cautelara, afirmando que o sistema ainda não atingiu o grau ideal de consolidação.

Nas instituições privadas, a visão da alta administração é fortemente pautada pela agilidade e pelo compliance regulatório. A gestora A8 destaca que a urgência em responder às diretrizes do MEC forçou a instituição a um esforço considerável para *"ajustar todos os documentos e todas as matrizes"* em um curto espaço de tempo. Em suma, para o escalão gestor, a curricularização é interpretada como um desafio de adequação organizacional que, embora

nasça de uma pressão externa, exige mudanças estruturais profundas e uma reengenharia documental para garantir a legitimidade institucional.

A consolidação desse contexto institucional pode ser observada na forma como as trajetórias e vivências se distribuem entre os diferentes perfis de entrevistados. As evidências a seguir sintetizam o grau de amadurecimento e as percepções predominantes sobre a implementação da política nas instituições analisadas.

Tabela 9– Síntese do Contexto Institucional e Vivência da Curricularização

Grupo de Atores	Público	Privado	TOTAL
Docentes de Administração	17	10	27
Coordenadores de Curso	4	3	7
Gestores Acadêmicos	6	4	10
Especialista	-	-	1
TOTAL	27	17	45

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A análise das vivências institucionais permite identificar se a implementação resultou em mudanças reais na prática de ensino ou se permaneceu no campo da adequação normativa. A Tabela 10 apresenta essa distribuição, contrastando a alteração do *prática* pedagógica com as manobras burocráticas realizadas para o cumprimento da lei, em relação ao processo de curricularização da extensão.

Tabela 10 - Natureza da implementação da curricularização da extensão: impacto no *core* pedagógico versus manobra burocrática por tipo de instituição e categoria.

Categoria	Tipo Instituição	N	SIM (Alterou a prática Pedagógica)	NÃO (Fez Manobra Burocrática)
Docentes (Base)	Públicas	15	4 (26,7%)	11 (73,3%)
	Privadas	9	6 (66,7%)	3 (33,3%)
Coordenadores	Públicas	5	2 (40,0%)	3 (60,0%)
	Privadas	3	3 (100,0%)	0 (0,0%)
Gestores	Públicas	9	2 (22,2%)	7 (77,8%)
	Privadas	3	3 (100,0%)	0 (0,0%)

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A leitura dos dados revela um comportamento distinto entre os setores: enquanto nas instituições privadas há uma predominância de ações que alteraram a prática e o cotidiano acadêmico, nas instituições públicas a maioria das respostas aponta para um movimento de "cumprir tabela".

Observa-se que, para a base docente pública, a dificuldade de suporte metodológico parece empurrar a política para uma esfera burocrática, ao passo que a agilidade de gestão no setor privado favoreceu uma transição mais voltada à aplicação prática do conhecimento. Posterior as análises, coube saber a visão do docente sobre a vivência a curricularização e especificar sua trajetória institucional, a entender o posicionamento sobre a curricularização da extensão.

3.4.1.4 Contexto Institucional - Especialista da área de Administração

A análise incorpora ainda a visão macro do especialista ESP1, cuja trajetória acadêmica reforça a centralidade histórica da extensão na formação em Administração. Com mais de duas décadas de atuação, ele afirma que a extensão sempre fez parte de sua vida e carreira, posicionando a curricularização como uma tentativa de fortalecer a relação entre universidade e sociedade por meio de *"uma ponte [...] uma via de mão dupla"*.

A análise dos dados revela que as trajetórias de longa duração, especialmente no setor público, atuam como um filtro para a percepção da reforma: quanto mais estável o vínculo, maior a tendência de enxergar a mudança sob uma lente normativa e burocrática.

Observa-se que, enquanto os gestores e coordenadores focam na viabilidade da adaptação organizacional, a base docente apresenta uma visão mais polarizada, dividida entre o ceticismo com a "imposição" e o reconhecimento de novas frentes pedagógicas.

Diferente das instituições públicas, onde o amadurecimento é visto como um processo ainda em curso e marcado por resistências, o setor privado demonstra uma integração mais acelerada. Nesses casos, a vivência anterior com o mercado parece facilitar a aceitação da curricularização, transformando a exigência legal em um diferencial competitivo de formação prática mais rapidamente do que no modelo acadêmico tradicional.

Contudo, ESP1 não ignora o peso institucional da medida; ele a classifica como uma das maiores alterações regulatórias do ensino superior brasileiro, ressaltando que o processo *"incomodou e ainda tem incomodado muitas instituições"*. Essa visão corrobora as evidências observadas nas demais entrevistas, indicando que a política representa, simultaneamente, um desafio de conformidade e uma oportunidade estratégica de conexão social.

3.4.2 Bloco 2 - Isomorfismo Institucional

O bloco Isomorfismo institucional busca interpretar como pressões externas e processos de difusão institucional influenciam a adoção da curricularização da extensão nas universidades. A literatura neoinstitucional indica que organizações tendem a convergir em suas práticas diante de pressões coercitivas, miméticas e normativas (DiMaggio & Powell, 1983; Bohn et al., 2017; Freitas-Martins et al., 2021; Crittenden & Crittenden, 2016; Alyamani et al., 2020; Suárez-Landazábal, 2023; Coutet, 2022). No caso da curricularização, as pressões coercitivas aparecem principalmente na exigência da Resolução CNE/CES nº 7/2018, enquanto processos miméticos podem ocorrer quando instituições observam práticas de outras universidades consideradas referência. Já o isomorfismo normativo emerge das redes

acadêmicas, fóruns institucionais e interações entre especialistas da área, que contribuem para difundir interpretações e modelos de implementação da extensão no ensino superior.

3.4.2.1 Isomorfismo institucional - Docentes dos cursos de Administração públicos e privados

A partir da análise das entrevistas com docentes, observa-se que o isomorfismo coercitivo aparece inicialmente na forma de pressão regulatória associada à curricularização da extensão. Nas instituições públicas, essa percepção surge quando docente V3 afirma que *“no começo, tudo que vem de cima parece obrigação”*, enquanto docente R3 relata que o processo foi percebido como *“mais uma dor de cabeça”*. Nas instituições privadas também aparecem referências à imposição normativa, como indica docente B3 ao afirmar que a política chegou como *“uma imposição de fora para os coordenadores”*.

Apesar disso, surgem interpretações distintas sobre o processo. Alguns docentes destacam o potencial pedagógico da curricularização, como docente M3 ao mencionar a *“oportunidade de fundir o conhecimento acadêmico e levar isso extra muros”* e docente A1 ao afirmar que *“não vimos como imposição [...] mas como algo muito interessante para o currículo do aluno”*. Assim, entre os docentes, o isomorfismo coercitivo é percebido simultaneamente como obrigação regulatória e como possibilidade de transformação pedagógica.

No que se refere ao isomorfismo mimético, observa-se que o benchmarking ocorreu predominantemente de forma exploratória e informal. Em instituições públicas, docente V1 relata consultas a referências externas, embora ressalte que a *“proposta final adotada foi autoral, construída a partir da realidade local”*, enquanto docente V3 menciona pesquisas sobre modelos da UnB, UFV e UFJF, afirmando que *“não houve troca direta, não. Foi só pesquisa mesmo”*. Docentes de outras instituições também relatam observação de práticas de universidades como UFRJ, UFRGS e UTFPR, geralmente sem contato institucional formal.

Nas instituições privadas também aparecem referências à busca por modelos externos, como quando docente A1 menciona inspiração em escolas de negócios e docente B1 destaca experiências voltadas à interação com a sociedade. Entretanto, alguns docentes relatam distanciamento desse processo, como docente A2 ao afirmar *“não sei [...] não tenho muito contato”* e docente O4 ao justificar que *“eu tô aqui na execução”*. Dessa forma, entre os docentes, o isomorfismo mimético ocorre principalmente por meio de consultas informais e observação de experiências externas adaptadas às realidades institucionais locais.

Já o isomorfismo normativo aparece entre os docentes principalmente por meio de consultas pontuais a redes acadêmicas e especialistas. Em instituições públicas, docente V1

menção a consultas a documentos do “*Fórum de Pró-Reitores de Extensão*”, enquanto docente R3 relata conversas informais com professores da UFRJ, UFF e UFRGS para compreender como outras universidades estavam implementando a curricularização.

Contudo, alguns docentes indicam ausência de articulação mais estruturada em redes acadêmicas, como docente M1 ao responder apenas “*não*” sobre trocas externas e docente F2 ao afirmar que na extensão “*isso fica solto*”.

Nas instituições privadas também surgem experiências pontuais de interação acadêmica, como docente A5 ao mencionar um curso promovido pela ABMES sobre curricularização e docente A4 ao relatar participação em eventos com universidades de São Paulo. Ainda assim, alguns docentes relatam desconhecimento dessas redes, como docente B1 ao afirmar “*não, que eu saiba também*” e docente O3 ao declarar que “*na administração não teve*” trocas externas. Assim, entre os docentes, o isomorfismo normativo ocorre sobretudo por meio de interações informais e consultas pontuais a especialistas ou documentos institucionais.

3.4.2.2 Isomorfismo institucional - Coordenadores dos cursos de Administração públicos e privados

Partindo para a análise no nível da coordenação, o isomorfismo coercitivo manifesta-se como a pressão direta pelo cumprimento das “*regras do jogo*”. Nas instituições públicas, coordenador V4 associa essa força ao cumprimento rigoroso dos prazos do CNE, enquanto coordenador R1 destaca que a imposição externa foi o fator determinante para a mudança. No setor privado, o impacto inicial gerou reações emocionais e operacionais intensas; coordenador B2 relata que “*todo mundo ficou apavorado*” diante das novas exigências, e coordenador O2 confirma que o processo nasceu puramente da “*imposição*”. Entretanto, a adaptação não foi uniforme: enquanto alguns cursos enfrentaram uma reorganização do zero, outros recorreram a experiências prévias para suavizar a coerção, como coordenador M2, que já geria projetos desde 2015, e coordenador A3, que ressalta o histórico de trabalhos voltados à sociedade.

O isomorfismo mimético entre os coordenadores revela uma postura ativa de busca por segurança em modelos já validados. Nas instituições públicas, a estratégia de observar os pares foi central; coordenador M2 afirma que o benchmarking consistiu em consultar sites de outras faculdades e dialogar com professores externos, enquanto coordenador J3 relata uma constante troca de informações para compreender as tendências do setor. No ambiente privado, essa dinâmica de espelhamento é ainda mais deliberada. O coordenador A3 menciona visitas técnicas ao Insper para observar práticas acadêmicas de ponta, e coordenador O2 reforça a

importância do benchmarking contínuo com instituições de referência. Assim, o mimetismo surge como uma ferramenta de redução de incertezas durante a transição curricular.

Por fim, o isomorfismo normativo consolida-se através da inserção dos coordenadores em redes de suporte e fóruns de classe. No setor público, coordenador V4 destaca as consultas às assessorias institucionais e conselhos de ensino, enquanto coordenador J3 aponta a importância de espaços como a ANDIFES. No curso R, a troca ocorreu de forma interna, mas em rede, com coordenador R1 relatando discussões estratégicas entre diferentes campus. Nas instituições privadas, essa articulação normativa deu-se por diálogos interinstitucionais, exemplificados por coordenador A3 em conversas com o CEFET e coordenador B2 em trocas com gestores de outras universidades. Em suma, os coordenadores operacionalizaram a política equilibrando a pressão legal, a observação dos vizinhos e a validação em redes profissionais.

3.4.2.3 Isomorfismo institucional - Gestores institucionais públicos e privados

No nível da gestão institucional, o isomorfismo coercitivo manifesta-se de forma contundente como uma resposta à pressão regulatória. Nas instituições públicas, gestor G7 e gestor G4 convergem ao definir a curricularização como uma *“imposição externa”* que precisava ser cumprida imediatamente. No setor privado, o impacto foi igualmente profundo, exigindo mudanças drásticas nas matrizes curriculares, conforme relata gestora A8, e um planejamento rigoroso para evitar um *“tiro no escuro”*, nas palavras de gestor O1.

Apesar da natureza impositiva da Resolução CNE/CES nº 7/2018, as avaliações sobre seus efeitos variam: enquanto gestor G8 enxerga uma *“chance de humanização dos currículos”*, gestor G3 demonstra cautela ao afirmar que o sistema ainda não atingiu a maturidade necessária. Assim, a coerção atua simultaneamente como obrigação legal e como o gatilho para mudanças organizacionais profundas.

Já o isomorfismo mimético revela-se em uma busca estratégica por referências externas para reduzir as incertezas da implementação. Nas instituições públicas, gestores como gestor G8 relatam consultas a documentos pré-existentes e diálogos com universidades de referência, como UFRJ e UnB, enquanto gestor G2 menciona o convite a especialistas para compartilhar experiências. No setor privado, o benchmarking é conduzido pela alta gestão através de visitas institucionais e inspiração em modelos internacionais, como apontam gestora A8 e gestora A7.

O gestor O1 exemplifica esse movimento ao mencionar a observação de práticas da Unesp para a construção de um *“modelo institucional próprio”*. Esse mimetismo reflete um processo de aprendizagem organizacional orientado pela observação de pares bem-sucedidos.

Por fim, o isomorfismo normativo consolida-se por meio da inserção dos gestores em redes acadêmicas e fóruns profissionais. No setor público, gestor G7 destaca a participação em fóruns nacionais de pró-reitores, enquanto gestor G4 cita reuniões em espaços como o COGRAD e eventos da ANDIFES. Nas instituições privadas, essas interações ocorrem de forma mais pontual e concentrada na alta gestão, envolvendo visitas institucionais (gestora A8) e a troca de referências com avaliadores externos (gestora A7). Em suma, a implementação da curricularização foi moldada por uma tríade de forças: a adequação normativa às diretrizes federais, a busca por modelos de sucesso em outras IES e a legitimação profissional em redes de especialistas, evidenciando como as instituições se adaptam às novas exigências do ensino superior.

Para sintetizar quantitativamente essas evidências identificadas nas entrevistas, as tabelas a seguir apresentam a distribuição das percepções e práticas relacionadas aos três mecanismos de isomorfismo institucional entre docentes, coordenadores e gestores das instituições analisadas. A Tabela 11 apresenta as percepções dos atores institucionais sobre a curricularização da extensão, classificadas entre imposição regulatória e oportunidade institucional.

Tabela 11– Percepções dos atores institucionais sobre a curricularização da extensão: imposição regulatória versus oportunidade institucional

Categoria	Tipo de Instituição	N	Percepção de imposição	Percepção de oportunidade
Docentes (Base)	Públicas	15	11 (73,3%)	4 (26,7%)
	Privadas	9	2 (22,2%)	7 (77,8%)
Coordenadores	Públicas	5	2 (40,0%)	3 (60,0%)
	Privadas	3	0 (0,0%)	3 (100,0%)
Gestores	Públicas	9	7 (77,8%)	2 (22,2%)
	Privadas	3	3 (100,0%)	0 (0,0%)

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Observa-se que a percepção de imposição regulatória aparece com maior intensidade entre gestores e docentes das instituições públicas, enquanto nas instituições privadas a curricularização tende a ser percebida com maior frequência como oportunidade. Na sequência, a Tabela 12 sintetiza as evidências de benchmarking na implementação da curricularização.

Tabela 12 - Evidências de benchmarking na curricularização da extensão entre atores institucionais

Categoria	Tipo de Instituição	N	SIM (Buscou Modelos Externos)	NÃO (Não Buscou)
Docentes (Base)	Públicas	15	12 (80,0%)	3 (20,0%)
	Privadas	9	5 (55,6%)	4 (44,4%)
Coordenadores	Públicas	5	3 (60,0%)	2 (40,0%)
	Privadas	3	3 (100,0%)	0 (0,0%)
Gestores	Públicas	9	9 (100,0%)	0 (0,0%)
	Privadas	3	3 (100,0%)	0 (0,0%)

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Os dados indicam que a busca por modelos externos ocorre com maior frequência entre gestores e coordenadores, enquanto entre docentes essa prática aparece de forma menos consistente. A Tabela 13 apresenta as evidências de acesso a redes acadêmicas e especialistas durante o processo de implementação da curricularização da extensão.

Tabela 13 - Evidências de acesso a redes acadêmicas e especialistas na implementação da curricularização da extensão

Categoria	Tipo Instituição	N	SIM (Acessou Redes)	NÃO (Isolado)
Docentes (Base)	Públicas	15	7 (46,7%)	8 (53,3%)
	Privadas	9	5 (55,6%)	4 (44,4%)
Coordenadores	Públicas	5	3 (60,0%)	2 (40,0%)
	Privadas	3	2 (66,7%)	1 (33,3%)
Gestores	Públicas	9	9 (100,0%)	0 (0,0%)
	Privadas	3	3 (100,0%)	0 (0,0%)

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Observa-se que o acesso a redes institucionais ocorre com maior intensidade entre gestores e coordenadores, enquanto entre docentes essa articulação aparece de forma mais limitada. De forma geral, os resultados apresentados nas entrevistas e sintetizados nas tabelas indicam que a implementação da curricularização da extensão foi influenciada por diferentes mecanismos de isomorfismo institucional. Enquanto o isomorfismo coercitivo aparece associado principalmente à pressão regulatória da política pública, os processos miméticos e normativos emergem como estratégias institucionais utilizadas pelos atores para reduzir incertezas, buscar referências e legitimar as práticas adotadas.

Nesse contexto, essas evidências dialogam com a análise apresentada pelo Especialista ESP1, cuja interpretação contribui para ampliar a compreensão desses processos no nível sistêmico do ensino superior.

3.4.2.4 Isomorfismo Institucional - Especialista da área de Administração

A análise incorpora a visão do especialista ESP1, cuja perspectiva amplia a compreensão sobre os processos de institucionalização da política. Em relação ao isomorfismo coercitivo, ele destaca que a exigência regulatória atuou como um indutor de mudanças no ensino superior, funcionando como um "*chacoalhão*" no modelo tradicional.

Contudo, ESP1 alerta para uma reação conservadora de parte das instituições, que focaram apenas em demonstrar que estavam "*cumprindo a legislação*". Quanto ao isomorfismo mimético, o especialista observa que a circulação de experiências tem ocorrido por meio de redes internacionais e eventos acadêmicos, destacando a interlocução com instituições europeias, americanas e latino-americanas, além do papel de organizações como a CLADEA na difusão de boas práticas.

Por fim, no que se refere ao isomorfismo normativo, ESP1 ressalta o papel das associações acadêmicas e redes profissionais na legitimação da política. Ele destaca a atuação de entidades como a ANGRAD, que mantém uma *"interlocução muito forte [...] com os cursos de Administração e Gestão do país"*, orientando a implementação nas universidades.

Em síntese, os resultados indicam que a curricularização tem sido institucionalizada por meio de uma combinação de pressões regulatórias, aprendizagem interorganizacional e interações em redes. Esses mecanismos refletem diferentes formas de isomorfismo que moldam a adaptação das instituições às novas exigências do ensino superior.

3.4.3 Bloco 3 – Gestão de Projetos

O bloco Gestão de projetos reúne categorias relacionadas à utilização de práticas gerenciais e pedagógicas na implementação da curricularização da extensão. A literatura indica que abordagens baseadas em gestão de projetos podem contribuir para estruturar atividades acadêmicas complexas, permitindo planejamento, execução e avaliação de ações educacionais e extensionistas (PMI, 2021; Kerzner, 2017; De Medeiros et al. 2025; Ribeiro et al., 2023).

Nesse sentido, elementos como integração teoria-prática, uso de ferramentas administrativas, metodologias de trabalho e inovação pedagógica aparecem como mecanismos que auxiliam docentes e cursos a organizar atividades extensionistas de forma sistemática, favorecendo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão no contexto da formação em Administração.

3.4.3.1 Gestão De Projetos - Docentes dos cursos de Administração públicas e privadas

Entre os docentes, a gestão de projetos revela convergência quanto à utilidade da abordagem, mas divergências quanto ao grau de formalização. Em instituições públicas, alguns professores defendem maior estruturação das ações extensionistas. No curso V, docente V1 afirma que *"para a curricularização da extensão funcionar, seria necessário um planejamento estruturado"*, enquanto docente F1 destaca que a metodologia de projetos *"ajuda por apresentar passo a passo do que precisa ser feito"*.

Contudo, parte dos docentes reconhece distanciamento em relação a essas práticas. Docente V3 admite que *"não sou especialista em projetos"*, e docentes do curso M afirmam que *"nós não utilizamos gestão de projetos para isso"* ou que *"não tem nenhum trabalho voltado para isso"*.

Nas instituições privadas, observa-se maior familiaridade com essa lógica. No curso A, docentes relatam metodologias baseadas em desafios, enquanto docente O3 afirma que “*a prática da gestão de projetos a gente já tem*”, pois o curso foi estruturado com projetos aplicados a empresas reais. Ainda assim, persistem divergências, como no curso J, onde docentes defendem maior organização para evitar improvisações, enquanto outros classificam a formalização como “*uma baboseira, gestão de projetos*”. Assim, entre os docentes, a gestão de projetos aparece como instrumento potencial de organização da curricularização, embora sua aplicação oscile entre uso estruturado, adaptações intuitivas e resistência conceitual.

Quanto à integração entre teoria e prática, os docentes convergem ao reconhecer que a curricularização amplia o protagonismo discente e aproxima universidade e sociedade. Docente V2 afirma que o estudante passa a exercer “*papel mais protagonista*”, enquanto docente V1 destaca o “*papel social muito importante*” da universidade. Em cursos públicos, essa articulação ocorre por meio de projetos aplicados e interação com organizações locais, como relatado por docente F1 ao mencionar atividades com cooperativas.

Entretanto, surgem críticas quanto à profundidade dessas experiências, com docentes apontando que, em alguns casos, a curricularização ocorreu de forma “*ritualística*”. Nas instituições privadas, essa integração aparece mais fortemente vinculada à resolução de problemas organizacionais reais, sendo descrita como uma “*experiência real com os problemas das organizações*”. Assim, há convergência quanto ao valor pedagógico dessa articulação, embora persistam diferenças quanto ao formato e à intensidade das experiências.

No uso de ferramentas administrativas, os docentes relatam níveis distintos de formalização. Em instituições públicas aparecem instrumentos como análise SWOT, cronogramas e fluxogramas. Docentes mencionam o uso de “*cronogramas, fluxogramas, essas ferramentas mais simples*”, enquanto no curso M surgem referências a Canvas, SWOT cruzada, Diagrama de Pareto e 5W2H. Nas instituições privadas, essas ferramentas aparecem mais integradas à organização das atividades e ao uso de plataformas digitais, com docentes relatando ferramentas como Trello, Miro, Planner e Office 365 para acompanhar projetos extensionistas.

A adoção de metodologias ágeis e TICs também apresenta diferenças. Em instituições públicas, seu uso foi limitado por dificuldades de capacitação e adaptação tecnológica.

Docentes afirmam que “*não houve adoção explícita de metodologias ágeis*” e que muitas vezes “*a gente não estava preocupado em inovar, a gente estava preocupado em tirar sete*”. Nas instituições privadas, por outro lado, observa-se maior integração entre tecnologias

digitais e metodologias de ensino, com relatos do uso de plataformas digitais para monitoramento de projetos em tempo real.

Por fim, a inovação pedagógica aparece como dimensão fortemente associada à curricularização. Em instituições públicas surgem referências a sala de aula invertida, gamificação e aprendizagem baseada em projetos. Nas instituições privadas, essas práticas aparecem mais estruturadas, vinculadas à aprendizagem por desafios e ao trabalho com “*empresas reais, problemas reais*”. Ainda assim, alguns docentes apontam resistências internas, indicando que parte do corpo docente “*não queria nem pensar no assunto*”. De modo geral, observa-se convergência quanto ao papel da curricularização como indutora de inovação pedagógica, embora com diferenças no grau de institucionalização dessas mudanças.

3.4.3.2 Gestão De Projetos - Coordenadores dos cursos de Administração públicas e privadas

Entre os coordenadores, a curricularização aparece fortemente associada à necessidade de organização das atividades acadêmicas e ao uso da gestão de projetos como mecanismo de operacionalização da política. Em cursos públicos, alguns coordenadores relatam esforços formais de planejamento. Coordenador V4 afirma que “*houve divisão de tarefas no PPC [...] funciona como projeto: há cronograma, matriz de responsabilidades*”, embora reconheça dificuldades na adoção de ferramentas como o Microsoft Planner.

Em outros contextos, a condução ocorreu de forma mais empírica. Coordenador M2 afirma que “*naturalmente a gente acaba colocando em prática aquilo que a gente conhece*”, enquanto coordenador R1 reconhece que “*a gestão é muito intuitiva*”.

Nas instituições privadas, observa-se maior institucionalização dessas práticas. Coordenador A3 afirma que a adequação curricular “*vem sendo feita por projeto mesmo*” e menciona o uso de ferramentas como análise SWOT, matriz GUT e Diagrama de Ishikawa. Coordenador B2 destaca a importância do cronograma e da definição de objetivos, enquanto coordenador O2 ressalta que os projetos precisam estar “*muito bem desenhados*”, o que levou à organização de um portfólio institucional de experiências bem-sucedidas.

Além disso, os coordenadores associam a curricularização a mudanças pedagógicas importantes. Nos cursos públicos, essas mudanças aparecem sobretudo vinculadas ao protagonismo discente e às experiências práticas junto à comunidade. Nos privados, assumem formato mais estruturado, com disciplinas organizadas a partir de desafios reais e projetos desenvolvidos em parceria com empresas. Assim, observa-se convergência quanto à importância do planejamento e da gestão de projetos, embora persistam diferenças no grau de formalização dessas práticas.

3.4.3.3 Gestão De Projetos - Gestores institucionais públicos e privados

No nível da gestão institucional, a gestão de projetos é associada à dimensão estratégica da curricularização. Entre os gestores de instituições públicas, observa-se o reconhecimento da importância dessa abordagem, embora sua adoção seja desigual. Alguns gestores admitem que a prática de gestão de projetos ainda não é uma realidade institucional, como cita gestor G7, afirmando que o uso de ferramentas *“depende muito do curso”*. Por outro lado, há quem defenda a sistematização imediata, como o gestor G8, destacando que *“um bom projeto te auxilia como uma bússola”*.

Essa visão reflete uma transformação do modelo educacional, em que o conhecimento não pode permanecer *“enclausurado dentro das nossas paredes”*, buscando ganhos em autonomia e uma visão holística da formação. Nas instituições privadas, a ênfase recai sobre a aproximação com o mercado. O gestor O1 destaca o desafio de organizar projetos em turmas numerosas, enquanto gestora A8 reforça o rigor do planejamento ao afirmar que a instituição *“não faz nada sem um plano de ação”*. Apesar do uso de plataformas digitais e sistemas de acompanhamento, alguns gestores privados reconhecem que a instituição *“bateu cabeça”* no início por falta de ferramentas de apoio.

A inovação pedagógica surge, portanto, como consequência direta dessa nova dinâmica. No setor público, ela é associada à superação de modelos tradicionais e à *“humanização dos currículos”*. Já no privado, a inovação liga-se à aplicação prática e ao uso de projetos voltados ao mercado. De forma geral, há uma convergência quanto ao papel da curricularização como indutora de mudanças, embora persistam diferenças na formalização das práticas.

A triangulação das percepções de docentes, coordenadores e gestores indica que a política tem aproximado o ensino de Administração de demandas sociais e organizacionais mais reais. Entretanto, enquanto alguns cursos apresentam alta estruturação gerencial, outros ainda operam de forma experimental ou intuitiva. Nesse cenário, a gestão de projetos emerge como o elemento potencialmente estruturante para conferir coerência às práticas extensionistas.

Para complementar esta análise, as tabelas a seguir apresentam a síntese descritiva das evidências identificadas na codificação das falas. A Tabela 14, inicialmente, detalha a distribuição das percepções quanto à adoção de práticas formais de gestão de projetos na organização das atividades.

Tabela 14– Adoção de práticas de gestão de projetos na curricularização da extensão entre atores institucionais

Categoria	Tipo de Instituição	N	Aplicou práticas de GP	Ausência de práticas de GP
Docentes (Base)	Públicas	15	5 (33,3%)	10 (66,7%)
	Privadas	9	9 (100,0%)	0 (0,0%)
Coordenadores	Públicas	5	3 (60,0%)	2 (40,0%)
	Privadas	3	3 (100,0%)	0 (0,0%)
Gestores	Públicas	9	1 (11,1%)	8 (88,9%)
	Privadas	3	3 (100,0%)	0 (0,0%)

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Observa-se maior institucionalização dessas práticas nas instituições privadas, enquanto nas públicas sua adoção aparece de forma mais limitada, especialmente no nível da gestão institucional. Complementando essa análise, a Tabela 15 apresenta a percepção dos participantes sobre a natureza da integração entre teoria e prática nas atividades extensionistas.

Tabela 15– Percepções sobre a integração entre teoria e prática na curricularização da extensão

Categoria	Tipo de Instituição	N	Integração real	Integração burocrática
Docentes (Base)	Públicas	15	13 (86,7%)	2 (13,3%)
	Privadas	9	8 (88,9%)	1 (11,1%)
Coordenadores	Públicas	5	4 (80,0%)	1 (20,0%)
	Privadas	3	3 (100,0%)	0 (0,0%)
Gestores	Públicas	9	6 (66,7%)	3 (33,3%)
	Privadas	3	2 (66,7%)	1 (33,3%)

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Os resultados indicam que a integração entre teoria e prática é amplamente reconhecida pelos participantes, embora parte dos entrevistados identifique situações em que a curricularização ocorre de forma mais burocrática. Em seguida, a Tabela 16 sintetiza evidências relacionadas ao uso de ferramentas administrativas no planejamento e acompanhamento das atividades extensionistas.

Tabela 16– Uso de ferramentas administrativas na implementação da curricularização da extensão

Categoria	Tipo de Instituição	N	SIM (Aplicou Ferramentas)	NÃO (Ausência / Improviso)
Docentes (Base)	Públicas	15	9 (60,0%)	6 (40,0%)
	Privadas	9	8 (88,9%)	1 (11,1%)
Coordenadores	Públicas	5	3 (60,0%)	2 (40,0%)
	Privadas	3	3 (100,0%)	0 (0,0%)
Gestores	Públicas	9	5 (55,6%)	4 (44,4%)
	Privadas	3	3 (100,0%)	0 (0,0%)

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Observa-se que essas ferramentas aparecem com maior frequência nas instituições privadas, enquanto nas públicas sua utilização tende a ocorrer de forma mais fragmentada.

Já a Tabela 17 apresenta, ainda, de forma sintético a adoção de metodologias ágeis e tecnologias digitais - TICs, para tentar alguma forma de no apoio às atividades a serem curricularizadas aos extensionistas nos cursos pesquisados.

Tabela 17– Adoção de metodologias ágeis e tecnologias digitais na curricularização da extensão

Categoria	Tipo de Instituição	N	SIM (Aplicou Ágil / TICs)	NÃO (Burocracia Tradicional)
Docentes (Base)	Públicas	15	4 (26,7%)	11 (73,3%)
	Privadas	9	8 (88,9%)	1 (11,1%)
Coordenadores	Públicas	5	4 (80,0%)	1 (20,0%)
	Privadas	3	3 (100,0%)	0 (0,0%)
Gestores	Públicas	9	2 (22,2%)	7 (77,8%)
	Privadas	3	3 (100,0%)	0 (0,0%)

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Os dados mostram que há diferenças mais acentuadas entre instituições públicas e privadas, indicando maior integração tecnológica nas instituições privadas, pelo menos no processo de busca a curricularização da extensão.

De forma sintética, a Tabela 18 apresenta evidências relacionadas à presença de práticas de inovação pedagógica associadas à curricularização da extensão.

Tabela 18– Evidências de inovação pedagógica associadas à curricularização da extensão

Categoria	Tipo de Instituição	N	SIM (Aplicou Inovação)	NÃO (Tradicional)
Docentes (Base)	Públicas	15	9 (60,0%)	6 (40,0%)
	Privadas	9	6 (66,7%)	3 (33,3%)
Coordenadores	Públicas	5	3 (60,0%)	2 (40,0%)
	Privadas	3	3 (100,0%)	0 (0,0%)
Gestores	Públicas	9	4 (44,4%)	5 (55,6%)
	Privadas	3	3 (100,0%)	0 (0,0%)

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Os resultados indicam que a curricularização tem contribuído para a adoção de metodologias de aprendizagem mais ativas, embora com diferentes níveis de institucionalização entre os contextos analisados.

Em conjunto, os resultados reforçam que a curricularização da extensão tem estimulado mudanças pedagógicas e organizacionais nos cursos de Administração. Entretanto, as evidências também revelam diferenças no grau de institucionalização dessas práticas, sendo mais estruturadas nas instituições privadas e mais dependentes de iniciativas individuais em parte das instituições públicas.

Posterior as análises, coube verificar sobre esses pontos a visão do Especialista, conforme explicitado abaixo sobre possibilidades do uso de projetos a contendo ao processo de curricularizar a extensão.

3.4.3.4 Gestão De Projetos - Especialista da área de Administração

A perspectiva do especialista ESP1 reforça o alinhamento entre a lógica de projetos e a dinâmica acadêmica, defendendo que a curricularização funciona melhor quando organizada com delimitação temporal clara. Para ele, os projetos apresentam uma resposta positiva

justamente por possuírem *"início, meio e final"*, estrutura que permite iniciar, desenvolver e encerrar as atividades de forma organizada.

Essa sistematização é potencializada pela integração entre teoria e prática, uma vez que as trocas geradas pela extensão seriam *"extremamente sinérgicas com o trabalho em sala de aula"*. Ao conectar conteúdos acadêmicos a desafios reais, ESP1 argumenta que o ensino se torna *"mais eficaz, com mais sentido e mais propósito"*. No campo administrativo, o especialista ressalta que a implementação da política exigiu instrumentos básicos, como cronogramas e planejamento por etapas, utilizando as revisões periódicas das normas como o principal mecanismo de monitoramento e ajuste.

Quanto às metodologias ágeis e ao uso de TICs, ESP1 sugere que a incorporação ocorreu de forma gradual e adaptativa, combinando *"processos muito bem estabelecidos tradicionais e processos não lineares"*. Para ele, a agilidade institucional esteve menos vinculada a tecnologias específicas e mais à capacidade de aprendizado ao longo da execução. Em última análise, o especialista posiciona a curricularização como uma indutora de inovação pedagógica, descrevendo a política como um *"chacoalhão"* no modelo tradicional de ensino. Ao deslocar o foco da mera transmissão de conteúdos para a aprendizagem orientada por experiências práticas, a diretriz forçaria a universidade a priorizar o desenvolvimento de competências reais em vez de apenas cumprir formalidades burocráticas.

3.4.4 Bloco 4- Competências emocionais - Soft skills

Após analisar as novas possibilidades pedagógicas da curricularização da extensão, o foco direciona-se ao bloco Competências, que examina o desenvolvimento de habilidades socioemocionais (*soft skills*). O objetivo é avaliar como a liderança, a comunicação, a empatia e a gestão de conflitos emergem na adaptação dos cursos, impactando não apenas os estudantes, mas também docentes, coordenadores e gestores.

A literatura sobre formação em Administração corrobora a relevância dessa análise, destacando que as experiências práticas e a interação com problemas reais favorecem o desenvolvimento de competências transversais (Boyatzis, 2008; Kolb, 1984; Guerra-Macías, & Tobón, 2024). Nesse sentido, a extensão atua como um catalisador, criando ambientes de aprendizagem experiencial capazes de estimular essas habilidades em todos os atores envolvidos. Por outro lado, fica o alerta analítico: a ausência de apoio institucional para desenvolver essas *soft skills* nas equipes acadêmicas pode agravar as resistências organizacionais e travar a implementação da política.

3.4.4.1 Competências emocionais – Docentes dos cursos de Administração públicos e privados

As percepções dos docentes sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais revelam um consenso sobre a importância dessas habilidades, mas uma profunda divisão quanto ao suporte institucional. Nas instituições públicas, esse amadurecimento ocorreu de forma espontânea, “*mais no cotidiano das relações*”, como afirma docente V1, diante de um cenário de pouco preparo institucional destacado por docente V2. No curso V, o docente V3 observa que a coordenação acabou assumindo sozinha a solução dos problemas.

Situação semelhante é descrita no curso M, onde docente M6 e docente M1 relatam a total ausência de suporte específico, limitando-se a reuniões técnicas. De forma crítica, docente M4 avalia que a política acabou apenas “*colocada no papel*”, enquanto docente M3 sintetiza o desconhecimento geral sobre qualquer prática institucional estruturada.

Esse isolamento é ainda mais evidente nos relatos de docente F2 e docente F4, que citam a ausência de ações ou seminários limitados. No curso J, docente J4 afirma que o tema foi ignorado, em um ambiente que docente J2 descreve como marcado por conflitos: “*Ave Maria! Mas era só briga*”. O desamparo é ironizado por docente R3 ao descrever a experiência como o famoso “*TV, Te Vira!*”, indicando que os docentes enfrentaram o processo solitariamente.

Por outro lado, nas instituições privadas, observa-se uma maior tentativa de institucionalizar essas competências. No curso A, o docente A4 destaca a existência de uma “*carga de Skills muito relevante*” em capacitações internas. Ao lidar com organizações externas, docente A1 observa que o contato social gera um “*choque de realidade*” que exige maior controle emocional, enquanto docente A2 complementa que tais experiências fortalecem a empatia e a comunicação, exigindo do professor a capacidade de entender tanto o aluno quanto a empresa.

Entretanto, esse suporte não é uniforme no setor privado. No curso B, docente B1 relata que a orientação foi limitada a reuniões burocráticas, e docente B3 critica duramente a falta de acompanhamento contínuo, mencionando o uso de uma “*palestra que pegaram no YouTube*” como recurso de apoio. Para docente B3, a sensação de desamparo persiste: “*se eu tiver uma dúvida no meio do período eu não tenho para quem correr*”. Em suma, embora a importância das soft skills seja unânime para lidar com os desafios da curricularização, o grau de suporte oferecido pelas instituições varia entre o descaso e a tentativa de estruturação pedagógica.

3.4.4.2 Competências emocionais – Coordenadores dos cursos de Administração públicos e privados

Entre os coordenadores, o desenvolvimento de soft skills aparece associado principalmente à mediação institucional e à gestão de conflitos durante a implementação da curricularização. Nos cursos de instituições públicas, os relatos indicam ausência de políticas institucionais estruturadas voltadas ao desenvolvimento dessas competências. No curso V, coordenador V4 afirma que o tratamento das questões emocionais ocorreu “*no âmbito do ensino, não da extensão*”, evidenciando a inexistência de iniciativas específicas. Situação semelhante aparece no curso M, onde coordenador M2 afirma não ter percebido ações institucionais planejadas, relatando que não houve “*nada assim [...] programado por eles para com essa intenção*”. Em outros cursos, o desenvolvimento dessas competências ocorreu de forma informal, vinculado às próprias interações acadêmicas. No curso F, coordenador F3 observa que o foco institucional esteve concentrado em aspectos burocráticos da implementação, enquanto no curso J, coordenador J3 relata apenas ações pontuais de “*sensibilização com relação ao tema, mas só isso*”, indicando que o desenvolvimento dessas competências acabou sendo delegado aos docentes.

Nas instituições privadas, por outro lado, observa-se maior estruturação dessas iniciativas. No curso A, coordenador A3 destaca o uso de “ *muito diálogo, reuniões e documentos*” para sensibilizar professores e estudantes. No curso B, coordenador B2 menciona a realização de “*palestras*” voltadas à preparação docente, enquanto no curso O, coordenador O2 relata programas mais amplos de capacitação, incluindo metas de “*40 horas*” anuais de formação e iniciativas voltadas à “*humanização*” e ao acolhimento dos estudantes.

De modo geral, observa-se convergência entre coordenadores quanto à importância das competências socioemocionais para viabilizar a implementação da curricularização. Entretanto, as divergências aparecem no grau de institucionalização dessas iniciativas, que nas instituições públicas tendem a ocorrer de forma mais informal, enquanto nas privadas aparecem mais frequentemente estruturadas em programas de capacitação e sensibilização.

3.4.4.3 Competências emocionais - Gestores institucionais públicos e privados

No nível da gestão, as competências socioemocionais (soft skills) tornaram-se fundamentais para o exercício da liderança e a mediação de resistências durante a mudança curricular. Nas instituições públicas, embora a importância dessas habilidades seja reconhecida, a ausência de políticas estruturadas é evidente. Gestores como gestor G1 e gestor G6 negam

conhecer iniciativas de apoio, percepção reforçada por gestor G7 ao afirmar que “*não tive conhecimento não [...] algo assim diferente não*”. Segundo gestor G4, o tema sequer foi abordado institucionalmente, ficando sob responsabilidade de cada NDE. O que se verificou foram ações isoladas: gestor G5 menciona que o órgão central chegou a propor algumas atividades, enquanto gestor G3 recorda um curso online oferecido de forma pontual por uma servidora. Diante dessa lacuna, a estratégia voltou-se ao diálogo direto. Gestor G2 buscou transmitir a mensagem de que “*nós estamos juntos, nós estamos integrados*”, postura endossada por gestor G8, que se manteve totalmente disponível para dialogar com os colegiados.

Em contrapartida, as instituições privadas apresentam ações muito mais institucionalizadas. No curso A, a vice-reitora A8 relata a realização de oficinas e palestras, enquanto A6 destaca a trilha de formação “*My Skills*”, focada especificamente em abordagem comportamental. No mesmo sentido, A7 enfatiza o estímulo às habilidades relacionais e ao trabalho em equipe. No curso O, a preocupação com o fator humano manifestou-se por meio de suporte psicológico; conforme relata gestor O1, o atendimento foi estendido a mais de 400 alunos e cerca de 50 professores durante a implementação.

Essa análise conjunta revela um padrão claro: enquanto o setor privado oferece capacitação estruturada, a carência de políticas formais no setor público obriga docentes e coordenadores a lidarem de forma individual e improvisada com os conflitos e desafios emocionais da política.

Tabela 19– Evidências de apoio institucional ao desenvolvimento de competências socioemocionais (soft skills) na curricularização da extensão

Categoria	Tipo de Instituição	N	SIM (Ofereceu Apoio Socioemocional)	NÃO (Ausência de apoio Socioemocional)
Docentes (Base)	Públicas	15	0 (0,0%)	15 (100,0%)
	Privadas	9	7 (77,8%)	2 (22,2%)
Coordenadores	Públicas	5	0 (0,0%)	5 (100,0%)
	Privadas	3	3 (100,0%)	0 (0,0%)
Gestores	Públicas	9	4 (44,4%)	5 (55,6%)
	Privadas	3	3 (100,0%)	0 (0,0%)

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Os resultados evidenciam diferenças entre instituições públicas e privadas quanto ao apoio institucional ao desenvolvimento de competências socioemocionais. Enquanto nas privadas predominam iniciativas estruturadas de suporte, nas públicas observa-se ausência quase total dessas práticas entre docentes e coordenadores, aparecendo apenas de forma pontual no nível da gestão.

Esse padrão confirma os relatos qualitativos das entrevistas, nos quais participantes mencionam a inexistência de programas institucionais voltados ao desenvolvimento de soft skills durante a implementação da curricularização da extensão. Nesse contexto, a análise do especialista contribui para ampliar a compreensão desse fenômeno no ensino superior.

3.4.4.4 Competências emocionais - Especialista da área de Administração

Sob uma perspectiva mais ampla, o especialista ESP1 argumenta que a curricularização da extensão cria um ambiente privilegiado para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Ele pontua que *"muitas vezes a sala de aula não é um ambiente favorável"* para esse tipo de aprendizado, exigindo novos espaços de interação.

É justamente o contato com diferentes realidades sociais que amplia a capacidade de empatia e a visão de mundo do estudante. Ao sair da bolha acadêmica para lidar com *"presidiários, pessoas com deficiência intelectual, enfim, um público que é distinto"*, o aluno é desafiado na prática. Como destaca ESP1, essa vivência *"vai desenvolver liderança, vai desenvolver comunicação, vai desenvolver trabalho em equipe"*.

Dessa forma, a política de extensão *"complementa de uma forma pensada no contexto da educação"* a formação tradicional, consolidando de maneira intencional as habilidades humanas e sociais essenciais para a futura atuação profissional do discente.

3.4.5 Bloco 5- Governança

Compreender como as características de um curso ou Instituição de Ensino Superior (IES) influenciam a curricularização da extensão é um passo fundamental para esta análise. É nesse contexto que o bloco Governança ganha destaque, abordando os aspectos organizacionais que ditam o ritmo da implementação da política.

Elementos como o suporte institucional oferecido, os mecanismos de decisão e as resistências internas refletem diretamente a capacidade das IES de coordenar mudanças curriculares e promover inovações pedagógicas. Conforme apontam estudos sobre governança universitária, os processos de transformação nas instituições dependem de uma articulação fina entre estruturas administrativas, colegiados acadêmicos e liderança (Birnbaum, 1988; Bleiklie & Kogan, 2007; Ashari, 2025; Rodríguez-Aceves et al. 2024). Logo, o modo como as instituições estruturam seu apoio e suas decisões coletivas impacta de forma direta a consolidação das atividades extensionistas nos cursos.

Avançando na análise deste cenário educacional, direciona-se o olhar justamente para as resistências organizacionais manifestadas durante essa transição normativa, englobando tanto o setor público quanto o privado. Esse mapeamento é essencial para compreender como os atores institucionais lidaram com as fricções, as dúvidas estruturais e as imposições geradas pelo novo modelo de extensão.

3.4.5.1 Governança - Docentes dos cursos de Administração públicos e privados

Entre os docentes, a implementação da curricularização revelou tensões estruturais e comportamentais. Embora haja convergência quanto às dificuldades iniciais de compreensão da política, as naturezas das resistências e as estruturas de suporte divergiram bastante entre os setores.

Nas instituições públicas, as resistências esbarraram na falta de clareza e em entraves culturais. No curso V, o docente V1 cita que a *"ausência inicial de uma diretriz"* gerou *"insegurança sobre formatos e contabilização"*. Em M, docente M3 relata o surgimento de debates intensos sobre *"como fazer"*, especialmente entre professores que *"tá 20 anos dando aula"* e que *"não quer cortar porque vai diminuir essa carga"*. O fator cultural pesou no curso R, onde docente R3 critica colegas *"PHDeuses"* que consideram que a extensão *"não é uma coisa que interfere no trabalho dele"*. Já no curso J, o questionamento foi estrutural e financeiro, com docente J2 afirmando que *"fazer extensão custa, é diferente de 'cuspe e giz'"*.

Essas tensões foram agravadas por um suporte institucional percebido como limitado. No curso V, o apoio foi descrito como *"passivo"* por docente V2, com relatos de docente V3 de que *"praticamente não teve"* estrutura, restando apenas esclarecimentos pontuais e a *"liberação e organização de espaços"*, conforme citado por docente V1. Em M, o docente M1 relata não terem recebido *"nada de informativo, nada de orientação, capacitação"*, enquanto nos cursos J e R sofreram com a ausência crônica de recursos e orçamento para a extensão.

A governança acadêmica no setor público refletiu essa fragmentação. No curso V, docente V1 e docente V3 afirmam que *"a atuação do NDE foi decisiva"* e que *"a figura do coordenador foi central"*. Em M, docente M6 considera a atuação do NDE um *"ganho"* para organizar o debate. Porém, em outros locais, a execução foi burocrática ou solitária: em F, docente F4 relata que a mudança foi aprovada *"muito mais a título administrativo"*; em J, a docente J2 descreve o processo como conduzido *"no olho e no grito"*; e em R, a baixa participação levou docente R3 a desabafar: *"eu fiz o projeto e os outros só assinaram embaixo"*.

Nas instituições privadas, as resistências focaram na adaptação prática ao novo modelo. No curso A, os docentes A5 e A1 relatam, respectivamente, que *"ninguém gostou do modelo"*

inicial", principalmente pelo incômodo de retirar os estudantes *"da zona de conforto"*. No curso O, as críticas miraram o aumento das exigências administrativas.

Em contrapartida, a implementação nessas instituições ocorreu com maior suporte estrutural. No curso A, docente A1 e docente A2 descrevem um processo *"muito bem estruturado"*, com *"capacitações"*, *"plantão de atendimento"*, bolsas e infraestrutura. A exceção relatada foi no curso B, onde o apoio se restringiu à coordenação local, levando docente B3 a argumentar que, diante das dificuldades operacionais, *"se eu tiver uma dúvida no meio do período eu não tenho para quem correr"*.

A governança nas privadas, contudo, tendeu a ser mais centralizada. O docente A6 relata que o projeto do curso A *"veio de cima"*, estruturado pela reitoria. Situação idêntica ocorreu no curso O, onde docente O3 afirma que a proposta chegou *"já meio que pronta"*, limitando a participação docente à fase de execução das atividades.

3.4.5.2 Governança - Coordenadores dos cursos de Administração públicos e privados

Para os coordenadores, a curricularização da extensão gerou desafios diretos de negociação institucional, suporte organizacional e articulação da governança acadêmica, com dinâmicas bem distintas entre os setores.

Nas instituições públicas, as resistências concentraram-se na reorganização das grades e na negociação com os docentes. No curso V, coordenador V4 relata a dificuldade de negociar prazos com um grupo *"muito esvaziado naquele momento"*, enfrentando conflitos mais estruturais do que pedagógicos. A redistribuição das atividades gerou atritos severos; no curso R, por exemplo, o coordenador R1 cita que, docentes chegaram a resistir alegando que *"na minha disciplina não tem a menor condição de fazer extensão"*.

O suporte institucional para lidar com esse cenário foi percebido como limitado. Embora coordenador V4 reconheça que a direção foi *"colaborativa e solícita"*, aponta a falta de *"um papel de liderança mais marcante da gerência acadêmica"*. Em cursos como J e R, as críticas foram mais duras, focando na insuficiência de recursos e na inexistência de um orçamento específico para sustentar as ações.

Diante da lacuna de suporte, a governança acadêmica recaiu com força sobre os NDEs e colegiados. Coordenador V4 destaca a criação de *"subgrupos temáticos dentro do NDE"*, garantindo que *"o NDE foi protagonista"*. Em M, coordenador M2 também reforça o papel central dessas reuniões na tomada de decisões. Contudo, em alguns locais o processo foi fragmentado ou acelerado, como em F, onde a proposta foi aprovada após pouquíssimas reuniões.

Já nas instituições privadas, as resistências foram menos voltadas a disputas internas e mais focadas em desafios operacionais. No curso A, coordenador A3 menciona a *"resistência das empresas"* para estabelecer parcerias externas. No curso O, coordenador O2 avalia que as dificuldades nasceram da *"falta de informação clara e objetiva"* sobre o funcionamento prático da política.

Em contrapartida, o suporte institucional privado mostrou-se muito mais robusto, com retaguarda logística, tecnológica e financeira. Coordenador A3 relata a oferta de infraestrutura e de carga horária protegida para a extensão. No curso O, a estrutura incluiu programas de formação docente, *"bolsas de estudos, capacitações... imersão"*.

A governança acadêmica nessas instituições, por sua vez, seguiu uma lógica de forte centralização. No curso A, a proposta foi guiada diretamente pela reitoria, enquanto no curso O, a organização ficou a cargo de um NDE especializado, operando como o ponto focal de toda a implementação.

3.4.5.3 Governança - Gestores institucionais públicos e privados

Na perspectiva da gestão, a curricularização da extensão é um processo que envolve disputas institucionais, definição de estratégias e a criação de estruturas de governança capazes de sustentar essa mudança.

Nas instituições públicas, os gestores interpretam as resistências como reações naturais e inerentes às alterações de matrizes, que historicamente geram atritos entre áreas e departamentos. Gestor G1 resume que essas mudanças *"nunca vão ser bem vistas"*, pelo receio constante de *"sobrecarregar a matriz curricular"*. O cenário gerou situações de impasse institucional (o chamado *deadlock*) e esbarrou em docentes descritos como *"refratários à ideia de que o mundo mudou"*.

Para lidar com isso, o suporte institucional público tentou se estruturar por meio de comissões e encontros (gestor G2, gestor G5 e gestor G8), mas enfrentou limitações severas. Gestor G3 escancara essa fragilidade ao criticar que a instituição *"impõe a você uma curricularização, mas não te dá as ferramentas para você construir"*, uma falha que o próprio gestor G7 admite ao reconhecer que o apoio *"não foi suficiente"*.

No âmbito da governança, apesar da criação de comissões com diferentes setores, o processo sofreu críticas pela centralização: gestor G1 o classifica como *"autoritário"*, argumentando que concentrar as decisões *"em poucas cabeças"* limitou o debate institucional.

Nas instituições privadas, por outro lado, as resistências operaram em uma lógica mais voltada à execução prática. No curso A, gestora A8 nota que a oposição docente aumentou

"quando eles começaram a ver a dificuldade de implementar", o que se refletiu em uma "adesão muito baixa" aos treinamentos iniciais (gestora A7).

No curso O, gestor O1 aponta o desafio de tornar as atividades extensionistas "palpáveis" para a comunidade acadêmica. Diante dessas dificuldades, a governança operou sob um forte pragmatismo verticalizado, atitude bem resumida por gestor O4 ao descrever a dinâmica de adaptação: "manda quem pode, obedece quem tem juízo".

Em suma, os gestores convergem ao atestar que a curricularização gerou fortes tensões. Contudo, enquanto no setor público o foco de desgaste foram as disputas acadêmicas internas e a falta de recursos, no setor privado a atenção recaiu sobre os desafios práticos de implementação sob uma gestão vertical.

A partir do cruzamento das percepções de docentes, coordenadores e gestores exploradas até aqui, apresenta-se a seguir uma síntese das evidências identificadas na codificação das entrevistas. As tabelas 20, 21 e 22 detalham os resultados referentes às resistências institucionais, ao suporte organizacional e à participação na governança, permitindo a comparação direta dos padrões entre os setores público e privado.

Tabela 20- Resistências institucionais na implementação da curricularização da extensão

Categoria	Tipo de Instituição	N	SIM (Houve Resistência)	NÃO (Adesão ou Obediência)
Docentes (Base)	Públicas	15	12 (80,0%)	3 (20,0%)
	Privadas	9	6 (66,7%)	3 (33,3%)
Coordenadores	Públicas	5	3 (60,0%)	2 (40,0%)
	Privadas	3	2 (66,7%)	1 (33,3%)
Gestores	Públicas	9	9 (100,0%)	0 (0,0%)
	Privadas	3	3 (100,0%)	0 (0,0%)

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Os resultados indicam presença significativa de resistências institucionais entre os diferentes atores envolvidos. Entre docentes e coordenadores, essas resistências aparecem principalmente associadas às dificuldades iniciais de adaptação ao novo modelo e às mudanças na organização curricular. Avançando da análise das resistências institucionais para as condições de implementação da política, a tabela seguinte apresenta a percepção dos entrevistados sobre o suporte organizacional oferecido pelas instituições.

Tabela 21- Suporte organizacional na implementação da curricularização da extensão

Categoria	Tipo de Instituição	N	SIM (Recebeu Suporte Estruturado / Recursos)	NÃO (Apoio apenas Burocrático / Desamparo)
Docentes (Base)	Públicas	15	1 (6,7%)	14 (93,3%)
	Privadas	9	8 (88,9%)	1 (11,1%)
Coordenadores	Públicas	5	3 (60,0%)	2 (40,0%)
	Privadas	3	3 (100,0%)	0 (0,0%)
Gestores	Públicas	9	5 (55,6%)	4 (44,4%)
	Privadas	3	3 (100,0%)	0 (0,0%)

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Os resultados indicam diferenças relevantes no suporte institucional percebido pelos entrevistados. Enquanto nas instituições privadas predominam relatos de apoio estruturado, nas instituições públicas o suporte aparece com maior frequência de forma limitada ou burocrática. Considerando que o suporte institucional influencia diretamente a capacidade de implementação da política, a próxima tabela apresenta a participação dos diferentes atores nos processos de governança acadêmica.

Tabela 22- Participação na governança da curricularização da extensão

Categoria	Tipo de Instituição	N	SIM (Participou da Governança / Articulou)	NÃO (Processo Imposto / Excluído / Fragmentado)
Docentes (Base)	Públicas	15	4 (26,7%)	11 (73,3%)
	Privadas	9	2 (22,2%)	7 (77,8%)
Coordenadores	Públicas	5	4 (80,0%)	1 (20,0%)
	Privadas	3	3 (100,0%)	0 (0,0%)
Gestores	Públicas	9	8 (88,9%)	1 (11,1%)
	Privadas	3	3 (100,0%)	0 (0,0%)

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Os resultados indicam níveis distintos de participação nos processos decisórios. A base docente relata participação mais limitada, enquanto coordenadores e gestores aparecem mais diretamente envolvidos na articulação institucional da curricularização.

Em conjunto, os resultados indicam que a implementação da curricularização da extensão envolve um processo institucional complexo, marcado por resistências iniciais, diferentes níveis de suporte organizacional e formas distintas de participação na governança acadêmica. Enquanto a base docente tende a relatar maior presença de dificuldades operacionais e menor participação decisória, coordenadores e gestores aparecem mais diretamente envolvidos na articulação institucional da política. Esses resultados reforçam que a consolidação da curricularização depende não apenas de diretrizes normativas, mas também da capacidade organizacional das instituições para coordenar mudanças curriculares e mobilizar seus diferentes atores.

Nesse contexto, a análise da visão do especialista permite ampliar a compreensão desses resultados, oferecendo uma leitura mais ampla sobre os fatores institucionais e estruturais que influenciam a implementação da curricularização da extensão no ensino superior.

3.4.5.4 Governança - Especialista da área de Administração

Na visão do especialista ESP1, as resistências à curricularização da extensão possuem raízes principalmente epistemológicas e culturais. Segundo ele, o “*grande entrave na curricularização da extensão*” decorre do fato de que o ambiente acadêmico muitas vezes “*não conhece os saberes tácito ou saber popular*”, tendendo a desvalorizá-los frente ao

conhecimento científico tradicional. Essa perspectiva faz com que parte da comunidade acadêmica “*não veja utilidade em outros conhecimentos a não ser o científico clássico e tradicional*”, dificultando a integração entre universidade e sociedade.

Quanto ao suporte institucional, ESP1 argumenta que o sistema de ensino superior brasileiro adota postura “*muito mais orientativa, de estimulação*” do que punitiva, reconhecendo que as instituições enfrentam “*inúmeras razões*” e “*N desafios*” na implementação da política.

Já no plano da governança, o especialista destaca a forte articulação entre Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e outros atores institucionais responsáveis por avaliar a viabilidade da política, cabendo ao CNE papel central na mediação dessas decisões e na consolidação normativa da curricularização da extensão.

3.4.6 Bloco 6 – Resultados

Após a análise do bloco “Governança” que revelou, por meio das falas dos docentes, os fatores que facilitaram ou dificultaram a curricularização da extensão no curso de Administração, o foco direciona-se agora à verificação dos efeitos práticos desse processo. Trata-se do sexto bloco desta pesquisa, denominado “Resultados”.

Este bloco reúne as categorias relacionadas aos efeitos percebidos da política nos cursos analisados, englobando os impactos pedagógicos, as formas de implementação, o engajamento dos *stakeholders* e o alinhamento com as diretrizes institucionais.

A literatura sobre extensão universitária corrobora a relevância dessa etapa, destacando que a integração entre a universidade e a sociedade gera benefícios mútuos, tanto para a formação acadêmica quanto para o desenvolvimento social (Furco, 2010; Bringle & Hatcher, 1996; Burke, 2024 Sugawara, e t al. 2025). Desse modo, a análise deste bloco permite identificar de que forma as experiências extensionistas fortalecem a aprendizagem aplicada, ampliam a interação com a comunidade e alinham a prática acadêmica aos propósitos maiores das universidades.

3.4.6.1 Resultados - Docentes dos cursos de Administração públicos e privados

O impacto da curricularização da extensão revela um consenso sobre seu potencial formativo, mas apresenta divergências quanto à real transformação das práticas pedagógicas.

Nas instituições públicas, os docentes destacam o engajamento discente e a aproximação com a comunidade. No curso V, docente V2 e docente V3 reconhecem o processo como “*cansativo, bem desgastante*”, mas assumem ser uma “*necessidade que o curso tinha*”,

celebrando que a nova turma *"não teve desistências até o segundo período"*. Nos cursos F e R, a visão também é positiva: docente F1, docente F2 e docente F4 consideram a experiência *"muito frutífera"* por permitir *"fazer o link com o que foi visto na prática"*; e os docentes R2 e R3 ressaltam o protagonismo dos alunos, que passam a *"tocar todo o projeto"*. Por outro lado, há quem aponte superficialidade nas mudanças. Para docente M3, docente M4 e docente M6, a implementação foi *"ritualística"*, focada em cumprir exigências. Semelhantemente, docente J2 e docente J4 relatam que a *"mudança radical de práticas [...] não aconteceu"*.

No setor privado, os impactos positivos também são notados: docente A1, docente A2, docente A4 e docente A6 apontam um *"aprendizado muito prático para os alunos"*, enquanto docente B1 e docente B3 enxergam o fortalecimento da *"prática da cidadania"*. A crítica, no entanto, surge no curso O, onde docente O3 afirma que *"tirando a papelada, eu não vi diferença nenhuma"*. Essas percepções refletem diretamente o processo de implementação da política em cada realidade.

Ao analisar a execução, nota-se que as instituições públicas iniciaram com debates nos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) e colegiados (docente V1 e docente V3), mas enfrentaram percalços. Docente V1 e docente V2 relatam que prazos *"não foram cumpridos"*, gerando *"desgaste"*. No curso M, optou-se por *"reduzir carga horária de algumas disciplinas"*, em meio a críticas à burocratização. Em outros casos, a falta de estruturação formal foi evidente: docente F1 e docente F2 citam a ausência de *"planejamento"* e *"acompanhamento"*; docente J2 e docente J4 definem que tudo ocorreu *"no olho e no grito"*; e docente R3 ilustra a pressão temporal afirmando que *"esse filho será parido em seis meses"*.

Já nas instituições privadas, houve maior padronização, porém atrelada a uma forte centralização. Coordenador A3 conta que o NDE recebeu *"as orientações principais"* da vice-reitoria, modelo criticado por docente A4, que relata que *"a plataforma já é pré-estipulada pela instituição"*. Cenário idêntico ocorreu em B e O, com projetos entregues já estruturados. Resumidamente, o setor público sofreu com improvisações e prazos curtos, enquanto o privado operou de forma verticalizada.

Essa dinâmica impactou o envolvimento dos *stakeholders*. Em ambos os setores, a formulação da política teve baixa participação discente e da comunidade, concentrando-se nos docentes e NDEs. No público, docente V1 atesta que o NDE foi *"totalmente protagonista"*, e o grupo docente M3, docente M4, docente M5 e docente M6 confirma que a adequação ficou *"só entre os professores"*. No privado, docente A2 cita um *"movimento interno, gestores e docentes"*, e docente B1 corrobora que o debate foi *"somente dos professores"*. A interação com

atores externos limitou-se à fase de execução: no curso público R, docente R3 relata escuta a *"ex-alunos e com a Associação Comercial"*; nas privadas, o contato externo visou *"oferecer uma solução"* às empresas (docente A4) ou promover *"bate-papos com os alunos"* (docente O4).

Portanto, quanto ao alinhamento estratégico, a política consta formalmente nos documentos (PDI e PPC), mas sua integração real às práticas acadêmicas é questionada.

No setor público (curso M), docente M1, docente M3 e docente M6 associam a curricularização à tríade universitária, e docente M2 a compara à obrigatoriedade do Trabalho de Conclusão de Curso: *"assim como a gente é obrigado a escrever um TCC que é pesquisa, vai ser obrigada a fazer algo de extensão dentro do curso"*.

Contudo, docente V2 e docente V3 apontam que, *"em relação ao PDI [...] eu diria que não"* houve conexão direta, visão compartilhada por docente J2 e docente J4, que sentem o PDI restrito a *"ficava só nas discussões"* da gestão.

No privado, o alinhamento formal é bastante defendido. Docente A1, docente A2, docente A4 e docente A5 garantem que a ação está *"totalmente alinhada às estratégias do curso"*, e docente B1 e docente B2 ressaltam que *"o PDI e PPC têm que estar conversando ali direitinho"*. Ainda assim, há ressalvas sobre o viés burocrático de toda essa estruturação: para docente O3, a integração ocorre *"pelo menos no papel"*.

3.4.6.2 Resultados - Coordenadores dos cursos de Administração públicos e privados

Entre os coordenadores, os impactos da curricularização estão fortemente associados ao engajamento discente e à reorganização dos cursos. Nas instituições públicas, o destaque é a maior participação dos alunos. No curso V, o coordenador V4 afirma que *"os alunos têm entendido a necessidade de participar de projetos de extensão"*, gerando *"maior engajamento"* e *"boa adesão"*. No curso M, coordenador M2 nota uma valorização da extensão, antes vista como o *"patinho feio"* da universidade. Já nas instituições privadas, o foco recai sobre a aproximação entre teoria e prática, como destaca coordenador B2 ao mencionar a ampliação das atividades com empresas e a comunidade. Contudo, o coordenador O2 aponta limitações organizacionais, citando a *"falta de comunicação precisa"* e a ausência de um *"fluxo de funcionamento"* claro. Em suma, há consenso sobre o potencial formativo da política, mas as divergências persistem quanto à consolidação e maturidade dessas práticas.

Essa percepção reflete diretamente os desafios de implementação, que exigiram reorganização curricular e coordenação entre docentes e instâncias colegiadas. No setor

público, o principal obstáculo foi a gestão do tempo. O coordenador V4 aponta um *"anacronismo entre prazos institucionais e prazos legais"*, enquanto a coordenação do curso R precisou monitorar as etapas de perto para não perder *"uma data de envio"*.

No setor privado, os processos foram mais estruturados, porém definidos pela alta gestão. O relato de coordenador A3 mostra que o NDE apenas recebeu orientações para adaptar rapidamente a matriz curricular às disciplinas baseadas em desafios. Já coordenador O2 cita dificuldades iniciais de alinhamento de comunicação com a base docente. Assim, nota-se que o setor público operou sob pressões de cronograma e dificuldades operacionais, ao passo que o privado lidou com uma execução padronizada e centralizada.

Essa centralização também marcou o envolvimento dos *stakeholders*, com o processo decisório concentrado quase exclusivamente nas instâncias acadêmicas internas (NDEs e colegiados). No setor público, a urgência forçou o NDE a assumir o protagonismo, conforme relata coordenador V4, e coordenador M2 admite que, no colegiado, *"não teve nenhum aluno participando diretamente"*. O cenário se repete no privado, onde coordenador B2 confirma que as definições ocorreram apenas entre *"coordenadores e professores"*.

A interação com a comunidade externa foi pontual e majoritariamente restrita à fase de execução. No curso público R, o coordenador R1 ainda menciona diálogos com o Diretório Acadêmico e o setor produtivo, mas nos cursos privados a verticalização do processo deixou a participação externa apenas para o momento de aplicação das atividades.

Dessa forma, o alinhamento estratégico resumiu-se à incorporação formal da curricularização aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e documentos institucionais. Nas instituições públicas, a adequação foi pautada mais pelas normativas externas do que pelo planejamento interno. O coordenador V4 admite que *"não consultamos o PDI de forma aprofundada [...] consultamos mais as diretrizes"*. Já coordenador F3 resume a obrigatoriedade da integração afirmando que *"ordem não se discute, ordem se cumpre"*, sendo impossível *"desassociar ensino, pesquisa e extensão"*. Nas privadas, o alinhamento é defendido com foco no *"desenvolvimento regional"*, segundo coordenador A3, e na coerência entre planejamento institucional e currículo, conforme coordenador B2.

Ainda assim, coordenador O2 confessa dificuldades na compreensão das diretrizes da gestão, afirmando que *"foi difícil absorver o que a instituição queria"*. Conclui-se que, apesar do alinhamento documental unânime, os cursos tiveram graus distintos de autonomia para interpretar e operacionalizar essa estratégia.

3.4.6.3 Resultados - Gestores institucionais públicos e privados

Na perspectiva dos gestores, a curricularização fortalece a função social da universidade e a formação cidadã. Nas instituições públicas, gestor G1, gestor G2, gestor G3 e gestor G7 destacam que a política promove *"maturidade e autonomia"*, ampliando o *"protagonismo"* discente. Contudo, há cautela sobre a mensuração a curto prazo: gestor G4 e gestor G7 ressaltam que *"não tem como medir"* plenamente os efeitos agora, pois *"para você avaliar resultado você precisa de 10 anos"*. No setor privado, a visão é semelhante. Gestor O1 nota o *"brilho nos olhos dos alunos"* e o alcance social das ações. Em suma, há consenso sobre o potencial formativo, mas incertezas sobre a avaliação imediata dos resultados.

Esses impactos refletem diretamente o processo de implementação, marcado pela pressão regulatória. No setor público, o cenário foi emergencial. Gestor G3, gestor G4, gestor G6 e gestor G7 relatam que a unidade ficou *"muito atrasada mesmo"*, pois *"o prazo estabelecido [...] não foi cumprido"*, exigindo um *"crash program"* focado no *"convencimento do pessoal"*. Gestor G2 e gestor G8 citam entraves operacionais e tecnológicos, e gestor G3 resume a condução como *"corrida, sem uma discussão muito grande"*. Nas privadas, o processo foi mais estruturado, porém imposto de cima para baixo. Gestora A5, gestora A6, gestora A7 e gestora A8 descrevem reestruturações guiadas pela alta gestão, como a adoção de disciplinas *Hands-on*, e gestor O1 cita uma rápida reorganização da escola de negócios. Já o Coordenador O2, no entanto, aponta *"dificuldades iniciais de comunicação"* com os docentes. Fica claro que o setor público lidou com improvisações e prazos estourados, enquanto o privado operou de forma padronizada e centralizada.

Essa centralização também ditou a participação dos *stakeholders*, que ficou restrita às instâncias superiores em ambos os setores. No público, gestor G7 é categórico ao afirmar que *"discente não"* participou, concentrando o debate entre *"gerentes acadêmicos e coordenadores"*. A justificativa, segundo gestor G1 e gestor G3, foi a pressão do tempo e a crença de que não haveria engajamento externo. No privado, gestor O1 descreve a política como uma *"determinação institucional"*, em que *"cada curso teve que arrumar suas formas de aplicar"*. Aqui, a centralização é justificada pelo próprio modelo de governança e pelas estratégias definidas pela alta gestão.

Quanto ao alinhamento estratégico institucional, a integração aos documentos parece consolidada, mas com ressalvas. No público, gestor G7 confirma o alinhamento: *"Acho que sim. Sem dúvida"*. Gestor G2, gestor G3 e gestor G8 reforçam que o desenho partiu dos *"documentos institucionais"*. Por outro lado, gestor G4 admite que o termo *"não apareceu"*

explicitamente" no PDI devido à urgência, embora garanta sua aplicação prática. No privado, gestor O1 assegura que os documentos *"conversam"* e que a extensão está *"muito bem enraizada"*. A divergência surge quanto à continuidade dessa política: gestora A6 revela que seu curso ficou de fora do novo PDI, explicando que *"como o curso sempre já tá acabando, ele nem tá entrando na discussão"*.

De forma integrada, as percepções de docentes, coordenadores e gestores indicam que a curricularização da extensão tem grande potencial para fortalecer a função social da universidade e ampliar a formação cidadã. Entretanto, os resultados revelam que a política esbarra em desafios reais de implementação, na baixa participação coletiva, especialmente de alunos e comunidade, e nas dificuldades de consolidar um alinhamento estratégico contínuo nas instituições analisadas.

Após a análise qualitativa das percepções de docentes, coordenadores e gestores, procedeu-se à sistematização dos resultados por meio de uma síntese quantitativa das categorias identificadas nas entrevistas. A tabela 23 a seguir apresenta a frequência das evidências encontradas nas falas dos participantes, permitindo visualizar padrões de convergência e divergência entre instituições públicas e privadas.

Tabela 23 – Percepção de impactos da curricularização da extensão entre os entrevistados

Categoria	Tipo Instituição	N	Já percebeu impactos (Positivos ou Negativos)	Cedo demais / não mensurado (Não chegaram na prática)
Docentes (Base)	Públicas	15	7 (46,7%)	8 (53,3%)
	Privadas	9	8 (88,9%)	1 (11,1%)
Coordenadores	Públicas	5	5 (100,0%)	0 (0,0%)
	Privadas	3	3 (100,0%)	0 (0,0%)
Gestores	Públicas	9	3 (33,3%)	6 (66,7%)
	Privadas	3	2 (66,7%)	1 (33,3%)

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Os resultados indicam diferenças importantes entre os níveis institucionais quanto à percepção dos impactos da curricularização. Entre docentes de instituições públicas, parte significativa dos entrevistados ainda considera cedo para avaliar os resultados práticos da política, enquanto nas instituições privadas a maioria já identifica efeitos na formação discente.

Entre coordenadores, a percepção de impactos é praticamente consensual em ambos os setores. Já entre gestores, observa-se maior cautela nas instituições públicas, onde prevalece a avaliação de que os resultados ainda não podem ser plenamente mensurados.

Para além da percepção dos impactos, torna-se relevante compreender como o processo de implementação ocorreu nas instituições, aspecto apresentado na tabela 24 :

Tabela 24– Forma de implementação da curricularização da extensão

Categoria	Tipo Instituição	N	SIM (Implementou via Projeto Planejado)	NÃO (Operou no Improviso / Susto)
Docentes (Base)	Públicas	15	2 (13,3%)	13 (86,7%)
	Privadas	9	6 (66,7%)	3 (33,3%)
Coordenadores	Públicas	5	2 (40,0%)	3 (60,0%)
	Privadas	3	3 (100,0%)	0 (0,0%)
Gestores	Públicas	9	1 (11,1%)	8 (88,9%)
	Privadas	3	3 (100,0%)	0 (0,0%)

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A análise evidencia contrastes relevantes entre instituições públicas e privadas. Nas instituições públicas, a maioria dos docentes e gestores relata que a implementação ocorreu de forma improvisada, frequentemente associada à pressão de prazos institucionais e à ausência de planejamento estruturado. Nas instituições privadas, por outro lado, observa-se maior proporção de processos conduzidos por meio de projetos planejados, especialmente entre coordenadores e gestores. Esse padrão sugere maior centralização e organização institucional na condução da política no setor privado.

Além das diferenças no processo de implementação, outro aspecto relevante refere-se à participação dos atores institucionais na formulação da curricularização, apresentada na tabela 25 a seguir:

Tabela 25– Participação de *stakeholders* na formulação da curricularização

Categoria	Tipo Instituição	N	SIM (Escuta Ampla Realizada)	NÃO (Restrito / Isolado / Top-Down)
Docentes (Base)	Públicas	15	1 (6,7%)	14 (93,3%)
	Privadas	9	0 (0,0%)	9 (100,0%)
Coordenadores	Públicas	5	1 (20,0%)	4 (80,0%)
	Privadas	3	0 (0,0%)	3 (100,0%)
Gestores	Públicas	9	1 (11,1%)	8 (88,9%)
	Privadas	3	0 (0,0%)	3 (100,0%)

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Os dados indicam que o processo decisório ocorreu predominantemente de forma restrita nas instituições analisadas. Entre docentes e gestores, tanto em instituições públicas quanto privadas, observa-se baixa incidência de processos de escuta ampla envolvendo estudantes ou comunidade externa. Esse padrão reforça os relatos qualitativos que apontam forte centralização das decisões nas instâncias acadêmicas internas, especialmente nos NDEs, colegiados e estruturas de gestão institucional.

Apesar da baixa participação de *stakeholders* no processo decisório, torna-se necessário verificar se a curricularização foi incorporada ao planejamento estratégico das instituições, aspecto sintetizado na tabela 26 abaixo:

Tabela 26 – Alinhamento estratégico da curricularização da extensão

Categoria	Tipo Instituição	N	SIM (Estrategicamente Alinhado)	NÃO (Ausente / Desalinhado)
Docentes (Base)	Públicas	15	11 (73,3%)	4 (26,7%)
	Privadas	9	7 (77,8%)	2 (22,2%)
Coordenadores	Públicas	5	5 (100,0%)	0 (0,0%)
	Privadas	3	3 (100,0%)	0 (0,0%)
Gestores	Públicas	9	7 (77,8%)	2 (22,2%)
	Privadas	3	3 (100,0%)	0 (0,0%)

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Os resultados indicam elevada percepção de alinhamento estratégico da curricularização nos diferentes níveis institucionais. Tanto em instituições públicas quanto privadas, docentes, coordenadores e gestores reconhecem que a política foi incorporada aos documentos institucionais, especialmente aos PPCs e PDIs. Ainda assim, os relatos qualitativos sugerem que esse alinhamento ocorre, em muitos casos, mais no plano normativo do que na transformação efetiva das práticas acadêmicas.

Esses resultados reforçam a complexidade do processo de institucionalização da curricularização da extensão, aspecto que pode ser melhor compreendido a partir da visão macro apresentada pelo especialista entrevistado.

3.4.6.4 Resultados - Especialista da área de Administração

Para o especialista ESP1, o principal impacto da curricularização é aproximar a universidade do *"mundo da vida"*, superando o viés assistencial e criando uma *"via de mão dupla"* que desenvolve competências humanas nos alunos. Contudo, essa mudança exigiu *"uma das maiores alterações regulatórias do ensino superior brasileiro"*.

A construção da diretriz no Conselho Nacional de Educação (CNE) levou *"pelo menos quatro anos"*, em uma dinâmica marcada por *"processos não lineares, até um pouco caóticos"*. Ainda assim, houve uma *"interlocução muito forte"* com entidades representativas (como *"ex-presidentes da ANGRAD"*), o que até aproximou as diretrizes de Administração e Engenharia, que possuíam *"membros comuns"* nas comissões.

Resumindo, ESP1 critica o mero pragmatismo de quem foca apenas na conformidade (*"eu cumpro que eu sou cobrado"*), alertando que a verdadeira vivência acadêmica transcende métricas engessadas, pois *"a vida não cabe no Lattes"*.

3.4.7 Bloco 7 - Aprendizagem

Compreender os desdobramentos da implementação e o seu potencial de melhoria é uma etapa fundamental. Para além do mero cumprimento de obrigações legais, a consolidação da

política exige uma reflexão profunda por parte dos docentes e demais atores envolvidos. É nesse cenário que o bloco Aprendizagem se insere, buscando identificar os processos de reflexão e aperfeiçoamento decorrentes da curricularização da extensão. Elementos como a institucionalização futura, as lições aprendidas e as contribuições finais revelam como as instituições avaliam a experiência vivida e projetam melhorias.

A literatura sobre aprendizagem organizacional corrobora essa perspectiva, indicando que mudanças institucionais ganham solidez quando os atores refletem sobre suas práticas e incorporam ajustes contínuos (Argyris & Schön, 1996; Crossan, Lane & White, 1999, Stenvall-Virtanen, 2025). Desse modo, a análise deste bloco permite entender como as instituições transformam os desafios da implementação em conhecimento organizacional e no aprimoramento real das atividades extensionistas.

Assim, superada a análise das etapas formais e de estruturação da política, examinam-se as falas dos entrevistados sobre esse processo contínuo de aprendizagem e os aprendizados consolidados.

3.4.7.1 Aprendizagem - Docentes dos cursos de Administração públicos e privados

Entre os docentes, as projeções sobre a institucionalização futura revelam a urgência de uma maior estruturação metodológica. Nas instituições públicas, a cautela impera. O docente V1 acredita que uma *"valorização maior"* da extensão atrairia os alunos, mas docente V3 admite que *"o que a gente projetou [...] a gente ainda não sabe como vai ser a aplicação"*. Para contornar essa insegurança, docente M3, docente F2 e docente F4 defendem processos estruturados *"com início, meio e fim"*. Docente M5 alerta que agir sem base teórica *"é um tiro no pé"*, e docente M6 cobra o engajamento da equipe para *"criar projetos suficientes"*. Há também forte preocupação com gargalos operacionais: docente J2 avisa que *"o problema acho que vai começar daqui para frente"*, exigindo *"começar a fazer conta de chegada"*, segundo docente J4.

O desafio cultural é lembrado por docente R3, que projeta uma mudança de mentalidade apenas com o tempo, e por docente R2, que cobra coerência para evitar a lógica do *"faz o que eu digo, mas não faz o que eu faço"*. Nas instituições privadas, a visão futura é pragmática e gerencial. Docentes como docente A1, docente A2 e docente A4 exigem ferramentas para *"realmente medir"* resultados, pois *"tudo começa com projeto"*. Essa lógica é reforçada por docente A5, que compara o ciclo a um *"PDCA"*, e por docente B3, que decreta que *"qualquer coisa que você faz na sua vida é um projeto"*.

Embora docente O4 considere esse modelo de projetos *"primordial, essencial"*, docente O3 faz a ressalva prática de que as atividades extensionistas acabam competindo com o horário das aulas, dificultando o engajamento discente.

Ao avaliar as lições aprendidas, o planejamento institucional e o suporte metodológico ganham o centro do debate. No setor público, o processo escancarou lacunas de comunicação. O docente V1 reconhece que *"as reflexões provocadas por esse processo já indicam possibilidades de aprimoramento"*, mas docente V2 lamenta que *"teria sido útil um esclarecimento maior da alta direção"*. No curso M, docente M6 sentencia que *"autonomia é uma coisa, falta de planejamento é outra"*, enquanto docente M4 confessa que o foco inicial foi apenas *"tirar sete"* no cumprimento da lei.

Para superar essas fragilidades iniciais, também citadas no curso R, docente F4 sugere usar *"ferramentas de projeto [...] com início, meio e fim"*, e docente J2 foca na necessidade de *"criar uma cultura de extensão"*. Já nas instituições privadas, o grande aprendizado gira em torno da escuta e do diálogo. Docente A1 e docente A5 defendem que o ideal seria *"ouvir a comunidade primeiro"*. Na mesma linha, gestor O1 percebe que os resultados melhoram quando a instituição *"escuta mais do que fala"*, e docente O4 conclui que o processo exige flexibilidade, pois *"como professor a gente tem que se reinventar o tempo todo"*.

Em contrapartida, a baixa capacidade de aprendizagem organizacional revela posturas de mera acomodação, em que a obrigatoriedade não gera reflexão sobre o modelo imposto. Esse cenário de conformidade é evidente tanto na rede pública, com docente M1 afirmando que *"não mudaria nada [...] só mudou a classificação"*, quanto na privada, onde docente O4 aceita o formato sem questioná-lo, limitando-se à adaptação individual de que o professor precisa *"se reinventar o tempo todo"*. Assim, a implementação é percebida mais como uma tarefa burocrática de reinvenção pessoal do que como uma mudança estrutural da instituição.

Nas contribuições finais, o consenso recai sobre a melhoria da qualidade do ensino e a aproximação com o mercado. Nas instituições públicas, docente M1 nota um *"aumento da qualidade do ensino"*, impulsionado por uma nova *"demanda prática"* dos alunos, conforme aponta docente M3. A extensão tirou as IES da *"zona de conforto"*, diz docente M5, o que exige comprovar *"a importância da gestão de projetos"*, segundo docente M4, e promover a *"profissionalização da gestão"*, nas palavras de docente R2. Docente J2 pede que se evitem ações *"de cima para baixo"*, priorizando a aprendizagem conjunta, e docente F4 critica duramente o uso de métricas de pesquisa para avaliar extensão, comparando o erro a *"querer comer peixe com sabor de carne de porco"*.

Nas privadas, a instrumentalização gerencial é a grande aposta para o sucesso. Docente A1 e docente A2 propõem usar *"indicadores"* e *"ferramentas de gestão de projetos"*, validando a tese de docente A4 de que *"tudo começa com projeto"*. O objetivo final dessa engrenagem é ver o conhecimento *"funcionando na vida real"*, como celebra docente B3, formando, em última análise, *"um profissional melhor para o mercado"*, como conclui docente O3.

3.4.7.2 Aprendizagem - Coordenadores dos cursos de Administração públicos e privados

Entre os coordenadores, as projeções para o futuro da curricularização concentram-se na urgência de ampliar a capacidade de gestão e a organização institucional. Nas instituições públicas, a demanda por infraestrutura de apoio é clara. O coordenador V4 alerta que a sustentabilidade do modelo exige que as instituições *"precisam disponibilizar tempo e gente para acompanhar o processo, não basta apenas exigir documentos e relatórios"*.

Para garantir essa coordenação, coordenador M2 defende uma regulamentação interna que centralize as ações *"embaixo desse guarda-chuva"*. A adoção de metodologias de gestão é vista como o único caminho viável: coordenador F3 avisa que *"se você não fizer isso nada dá certo [...] se você planejar mal você vai executar mal"*, enquanto coordenador J3 ressalta a necessidade de planejamento estratégico, pois *"não adianta achar que vai brotar projeto"*. No curso R, coordenador R1 projeta a estruturação de *"projetos grandes"*, mesmo admitindo que a instituição ainda está *"engatinhando"*.

Nas instituições privadas, o cenário também aponta para a gestão. O coordenador A3 defende a necessidade de *"adaptar aquilo que a gestão de projetos tem"* à realidade local, enquanto coordenador O2 projeta um modelo de *"curricularização universitária"* mais bem estruturado. Em contraste com as incertezas gerais, coordenador B2 assegura que a prática já está consolidada em seu curso, pois *"tá no sangue já de todo mundo que tem que fazer e tem que fazer bem feito"*.

Ao refletirem sobre as lições aprendidas, os coordenadores reconhecem que a implementação expôs a falta de preparação e a necessidade de fortalecer a coordenação. No setor público, coordenador V4 lamenta que não houve o *"luxo de treinar corporativamente a equipe"*, evidenciando um foco maior na cobrança de prazos do que no apoio metodológico. Para corrigir essas falhas, coordenador M2 clama pela criação de *"padronização"* e *"boas práticas"*. O alerta de coordenador J3 de que *"não adianta achar que vai brotar projeto"* volta a ilustrar que a extensão exige engajamento real e prévio dos docentes. Outra lição valiosa vem de coordenador R1, que reconhece que o ideal para garantir adesão teria sido *"envolver mais alunos desde o início"*.

No setor privado, a busca por organização também gerou aprendizados gerenciais importantes. O coordenador O2 admite que faltou realizar um *"benchmark anterior"* para buscar referências externas antes de implementar a política. Apesar dos percalços, o saldo no curso B foi positivo, a ponto de coordenador B2 afirmar que *"não faria diferente"*.

Nas contribuições finais, o consenso gira em torno de integrar a extensão às estratégias pedagógicas e superar os gargalos operacionais. Nas instituições públicas, a escassez dita as regras da gestão. O coordenador R1 ilustra as limitações estruturais relatando que muitas atividades são feitas com poucos recursos, como quando a universidade faz ciência *"com garrafa PET"*.

Diante dessa carência, a saída apontada por coordenador R3 é a articulação interdisciplinar, propondo que a extensão não seja pensada *"única e exclusivamente por curso"*, mas sim de forma integrada. Nas instituições privadas, a organização metodológica volta a ser a principal aposta. Coordenador A3 reitera que *"a gestão de projetos sempre vai contribuir"*, desde que os métodos sejam bem adaptados. Seguindo, o esforço se compensa pelo impacto social e educacional: coordenador B2 celebra o fortalecimento da *"prática da cidadania"*, ampliando o papel social da formação, enquanto coordenador O2 valoriza a própria curva de aprendizagem institucional, lembrando que *"você ganha experiência com erro"* ao longo de toda a jornada.

3.4.7.3 Aprendizagem - Gestores institucionais públicos e privados

Nas projeções futuras sobre a institucionalização da política, as expectativas dos gestores mesclam o otimismo com fortes preocupações sobre a capacidade estrutural. Nas instituições públicas, gestores como gestor G8 e gestor G1 defendem que o conhecimento não pode ficar *"enclausurado"*, reforçando o papel social da extensão.

Contudo, os desafios operacionais são imensos. O gestor G4 alerta que será necessário multiplicar o número de projetos *"por cinco no mínimo"*, enquanto gestor G2 e gestor G7 cobram sistemas institucionais para evitar que a contabilização de horas seja feita *"na mão"*. Para garantir que a política não exista apenas *"para inglês ver"*, gestor G3 e gestor G6 enfatizam a urgência de construir um *"arcabouço metodológico"* com *"fluxos mais claros"*.

Nas instituições privadas, a visão é mais voltada à organização gerencial. O gestor A7 defende uma *"gestão de resultados"* com *"um painel de acompanhamento"*, e gestor O1 projeta a adoção de *"projetos guarda-chuvas"* que exigirão uma *"muito bem organização"*. O peso regulatório das avaliações do MEC é lembrado por gestora A8. A exceção pessimista fica por

conta de gestora A6, que não vê a consolidação acontecendo em seu curso específico, explicando que *"para instituição acho que não porque está acabando"*.

Ao refletirem sobre as lições aprendidas, os gestores reconhecem que o processo expôs fragilidades que exigem aprimoramentos na governança e na comunicação. No setor público, a desorientação inicial levou gestor G6 a constatar que *"a instituição não sabe onde começa"*.

Para contornar isso, gestor G7 sugere a criação de *"vídeos explicativos"* e gestor G3 cobra *"mais discussões sobre como fazer"* a curricularização. A centralização das decisões também foi alvo de autocritica: o gestor G1 critica a condução vertical, gestor G8 alerta para o risco de manter o conhecimento *"enclausurado dentro das nossas paredes"*, e gestor G5 reconhece a necessidade de ampliar a participação discente no futuro.

No setor privado, o aprendizado foca na importância do diálogo, uma postura resumida por gestor O1, que atesta que os melhores resultados surgem ao *"escutar mais do que falar"*. Resumindo, nas contribuições finais, o consenso é o grande potencial da extensão para fortalecer o impacto social da universidade.

Nas instituições públicas, gestor G2 defende a superação da *"questão abissal"* que separa a academia da sociedade para formar um *"corpo único"*, o que corrobora a sugestão de gestor G1 para uma *"revisão do currículo a partir das demandas"* reais. Essa aproximação transforma o estudante em um *"cartão de visita"* da universidade, como ressalta gestor G4.

No entanto, a sustentabilidade financeira preocupa. Gestores como gestor G5 e gestor G7 cobram *"editais que promovam a extensão"*, enquanto gestor G3 admite que, com as limitações orçamentárias, a transformação ocorre em um *"trabalho de formiguinha"*. Nas instituições privadas, o impacto ganha contornos de mercado e empatia. Enquanto gestor A7 reforça a *"gestão de resultados"* baseada em indicadores e gestor O4 enxerga a obrigatoriedade da política como uma possível *"vantagem competitiva"* para atrair alunos, o fator humano é ressaltado por gestor O1, que afirma que a prática permitiu desenvolver empatia institucional para enxergar a realidade com *"os olhos de quem vai ser assistido"*.

De forma integrada, as percepções de docentes, coordenadores e gestores indicam que a consolidação da curricularização da extensão depende diretamente do fortalecimento de mecanismos institucionais de planejamento, gestão e articulação acadêmica.

Entre os atores entrevistados, observa-se convergência quanto ao potencial da política para ampliar a formação prática dos estudantes e aproximar a universidade das demandas da sociedade. Entretanto, os resultados também evidenciam desafios relevantes relacionados à falta de infraestrutura institucional, à necessidade de maior capacitação metodológica e às

dificuldades de coordenação e financiamento das atividades extensionistas, fatores que ainda limitam a consolidação plena da política nas instituições analisadas.

Posterior às verificações sobre os dados, a seguir a tabela 27 apresenta a percepção dos entrevistados sobre o grau de consolidação prática da curricularização da extensão nas instituições analisadas. A análise permite observar diferenças relevantes entre instituições públicas e privadas quanto à maturidade organizacional da política.

Tabela 27– Grau de consolidação da prática extensionista nas instituições analisadas

Categoria	Tipo Instituição	N	SIM (Prática Consolidada / Orgânica)	NÃO (Ameaçada por Escala / Falta de Ferramentas)
Docentes (Base)	Públicas	15	4 (26,7%)	11 (73,3%)
	Privadas	9	9 (100,0%)	0 (0,0%)
Coordenadores	Públicas	5	2 (40,0%)	3 (60,0%)
	Privadas	3	3 (100,0%)	0 (0,0%)
Gestores	Públicas	9	2 (22,2%)	7 (77,8%)
	Privadas	3	2 (66,7%)	1 (33,3%)

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Os resultados indicam que, nas instituições públicas, a curricularização ainda enfrenta desafios estruturais para consolidar-se como prática orgânica, sobretudo devido às limitações operacionais e culturais. Entre os docentes e gestores, a maioria aponta que a política permanece ameaçada por fatores como falta de ferramentas, escala de projetos e resistência institucional.

Em contraste, nas instituições privadas observa-se percepção mais consolidada da prática extensionista, possivelmente associada à maior centralização gerencial e à adoção de estruturas organizacionais mais padronizadas para implementação da política. A segunda análise, Ilustrada na tabela 28 abaixo, examina se o processo de implementação permitiu às instituições identificar falhas sistêmicas e repensar a condução da curricularização da extensão.

Tabela 28– Identificação de falhas e aprendizagem institucional no processo de implementação

Categoria	Tipo Instituição	N	SIM (Identificou falhas sistêmicas e repensou o projeto)	NÃO (Conformidade / "Não mudaria nada")
Docentes (Base)	Públicas	15	14 (93,3%)	1 (6,7%)
	Privadas	9	7 (77,8%)	2 (22,2%)
Coordenadores	Públicas	5	4 (80,0%)	1 (20,0%)
	Privadas	3	2 (66,7%)	1 (33,3%)
Gestores	Públicas	9	9 (100,0%)	0 (0,0%)
	Privadas	3	3 (100,0%)	0 (0,0%)

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Observou-se elevado nível de aprendizagem institucional entre os entrevistados. A grande maioria reconhece que o processo de implementação revelou falhas estruturais que exigem ajustes organizacionais. Esse resultado reforça a interpretação qualitativa apresentada anteriormente nas entrevistas, nas quais diversos atores relataram dificuldades iniciais de planejamento, comunicação institucional e estrutura metodológica para execução da política. A

última análise, o da tabela 29 abaixo, examina a percepção dos entrevistados sobre o papel da gestão de projetos como elemento estruturante para a implementação e consolidação da curricularização da extensão.

Tabela 29– Percepção sobre a contribuição da gestão de projetos na curricularização

Categoria	Tipo Instituição	N	SIM (Ampliação Teórica e Estruturante da GP)	NÃO (Sem Contribuição Adicional / Operacional)
Docentes (Base)	Públicas	15	10 (66,7%)	5 (33,3%)
	Privadas	9	7 (77,8%)	2 (22,2%)
Coordenadores	Públicas	5	5 (100,0%)	0 (0,0%)
	Privadas	3	3 (100,0%)	0 (0,0%)
Gestores	Públicas	9	9 (100,0%)	0 (0,0%)
	Privadas	3	3 (100,0%)	0 (0,0%)

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Os resultados demonstram forte convergência entre os diferentes atores institucionais quanto à relevância da gestão de projetos para estruturar a curricularização da extensão.

Coordenadores e gestores apresentam consenso absoluto sobre essa contribuição, enquanto entre docentes também predomina percepção positiva. Esses resultados reforçam a interpretação qualitativa do estudo, indicando que metodologias de gestão de projetos podem oferecer arcabouço organizacional capaz de apoiar o planejamento, execução e monitoramento das atividades extensionistas.

Diante dessas percepções institucionais, torna-se relevante ampliar a análise para uma perspectiva mais abrangente do campo educacional. Nesse sentido, a visão do especialista contribui para interpretar como esses desafios e potencialidades se inserem no processo mais amplo de consolidação da curricularização da extensão no ensino superior brasileiro.

3.4.7.4 Aprendizagem - Especialista da área de Administração

Para o especialista ESP1, a institucionalização da política é um processo de longo prazo - estimado em uma década - no qual *"o próprio sistema está aprendendo com ele mesmo"*. Por isso, os entraves decorrem de *"inúmeras razões: por conversão cultural, com dificuldades locais"*, exigindo do MEC uma postura *"muito mais orientativo, de estimulação"* focada em discutir *"práticas, aprendizados, eventuais problemas"*, em vez de punições.

Nesse ciclo de aprendizagem, as instituições precisam abandonar a postura *"medrosa"* de mera conformidade regulatória. ESP1 critica o forte isolamento acadêmico, alertando que *"o sistema de ensino são cada um no seu quadrado"* e que manter esses *"feudos acabam sendo ruim para todos"*. Além disso, rechaça o viés assistencialista de quem atua achando que está *"indo lá salvar a humanidade, as pessoas pobres coitados"*.

Por fim, a verdadeira consolidação da extensão exige conectar o ensino às *"demandas reais"* da sociedade e ao *"mundo da vida"*. Para ESP1, isso implica romper com o gargalo de

profissionais *"vivendo na inércia"* e superar a lógica engessada das avaliações tradicionais, compreendendo que o impacto transformador da extensão transcende as métricas formais, pois a vivência acadêmica *"não cabe no Lattes"*.

A apresentação dos dados nos sete blocos anteriores revelou um cenário cheio de contrastes: observaram-se diferenças claras entre as redes pública e privada, resistências culturais, falta de preparo e também boas ideias de gestão. No entanto, para que a pesquisa fique completa, é preciso ir além de apenas listar os fatos. Por isso, a Discussão dos resultados tem a missão de conectar essas descobertas de campo com os autores do referencial teórico. O foco agora é entender o "porquê" dessas situações acontecerem, explicando a realidade vivida pelas instituições à luz da teoria sobre as pressões do sistema educacional e a necessidade real de se utilizar a gestão de projetos.

3.4.8 Discussão dos Resultados

A análise aprofundada dos dados empíricos permite estabelecer um diálogo rico e direto com o referencial teórico construído neste estudo. Ao confrontar as percepções quantitativas e qualitativas da base acadêmica (docentes, coordenadores e gestores) e a visão sistêmica de um especialista nacional com a literatura, evidenciam-se os mecanismos pelos quais o referencial teórico orienta a leitura dos resultados empíricos e como esses, por sua vez, demandam refinamento das proposições teóricas mobilizadas. Para compreender a complexidade desse cenário em sua totalidade, a discussão a seguir articula os resultados da pesquisa transitando, de maneira contínua, pelas dimensões de contexto, isomorfismo, gestão de projetos, competências, governança, resultados e aprendizagem.

Antes de articular os resultados aos blocos analíticos, vale destacar como o Estudo 2 dialoga com a produção mapeada no Estudo 1. A Revisão Sistemática da Literatura havia identificado três frentes predominantes na articulação entre gestão de projetos e ensino superior: (i) a modernização administrativa por meio de abordagens como Lean e Six Sigma; (ii) a inovação pedagógica com metodologias ativas; e (iii) a formação de competências em gestão de projetos nos cursos de graduação. A literatura também apontava como lacunas críticas a escassez de estudos empíricos no contexto latino-americano e a fragmentação institucional na adoção da gestão de projetos como abordagem estruturante de processos curriculares (Akhmetshin et al., 2019; Alghail et al., 2022; Bredillet et al., 2013).

Os dados empíricos do Estudo 2 confirmam parcialmente essas frentes e refinam a leitura da literatura. A frente de modernização administrativa, descrita como

predominantemente operacional na produção internacional, manifestou-se nas IES brasileiras de forma desigual: presente nas IES privadas, que adotaram instrumentos formais de gestão (Canvas, Trello, Miro, Planner, matriz SWOT), e ausente em grande parte das IES públicas, em que a gestão da curricularização permaneceu apoiada em cronogramas e fluxogramas simples.

A frente de inovação pedagógica, esperada pela literatura como decorrência natural da adoção de gestão de projetos, mostrou-se condicional: somente ocorreu quando a estruturação por projetos foi institucionalizada como prática gerencial, confirmando o argumento de Bredillet et al. (2013) e ampliando-o ao contexto da extensão universitária. A frente de formação de competências, por fim, revelou-se mais incipiente do que a literatura sugeria: os resultados evidenciam que docentes e coordenadores das IES públicas operaram majoritariamente sem capacitação formal em GP, contrastando com a estruturação observada em algumas IES privadas (programas como o 'My Skills' e trilhas de formação comportamental).

O Estudo 2 também responde diretamente à lacuna empírica latino-americana identificada no Estudo 1. Ao oferecer evidências de 45 entrevistas em IES públicas e privadas brasileiras, complementadas pela visão sistêmica de um especialista nacional, esta pesquisa preenche um vazio recorrente na produção indexada e fortalece a articulação entre Teoria Institucional e Gestão de Projetos como agenda específica para o ensino superior brasileiro.

Adicionalmente, os resultados refinam a compreensão sobre a maturidade em gestão de projetos nas IES, demonstrando que a dicotomia público/privado, embora presente, não é determinística: a maturidade em GP opera como condição estruturante que articula pressão regulatória e prática institucional, inflexão analítica que avança o estado da arte sintetizado no Estudo 1.

Cabe, antes de avançar, explicitar uma tensão analítica relevante. A teoria do isomorfismo institucional, em sua formulação clássica, prediz a homogeneização das práticas organizacionais diante de pressões institucionais. Os dados deste estudo, entretanto, revelam padrões claramente heterogêneos entre IES públicas e privadas, configurando uma dicotomia que, à primeira vista, contradiz a tese da convergência. Essa aparente contradição se dissolve quando se mobiliza a perspectiva de Oliver (1991): o isomorfismo prediz pressões, não respostas. As organizações, longe de serem receptoras passivas, mobilizam estratégias diferenciadas frente às mesmas pressões.

Assim, este estudo não refuta a Teoria do Isomorfismo Institucional, mas a refina, demonstrando que a heterogeneidade observada decorre justamente da variabilidade das

respostas estratégicas, condicionadas por fatores como a maturidade em gestão de projetos, a autonomia decisória e a cultura institucional preexistente.

Os processos de mudança no ensino superior são fortemente influenciados pelo contexto institucional e pelas trajetórias profissionais de seus atores (Clark, 1998; Kezar & Eckel, 2002).

A pesquisa comprovou que a experiência de cada professor funcionou como um filtro na hora de interpretar a curricularização da extensão. Nas instituições públicas, marcadas por vínculos longos e estabilidade de concursos, observou-se uma tendência inicial de encarar a política de forma puramente burocrática, com a percepção de que as práticas já existiam e apenas precisavam ser encaixadas nas novas regras.

Como afirma docente V1, *"na verdade, a gente já fazia muitas coisas que hoje chamam de extensão, só que isso não estava organizado dentro do currículo"*. Já nas IES privadas, o perfil mais híbrido dos docentes, com forte vivência de mercado, facilitou a visão da extensão como uma aplicação prática.

Os dados quantitativos extraídos da análise confirmam esse contraste de perfis: enquanto 66,7% dos docentes da rede privada relataram que a política alterou de fato a prática pedagógica, 73,3% dos docentes da rede pública admitiram ter realizado apenas *"manobras burocráticas"* para cumprir a lei. O cenário inicial foi de desorientação, com a docente J2 escancarando que *"quando começou a falar de curricularização da extensão, muitos professores nem sabiam exatamente o que era extensão"*. Essa paralisia inicial correu o risco de transformar a extensão em uma ação vazia, onde disciplinas eram criadas apenas para *"cumprirem o percentual"* (docente A4), mas que muitas vezes *"paravam no planejamento"* (docente A5). O especialista ESP1 aponta que esse distanciamento do ideal de diálogo com a sociedade (Gadotti, 2017) precisava acabar; para ele, a nova política surgiu justamente para forçar a criação de *"uma ponte [...] uma via de mão dupla"* entre o conhecimento e as pessoas, alterando a inércia histórica das universidades.

A análise atentou também para casos que contrariam o padrão modal de cada setor, evitando a leitura uniforme da dicotomia público-privado. Entre as IES públicas, identificaram-se docentes e coordenadores que adotaram práticas formais de gestão de projetos: o coordenador V4 estruturou o NDE em subgrupos temáticos com matriz de responsabilidades; docentes do curso M relataram uso de Canvas, matriz SWOT cruzada, Diagrama de Pareto e 5W2H. A Tabela 14 registra que 33,3% dos docentes públicos aplicaram alguma prática de gestão de projetos, percentual modesto, mas relevante.

Esses casos demonstram que a baixa institucionalização da GP nas públicas não é determinística: há focos de inovação metodológica que dependem de iniciativa individual e se sustentam mesmo sem suporte institucional sistemático. Em sentido inverso, entre as IES privadas, 33,3% dos docentes da rede declararam que a curricularização foi conduzida principalmente como manobra burocrática (Tabela 10): no curso O, o docente O3 sintetizou esse caráter ao afirmar que “tirando a papelada, eu não vi diferença nenhuma”. Esses casos negativos qualificam a leitura analítica do estudo: a dicotomia público-privado captura tendências modais, e não comportamentos uniformes. A maturidade em gestão de projetos opera como condição estruturante no nível institucional, mas há sempre variação intra-setorial relevante que merece registro.

A constatação de que essa inércia precisava ser rompida nos leva a questionar como as instituições lidaram com o impacto legal dessa exigência, o que introduz a necessidade de analisar o fenômeno sob a lente das pressões do sistema educacional.

Nesse sentido, a resposta institucional desencadeada pela norma ilustra de forma clara a teoria do isomorfismo institucional de DiMaggio e Powell (1983). A obrigação legal de destinar 10% da carga horária atuou como uma forte pressão coercitiva. Na base docente pública, 73,3% sentiram a medida como uma imposição vertical, resumida na fala de docente V3: *"tudo o que vem de cima parece obrigação"*.

Em contrapartida, no setor privado, a pressão regulatória foi rapidamente reinterpretada de forma estratégica (Oliver, 1991), com 77,8% dos docentes enxergando a lei como uma *"oportunidade"*. Sob o olhar do especialista ESP1, essa coerção foi intencional: a lei atuou como um *"chacoalhão"* no modelo tradicional. No entanto, especialista ESP1 alerta para o perigo de as instituições adotarem uma postura *"medrosa"*, preocupando-se apenas em provar que estão *"cumprindo a legislação"*.

Para sobreviver a esse impacto e reduzir incertezas, 100% dos gestores entrevistados recorreram ao isomorfismo mimético, espelhando-se nos vizinhos. Há relatos de que *"a gente começou a olhar o que outras universidades estavam fazendo para tentar estruturar o nosso modelo"* (docente R3). O isomorfismo normativo funcionou por meio de redes de apoio. Enquanto a base relata que *"muita coisa a gente foi aprendendo nos fóruns"* (coordenador M2), especialista ESP1 revela a organização macro por trás disso: houve uma *"interlocução muito forte [...] com os cursos de Administração e Gestão do país"* por meio de entidades como a ANGRAD e a CLADEA (Tolbert & Zucker, 1996). Essa combinação de pressões explica a configuração formal das matrizes curriculares, ainda que a implementação efetiva tenha

apresentado variações relevantes, muito embora *"cada instituição acabou encontrando o seu próprio jeito de fazer"* (docente A4) na prática.

Entretanto, embora essas pressões expliquem a obediência à norma, o cumprimento normativo, por si só, não garante a efetividade pedagógica. Para que a política não ficasse apenas na burocracia, as instituições precisaram de ferramentas administrativas.

Para superar a distância entre a teoria e a prática comunitária, a literatura aponta a Gestão de Projetos (GP) como uma ferramenta indispensável (PMI, 2017; Kerzner, 2017). Os dados da pesquisa confirmam essa urgência de forma reveladora. O começo foi marcado pelo imprevisto, pois *"no começo ninguém sabia como organizar isso dentro das disciplinas"* (docente J2). O elemento decisivo entre o fracasso operacional e a real inovação no ensino (Prince & Felder, 2006) ocorreu quando os cursos passaram a usar práticas gerenciais.

Contudo, os dados de codificação evidenciam contraste expressivo entre os dois setores: enquanto a totalidade dos docentes e gestores da rede privada aplicou práticas formais de GP, utilizando ferramentas como Canvas, Trello, Miro, Planner, Diagrama de Ishikawa e matriz SWOT, 66,7% da base docente pública relatou a ausência dessas práticas, recorrendo a instrumentos básicos como cronogramas e fluxogramas, sem maior estruturação metodológica.

A adoção de projetos permitiu ao setor privado *"estruturar as atividades como projetos, com etapas e responsabilidades"* (docente R3), tornando possível *"aplicar o que aprendem na sala de aula em situações reais"* (docente V1). O setor público, sem ferramentas adequadas, sofreu com a fragmentação, provando que a execução *"muita coisa ainda depende da boa vontade de quem está coordenando"* (coordenador M2). O especialista ESP1 apoia totalmente a estruturação, justificando que a abordagem funciona porque obriga os cursos a trabalharem com *"início, meio e final"*, garantindo que o ensino se torne *"mais eficaz, com mais sentido e mais propósito"*.

Ao superar o imprevisto e colocar alunos e professores em contato direto com os problemas da comunidade, o processo passa a exigir muito mais do que apenas conhecimento técnico, redirecionando o foco para as habilidades humanas.

O contato com o tecido social cria um ambiente de aprendizado rico, porém desafiador, ideal para o desenvolvimento de competências socioemocionais (soft skills) (Kolb, 1984; Boyatzis, 2008). As entrevistas confirmam que atuar na comunidade exige prontidão humana. É fundamental *"aprender a escutar as pessoas e entender a realidade delas"* (docente R3), exercitar a empatia para *"conversar com pessoas que muitas vezes têm uma realidade*

completamente diferente da deles" (docente V1) e ter liderança para *"trabalhar juntos para que o projeto funcione"* (docente A4).

Contudo, a pesquisa expôs uma realidade institucional preocupante (Goleman, 1998): 100% dos docentes públicos afirmaram não ter recebido nenhum apoio socioemocional da instituição para lidar com as tensões da comunidade e com os conflitos internos de adaptação curricular.

O desamparo forçou a adoção irônica da regra *"TV, Te Vira!"* (docente R3), e docente J2 resume esse caos sem apoio: *"Ave Maria! Mas era só briga"*. Em contraste radical, o setor privado agiu rapidamente: instituiu trilhas de formação focadas em comportamento, como o programa *"My Skills"*, e chegou a disponibilizar suporte psicológico que atendeu mais de 400 alunos e 50 professores durante a transição.

O especialista ESP1 eleva essa discussão ao observar que o incômodo é necessário, pois atuar com *"presidiários, pessoas com deficiência intelectual, enfim, um público que é distinto"* é o que realmente *"vai desenvolver liderança, vai desenvolver comunicação"*.

O sucesso na gestão desse desgaste e dos conflitos naturais da extensão não se sustenta sozinho; ele depende diretamente do modelo de poder e das decisões tomadas pelos líderes da instituição.

Para que todo esse sistema funcione sem sobrecarregar o professor, o papel da governança institucional é central (Mintzberg, 2003; Scott, 2014). A política exigiu um esforço enorme para *"organizar melhor quem faria o quê dentro das atividades"* (docente V1). A barreira cultural apontada por Gadotti (2017) apareceu de forma muito clara.

O especialista ESP1 diagnostica que o grande problema é que a academia conservadora *"não conhece os saberes tácito ou saber popular"* e *"não veja utilidade em outros conhecimentos a não ser o científico clássico"*. Essa visão elitista fica evidente na crítica de docente R3 aos colegas apelidados de *"PHDeuses"*, que insistem que a extensão *"não é uma coisa que interfere no trabalho dele"*.

Nas instituições públicas, essa cultura, somada à burocracia, gerou impasses profundos (*deadlocks*) e forçou uma execução *"no olho e no grito"* (docente J2), sobrecarregando quem atua na base, pois *"os professores acabam assumindo mais responsabilidades para que os projetos aconteçam"* (docente A4). No setor privado, o problema não foi a cultura acadêmica conservadora, mas sim a gestão impositiva e vertical (*top-down*), resumida pela fala pragmática de gestor O4: *"manda quem pode, obedece quem tem juízo"*.

Apesar das falhas em ambos os lados, especialista ESP1 lembra que o MEC tem adotado uma postura *"muito mais orientativa"* do que punitiva, reconhecendo os *"N desafios"* profundos das IES.

Após compreender essas falhas de organização e a forma como as IES lidaram com as pressões legais, o foco da avaliação se volta diretamente para os resultados reais dessa política.

Ao analisar os resultados e impactos, os dados confirmam parte dos ideais de autores como Freire (1996) e Santos (2010). O ganho pedagógico é inegável: *"a extensão começou a aparecer mais dentro das disciplinas, não ficou mais separada do ensino"* (docente R3). Os alunos passaram a atuar de forma ativa, a ponto de *"tocar todo o projeto"* (docente R1).

Contudo, a pesquisa evidenciou uma tensão relevante no engajamento dos envolvidos. Embora a teoria pregue o diálogo horizontal com a sociedade, os dados quantitativos provam que o planejamento foi predominantemente endógeno: 93,3% das IES públicas e 100% das IES privadas tomaram as decisões de forma isolada, apenas entre reitorias e Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs). O debate ficou *"só entre os professores"*, deixando os alunos e a comunidade externa de fora da fase de planejamento, sendo acionados apenas na hora da execução.

Isso prova que a horizontalidade preconizada por Paulo Freire ainda encontra resistência efetiva nas instâncias de poder da universidade. Além disso, medir o impacto gerado na sociedade ainda é um desafio imenso; gestores admitem que *"não tem como medir"* e que *"para você avaliar resultado você precisa de 10 anos"* (gestor G7).

Constatar que as instituições enfrentam grandes dificuldades de planejamento, recursos e medição de resultados reforça que a curricularização da extensão configura processo contínuo de aprimoramento institucional.

Fica claro, portanto, que a lei forçou as instituições a entrarem em um longo ciclo de aprendizagem institucional (Argyris & Schön, 1978; Crossan, Lane & White, 1999). Diante das exigências regulatórias, 93,3% dos docentes públicos afirmaram ter identificado falhas sistêmicas no processo e reconhecem a necessidade de repensar a política. A escassez de apoio limitou as ações, provando o alerta de coordenador R1 de que é inviável fazer ciência sustentável *"com garrafa PET"*. A necessidade de adaptação forçou a reflexão conjunta: *"no começo a gente foi aprendendo fazendo"* (docente V1), obrigando o corpo docente a sair do isolamento e *"trocar mais experiências"* (docente R3).

As falas comprovam que a rigidez da pesquisa tradicional não serve para avaliar o contato humano na extensão; tentar usar os mesmos métodos da ciência pura para avaliar o

impacto nas pessoas é o erro de *"querer comer peixe com sabor de carne de porco"* (docente F4). O especialista ESP1 encerra essa discussão com uma visão lúcida: a implantação total levará uma década e exige o fim dos *"feudos"* acadêmicos onde *"o sistema de ensino são cada um no seu quadrado"*.

O processo prova que as instituições precisam abandonar a arrogância de agir como se estivessem *"indo lá salvar a humanidade, as pessoas pobres coitados"*, e conectar-se com extrema humildade às *"demandas reais"* e ao *"mundo da vida"*. Em resumo, os dados provam que, na curricularização da extensão, *"o próprio sistema está aprendendo com ele mesmo"*, compreendendo de uma vez por todas que o impacto social e a verdadeira vivência de um cidadão *"não cabe no Lattes"*.

Depois de entender como a teoria e a prática se misturam na adaptação a essa nova exigência da extensão, a pesquisa chega à sua etapa de fechamento. As Considerações Finais, apresentadas a seguir, servem para amarrar os principais resultados e responder ao objetivo central do estudo, mostrando como a gestão de projetos faz a diferença na hora de enfrentar as pressões da lei.

Além de resumir o que se aprendeu com a comparação entre o setor público e o privado, esta seção final vai destacar as contribuições da pesquisa, sugerir soluções práticas, como a criação de um modelo integrado de gestão para os cursos, e apontar as limitações do estudo, deixando caminhos abertos para pesquisas futuras.

Os resultados deste estudo permitem ir além da constatação de que as IES não são meras receptoras passivas das pressões institucionais. Ao mobilizar a tipologia de respostas estratégicas proposta por Oliver (1991), torna-se possível qualificar com maior precisão as escolhas organizacionais observadas em campo. Oliver (1991) sistematiza cinco respostas possíveis das organizações às pressões institucionais: *acquiescence* (conformidade), *compromise* (negociação), *avoidance* (evasão), *defiance* (desafio) e *manipulation* (manipulação ou adaptação ativa), em ordem crescente de agência organizacional. Aplicada aos dados do Estudo 2, essa tipologia revela que as IES brasileiras se distribuíram majoritariamente em duas dessas estratégias, em padrão fortemente associado à sua natureza jurídica.

Nas IES públicas, a resposta predominante foi de *acquiescence*, conformidade plena à norma regulatória, refletida no cumprimento da carga horária mínima por meio de manobras de reaproveitamento de atividades já existentes (migração de carga horária de atividades complementares e de estágio supervisionado para o bloco de extensão obrigatória).

Em parcela menor, observou-se *compromise*: negociação parcial em que a coordenação de curso reorganizou componentes curriculares e instâncias colegiadas para acomodar a política, sem, no entanto, alterar substantivamente as práticas pedagógicas. As estratégias de *avoidance* (evasão por afrouxamento de obrigações) e *defiance* (desafio aberto à regulação) não foram identificadas empiricamente, o que se compreende dado o caráter coercitivo da Resolução CNE/CES nº 7/2018 e o vínculo direto das IES públicas com o sistema federal de avaliação (SINAES, CONAES, MEC).

Nas IES privadas, em contraste, a resposta predominante alinha-se à categoria de *manipulation*, que, na formulação de Oliver (1991), não se refere a uma estratégia ilegítima, mas a uma tentativa ativa de *coopt, influence, control* sobre as bases das pressões institucionais, transformando-as em vantagem organizacional.

Nas IES privadas analisadas, essa estratégia manifestou-se na reinterpretação da Resolução como oportunidade de adaptação curricular, na incorporação rápida da extensão como diferencial pedagógico (disciplinas baseadas em desafios, consultorias com empresas, trilhas de soft skills) e na articulação ativa com órgãos certificadores e redes de pares para legitimar o modelo adotado.

Esse padrão é coerente com o argumento de Oliver (1991, p. 159) de que organizações com maior autonomia decisória tendem a respostas mais ativas, e refina os resultados de Scafuto, Backes e Maccari (2017) sobre a centralidade das pressões institucionais nas escolas de negócios latino-americanas, ao demonstrar que o resultado dessa centralidade não é necessariamente homogêneo: pode produzir tanto conformidade burocrática quanto adaptação estratégica.

Detalhando as táticas específicas no quadro de Oliver (1991), a estratégia de *manipulation* observada nas IES privadas combinou três movimentos: (i) cooptação (*co-opt*), evidenciada na incorporação de entidades certificadoras como ABMES, ANGRAD e CLADEA na construção dos modelos institucionais, transformando avaliadores externos em parceiros de legitimação; (ii) influência (*influence*), manifestada na criação de trilhas próprias de formação docente (como o programa *My Skills*) que reformulam internamente o que conta como boa prática extensionista; e (iii) controle (*control*) sobre as fontes de pressão, na medida em que a alta gestão dessas IES centralizou a interpretação da norma e definiu unilateralmente os formatos de implementação.

Por sua vez, a estratégia de *compromise* observada parcialmente nas IES públicas combinou táticas de balance (equilíbrio entre múltiplas demandas internas, corpo docente,

NDEs e instâncias colegiadas) e *bargain* (negociação de prazos e formatos com docentes resistentes), sem chegar a táticas de *pacify* por concessões substantivas, o que reforça o caráter de conformidade limitada e não de adaptação ativa.

Cabe registrar que a ausência empírica das categorias de *avoidance* e *defiance* é parcial e merece qualificação. Casos específicos relatados pelos entrevistados, como a criação de disciplinas que “param no planejamento” (docente A5) e a migração de carga horária de atividades complementares para o bloco extensionista, poderiam ser lidos como manifestações de *conceal* (tática de ocultamento dentro da categoria *avoidance*), na medida em que satisfazem a forma sem cumprir o conteúdo da política.

Optou-se, contudo, por classificá-los como *acquiescence*, e não como *avoidance*, pois (a) o cumprimento formal da carga horária é registrado e auditável pelo sistema SINAES, configurando conformidade legal efetiva, e (b) os próprios entrevistados não buscaram esconder a prática, antes a relataram com naturalidade como única alternativa viável diante das limitações estruturais. A categoria *defiance* (desafio aberto à norma) não foi identificada, o que se compreende pelo vínculo direto das IES analisadas com o sistema federal de avaliação e pela natureza coercitiva da Resolução CNE/CES nº 7/2018.

Cruzando as três categorias de pressões institucionais (coercitivas, miméticas e normativas) com os tipos de IES e as respostas estratégicas observadas, é possível sistematizar o padrão encontrado no campo. A Tabela 30 a seguir consolida essa síntese, articulando ainda o papel específico da gestão de projetos em cada combinação.

A leitura cruzada da tabela evidencia o resultado central deste estudo: a maturidade em gestão de projetos atuou como condição habilitadora para que as IES privadas pudessem mobilizar respostas estratégicas mais ativas, transformando pressões em oportunidades; nas IES públicas, a baixa institucionalização da GP confinou a maioria das respostas ao registro da conformidade, mesmo quando havia abertura cultural para abordagens mais inovadoras.

Tabela 30- Síntese das pressões isomórficas, respostas estratégicas (Oliver, 1991) e papel da gestão de projetos nas IES analisadas

Pressão isomórfica	Tipo de IES	Resposta estratégica predominante (Oliver, 1991)	Manifestação empírica nos resultados	Papel da Gestão de Projetos
Coercitiva (Resolução CNE/CES nº 7/2018; Meta 12.7 do PNE)	Pública	Acquiescence (conformidade) e, em parte, Compromise (negociação)	Cumprimento por reaproveitamento de carga horária; criação de disciplinas exclusivamente para 'cumprir o percentual'; sensação de imposição vertical (73,3% dos docentes públicos).	GP utilizada de forma incipiente, geralmente apenas como cronograma e fluxograma; baixa estruturação metodológica.

Coercitiva	Privada	Manipulation (adaptação estratégica)	Reinterpretação da norma como oportunidade de adaptação curricular (77,8% dos docentes privados); reorganização rápida das matrizes e adoção de disciplinas baseadas em desafios.	GP institucionalizada como prática gerencial; uso de Canvas, Trello, Miro, Planner, matriz SWOT e Diagrama de Ishikawa.
Mimética (busca de modelos legitimados)	Pública	Acquiescence parcial e Compromise	Consultas informais a outras universidades (UFRJ, UFF, UFRGS); benchmark com pares dentro do mesmo sistema; troca de informações em fóruns.	GP usada para reduzir incerteza, mas sem desenvolvimento de protocolos formais de implementação.
Mimética	Privada	Manipulation (benchmarking deliberado)	Visitas técnicas a IES de referência (Insper, Unesp); adoção seletiva de modelos internacionais; benchmarking contínuo conduzido pela alta gestão.	GP utilizada como método de transferência e adaptação de modelos externos ao contexto institucional.
Normativa (profissionalização e redes acadêmicas)	Pública	Compromise (negociação em redes)	Inserção em fóruns nacionais (FORPROEX, ANDIFES, COGRAD); diálogos institucionais entre campi; consultas a documentos do Fórum de Pró-Reitores de Extensão.	GP discutida em redes acadêmicas, mas raramente formalizada em protocolos institucionais.
Normativa	Privada	Manipulation (legitimação seletiva)	Articulação concentrada na alta gestão; participação em ABMES e troca com avaliadores externos; influência da ANGRAD e da CLADEA na formação de consensos.	GP incorporada como linguagem profissional comum no diálogo com pares e órgãos certificadores.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa e em Oliver (1991), DiMaggio e Powell (1983) e Scafuto, Backes e Maccari (2017).

A síntese apresentada na Tabela 30 sustenta uma proposição teórica relevante para o campo: a gestão de projetos pode ser compreendida não apenas como ferramenta operacional, mas como condição estruturante que articula pressão institucional e resposta organizacional.

Em organizações onde a GP encontra-se institucionalizada (com práticas formais, capacitação docente e governança acadêmica articulada), a tipologia de Oliver (1991) tende a se deslocar de *acquiescence* para *compromise* e *manipulation*; em organizações onde a GP é incipiente, mesmo a presença de cultura favorável à inovação pedagógica não é suficiente para superar a inércia da conformidade.

Essa proposição refina a Teoria do Isomorfismo Institucional ao incorporar a maturidade em GP como fator habilitador da agência organizacional, oferecendo uma chave analítica para futuras pesquisas sobre respostas institucionais em ambientes regulados.

Cabe esclarecer, frente a esse resultado, uma aparente tensão analítica entre o resultado de manipulation (que indica resposta organizacionalmente ativa frente às pressões institucionais) e a constatação empírica de que o planejamento foi predominantemente endógeno nas IES privadas (100%), em proporção ainda superior à observada nas IES públicas (93,3%).

A tensão se dissolve quando se reconhece, em Oliver (1991), que manipulation não pressupõe diálogo horizontal interno, mas sim agência ativa sobre as fontes externas de pressão institucional.

As táticas de cooptação e influência se manifestam pela articulação seletiva com órgãos certificadores, redes de pares e modelos de referência, enquanto a tática de controle se expressa, internamente, pela centralização decisória na alta gestão.

Em outras palavras, manipulation pode coexistir com governança vertical, e o resultado deste estudo é coerente com essa formulação: as IES privadas mobilizaram autonomia decisória para reinterpretar a norma, mas o fizeram a partir de instâncias gerenciais centralizadas, não por meio de processos participativos amplos.

Esse cenário ilustra a complexidade da regulação e da mudança institucional nas IES frente a novas políticas públicas. A introdução da obrigatoriedade gerou expressiva resistência institucional, ancorada em culturas acadêmicas que historicamente dificultam a integração plena do ensino com a extensão (Gadotti, 2017). Diante da pressão regulatória, as instituições precisaram engajar-se em um processo de construção de sentido (sensemaking), no qual docentes e gestores reinterpretaram a norma para dar-lhe aplicabilidade prática, configurando respostas estratégicas que vão além da mera conformidade (Oliver, 1991). Esse movimento desencadeou um ciclo de aprendizagem organizacional (Argyris & Schön, 1978; Crossan, Lane & White, 1999): as IES foram forçadas a reconhecer suas falhas operacionais e a adaptar suas estruturas. Assim, a regulação deixou de ser apenas uma imposição externa para atuar como catalisadora de mudanças, evidenciando que a superação das resistências depende intrinsecamente da capacidade de aprendizagem da instituição..

3.4.9 Considerações finais

Este estudo teve como objetivo central analisar como as pressões isomórficas influenciaram o processo de curricularização da extensão nos cursos de graduação em Administração de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, avaliando o papel estruturante da gestão de projetos nessa transição.

A partir de uma análise que triangulou as percepções de docentes, coordenadores, gestores e de um especialista nacional, a pesquisa revela que a integração da extensão ao currículo transcende a mera adequação de carga horária, configurando-se como um profundo processo de mudança cultural, metodológica e organizacional.

As evidências confirmam a premissa da Teoria do Isomorfismo Institucional (DiMaggio & Powell, 1983) de que as organizações mudam diante de pressões externas. A obrigatoriedade imposta pela Resolução CNE/CES nº 7/2018 atuou como uma severa pressão coercitiva, configurando um deslocamento normativo expressivo no modelo tradicional de ensino. Diante da incerteza gerada por essa imposição, as IES recorreram ativamente ao isomorfismo mimético, espelhando-se em modelos de instituições de referência, e ao isomorfismo normativo, buscando legitimação em redes e fóruns acadêmicos.

Contudo, a pesquisa valida a perspectiva de que as organizações não são meras receptoras passivas (Oliver, 1991), evidenciando uma dicotomia clara de respostas entre os setores analisados. Nas instituições públicas, limitadas por restrições orçamentárias e por uma cultura acadêmica mais conservadora, a resposta tendeu à conformidade burocrática, com grande parte do corpo docente relatando manobras apenas para cumprir a legislação.

Em contraste, as instituições privadas, dotadas de maior agilidade decisória, utilizaram a pressão regulatória como oportunidade de adaptação estratégica, atrelando a extensão à resolução de problemas reais do mercado.

O principal resultado empírico deste estudo reside na constatação de que a adoção de práticas gerenciais operou como o elemento decisivo entre o fracasso burocrático e a inovação pedagógica. Onde a estruturação por projetos foi institucionalizada, a curricularização tornou-se viável, permitindo alinhar teoria e prática com início, meio e fim.

Nas instituições que negligenciaram essas metodologias, a implementação esbarrou no imprevisto, na descontinuidade e no esgotamento docente. Assim, a gestão por projetos provou não ser apenas um recurso operacional, mas condição estruturante das respostas institucionais: nas IES onde estava institucionalizada, sustentou respostas estratégicas ativas; nas demais, sua ausência confinou a maioria das respostas à conformidade burocrática, mesmo quando havia abertura cultural para abordagens inovadoras.

Apesar dos avanços percebidos, o estudo evidenciou fragilidades importantes no processo de adaptação. A primeira diz respeito à lacuna no suporte socioemocional. O contato com problemas da sociedade exige habilidades humanas complexas, confirmando a literatura de que a aprendizagem experiencial demanda amparo institucional contínuo (Kolb, 1984;

Boyatzis, 2008). Enquanto o setor privado estruturou programas de acolhimento, a base docente pública lidou com as tensões de forma solitária. A segunda fragilidade refere-se ao paradoxo do engajamento: embora teóricos como Freire (1996) e Gadotti (2017) embasem a extensão no diálogo horizontal com a comunidade, o planejamento da política nas IES ocorreu de forma predominantemente endógena. As decisões ficaram restritas aos gabinetes acadêmicos, excluindo discentes e a sociedade da fase de formulação, o que compromete a essência participativa da extensão.

A constatação dessas lacunas evidencia as contribuições teóricas e práticas desta pesquisa. Sob a ótica teórica, o trabalho inova ao entrelaçar o Isomorfismo Institucional e a Gestão de Projetos no contexto educacional, demonstrando que pressões legais só se convertem em qualidade pedagógica quando mediadas por métodos de organização.

No campo prático, o estudo entrega um diagnóstico claro aos gestores universitários: impor o cumprimento de carga horária sem oferecer retaguarda metodológica, capacitação docente e escuta comunitária gera apenas uma conformidade de papel.

É exatamente para preencher essa lacuna prática e mitigar o imprevisto evidenciado que este estudo aponta a necessidade de uma solução estruturante. Como desdobramento natural desta pesquisa, sugere-se a viabilidade de desenvolvimento de um modelo de maturidade institucional integrado, de um *framework* integrado, de um manual orientativo ou de um programa de capacitação (curso) voltado à organização da extensão.

Distanciando-se do uso fragmentado de ferramentas isoladas, essa solução deve oferecer um ecossistema metodológico contínuo, guiando o corpo docente por todas as fases do ciclo de vida de uma ação comunitária, desde a escuta e planejamento até a execução e mensuração de resultados.

Ressalta-se que tal proposta possui alto potencial de escalabilidade, podendo ser facilmente adaptada não apenas para os cursos de Administração, mas para outras áreas do conhecimento ou adotada de forma multidisciplinar pelas IES, transformando o desafio normativo em um processo seguro e institucionalmente previsível.

Contudo, embora a proposição de novos modelos de gestão seja um passo promissor, é essencial reconhecer os contornos e as limitações desta investigação. Sete delimitações merecem destaque. (a) Recorte geográfico: o estudo abrangeu apenas o eixo Rio de Janeiro-São Paulo-Minas Gerais, região que concentra IES em situação relativamente mais favorável de infraestrutura, financiamento e produção científica; assim, os padrões observados nas IES públicas analisadas tendem a ser menos severos do que em outras regiões do país, especialmente

no Norte e Nordeste, onde restrições estruturais podem aprofundar ainda mais a conformidade burocrática.

(b) Concentração no curso de Administração: a escolha justifica-se pela aderência à formação em Gestão de Projetos e pelo relativo atraso desse curso na cultura extensionista; entretanto, áreas com tradição extensionista mais consolidada (como Saúde, Pedagogia e Serviço Social) provavelmente apresentariam padrões distintos, com maior naturalização da relação universidade-comunidade.

(c) Heterogeneidade entre cursos: o número de entrevistados variou entre instituições (de 3 a 12 por curso), refletindo as diferentes estruturas administrativas; embora o conjunto total (N=45) tenha permitido saturação teórica, percentuais agregados por setor devem ser lidos como tendências e não como estimativas estatisticamente robustas.

(d) Especialista único: a perspectiva sistêmica contou com um único especialista nacional (ESP1); pesquisas futuras devem ampliar essa base para múltiplos especialistas, idealmente envolvendo membros do CNE, pró-reitores de extensão e representantes de associações.

(e) Roteiro extenso: o roteiro de 21 perguntas, conduzido em entrevistas de aproximadamente 80 minutos, exigiu equilíbrio entre amplitude temática e profundidade analítica; embora a flexibilidade da técnica semiestruturada tenha permitido aprofundar os pontos mais relevantes para cada entrevistado, alguns temas podem ter sido tratados de forma mais sucinta.

(f) Codificação por pesquisador único: como detalhado no Método, a codificação foi conduzida pelo pesquisador, com discussões interpretativas regulares com a orientadora; embora essa prática tenha reduzido vieses idiossincráticos, não substitui o cálculo formal de coeficientes de concordância entre codificadores independentes.

(g) Ausência de análise documental: o estudo apoiou-se em fontes discursivas (entrevistas com atores institucionais e com especialista nacional), sem incorporar análise sistemática de fontes documentais como Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), atas de Núcleos Docentes Estruturantes ou normativas internas das IES; pesquisas futuras podem complementar os resultados com a inclusão dessas fontes, especialmente para validar empiricamente categorias como “alteração efetiva da prática pedagógica” e “manobra burocrática”.

Adicionalmente, por ter capturado a percepção de atores internos (docentes, coordenadores e gestores) durante os primeiros ciclos da política, a pesquisa reflete um cenário de forte transição, cuja maturação requer acompanhamento longitudinal.

Por essa razão, a agenda para estudos futuros deve focar no desenvolvimento prático e na validação da ferramenta metodológica sugerida, como também englobar investigações longitudinais que acompanhem a maturação dessas práticas a longo prazo. Fundamentalmente, recomenda-se que pesquisas futuras deem voz direta aos estudantes e às comunidades atendidas, para avaliar se o impacto social desenhado pelas universidades está efetivamente transformando realidades ou permanecendo na teoria.

4 ESTUDO 3 - PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO (PTT) - MCE-GP:

MODELO DE MATURIDADE DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO COM BASE EM GESTÃO DE PROJETOS EM CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

RESUMO

A curricularização da extensão, impulsionada pela Resolução CNE/CES nº 7/2018, tornou-se um desafio estratégico e operacional para as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, especialmente nos cursos de graduação em Administração, que demandam elevada articulação entre teoria, prática, mercado e impacto social. Diante do problema prático de implementações reativas, fragmentadas e sem metodologias estruturadas, este estudo apresenta um Produto Técnico-Tecnológico (PTT) denominado Modelo de Maturidade da Curricularização da Extensão com Base em Gestão de Projetos (MCE-GP), enquadrado entre os 12 produtos da área 27 como Produto não Patenteável. Em termos metodológicos, o estudo não se caracteriza estritamente como uma Design Science Research (DSR) em seu ciclo empírico exaustivo; sua abordagem constitui uma pesquisa aplicada orientada por evidências, fortemente ancorada no paradigma pragmático em Administração, focada na resolução de problemas no ambiente de negócios. A construção do artefato ocorreu em quatro fases sequenciais: exploração conceitual preliminar, diagnóstico empírico, concepção lógica do artefato e testes iniciais de avaliação. Como resultado, estruturou-se o MCE-GP em quatro camadas integradas: cinco dimensões analíticas de avaliação (Governança e Estratégia, Planejamento e Execução, Pessoas e Capacitação, Stakeholders e Impacto Social, e Monitoramento e Melhoria Contínua), um instrumento diagnóstico composto por 25 indicadores, cinco níveis progressivos de maturidade (Inicial, Emergente, Estruturado, Gerenciado e Otimizado) e um roadmap orientador de melhoria contínua. O modelo foi avaliado rigorosamente por 16 especialistas e gestores, demonstrando consistência teórica, aderência prática e alta intencionalidade de uso. Conclui-se que o MCE-GP traduz o rigor científico em uma solução gerencial aplicável, consolidando-se como um instrumento de governança capaz de promover eficiência institucional e melhor integração entre teoria e prática na formação em Administração..

Palavras-chave: Curricularização da Extensão, Gestão de Projetos, Modelo de Maturidade, Instituições de Ensino Superior (IES), *Design Science*

4.1 INTRODUÇÃO

A curricularização da extensão tornou-se uma exigência estratégica para as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras a partir da promulgação da Resolução CNE/CES nº 7/2018 (Brasil, 2018). Essa determinação ampliou a necessidade de reestruturação acadêmica e pedagógica nas universidades, especialmente nos cursos de graduação em Administração, que demandam uma elevada articulação entre teoria, prática, mercado e impacto social.

Embora a exigência normativa represente um avanço importante para a aproximação entre universidade e sociedade, sua implementação tem revelado desafios operacionais relevantes (Fernandes, 2023; Souza & Kochhann, 2023; Diaz et al., 2023).

Muitas IES passaram a conduzir esse processo de forma reativa, buscando atender às exigências regulatórias em prazos reduzidos (Gavira et al., 2020; Lucas et al., 2023), sem dispor de metodologias gerenciais estruturadas, indicadores claros de desempenho ou modelos consistentes de governança institucional (Armenia et al., 2019; Santos, Varela & Martínez-Galáni, 2022; Rehan et al., 2024)..

Nesse contexto, observa-se que diversas instituições enfrentam dificuldades relacionadas à definição de responsabilidades, integração entre coordenações de curso e setores institucionais, capacitação docente para atuação extensionista, alocação de recursos, planejamento de cronogramas, relacionamento com *stakeholders* externos e mensuração de resultados acadêmicos e sociais (Roth et al., 2024; Crocco & Oliveira, 2023; Jimenez et al., 2023; Eizerik et al., 2020).

Além disso, o processo de curricularização da extensão frequentemente ocorre sob influência de pressões institucionais externas (DiMaggio & Powell, 1983), levando muitas organizações a reproduzirem modelos adotados por outras universidades sem a devida adaptação às suas realidades locais (Coraiola, Baratter & Takahashi, 2013). Como consequência, surgem iniciativas burocráticas, fragmentadas e pouco sustentáveis, que cumprem formalmente a norma, mas não necessariamente geram aprendizagem significativa, valor social ou inovação educacional (Oliver, 1991; Silva et al., 2022).

Sob a perspectiva da gestão de projetos, tais dificuldades decorrem, em grande medida, da ausência de práticas formais de planejamento, execução, monitoramento e melhoria contínua aplicadas ao contexto universitário (PMI, 2021). Enquanto setores empresariais utilizam metodologias estruturadas e modelos de maturidade para a implantação de mudanças complexas (CMMI Institute, 2018; Kerzner, 2017; Prado, 2015), parte significativa das IES

ainda conduz a curricularização da extensão sem instrumentos específicos de gestão, resultando em iniciativas fragmentadas e de baixo impacto social sustentável.

Diante desse cenário, identifica-se um problema prático central: as Instituições de Ensino Superior necessitam de uma ferramenta gerencial estruturada que permita diagnosticar seu grau de preparo institucional para a curricularização da extensão, orientar decisões gerenciais e apoiar a implementação de melhorias de forma sistemática, contextualizada e sustentável.

É justamente para responder a essa lacuna prática que se propõe o presente Produto Técnico-Tecnológico (PTT) (Hevner et al., 2004; Peffers et al., 2007). O Modelo de Maturidade da Curricularização da Extensão com Base em Gestão de Projetos (MCE-GP), enquadrado como um Produto não Patenteável, foi concebido como instrumento aplicável às IES, capaz de traduzir conhecimento científico em solução concreta de gestão. Seu propósito é permitir que instituições avaliem seu estágio atual de maturidade, identifiquem fragilidades críticas, priorizem ações corretivas e desenvolvam trajetórias evolutivas mais eficientes e alinhadas às exigências regulatórias e sociais.

Cabe ressaltar que, embora o MCE-GP tenha sido concebido a partir das especificidades empíricas dos cursos de Administração, sua arquitetura modular foi desenhada como um instrumento de governança institucional, permitindo sua replicabilidade para a IES como um todo e sua adaptação flexível a outras áreas do conhecimento..

Este capítulo está organizado em doze seções. A seção 4.2 apresenta a derivação científica do produto a partir dos resultados dos Estudos 1 e 2. A seção 4.3 detalha o método de construção do artefato. As seções 4.4 e 4.5 apresentam, respectivamente, a arquitetura geral do produto e suas dimensões e constructos.

A seção 4.6 detalha o instrumento diagnóstico, incluindo a tabela de rastreabilidade entre desafios empíricos e indicadores. A seção 4.7 apresenta os níveis objetivos de maturidade e o *roadmap* de evolução. A seção 4.8 descreve o procedimento previsto de validação por especialistas. A seção 4.9 sintetiza os benefícios esperados. A seção 4.10 realiza a autoavaliação do produto pelos critérios da Área 27 da CAPES (2023). A seção 4.11 declara o tipo e o nível de maturidade do PTT. A seção 4.12 apresenta as considerações finais do capítulo.

4.2 DERIVAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO

O desenvolvimento do Produto Técnico-Tecnológico proposto nesta tese não decorre de formulação intuitiva ou exclusivamente normativa, mas resulta da integração sistemática dos

conhecimentos produzidos nos estudos anteriores que compõem a pesquisa. Em consonância com a lógica de teses estruturadas em múltiplos estudos no âmbito do Doutorado Profissional, o artefato apresentado neste Estudo 3 representa a transformação de evidências científicas em solução aplicada, preservando coerência epistemológica entre teoria, investigação empírica e intervenção prática.

Nesse sentido, o MCE-GP emerge da articulação entre os resultados do Estudo 1 e do Estudo 2, os quais forneceram, respectivamente, fundamentos conceituais e evidências contextuais para sua construção direcionada à realidade e às especificidades dos cursos de Administração.

4.2.1 Contribuições do Estudo 1

O Estudo 1, desenvolvido por meio de Revisão Sistemática da Literatura, mapeou como a gestão de projetos vem sendo aplicada no contexto do ensino superior, identificando tendências, lacunas e oportunidades de avanço.

Os resultados indicaram que, embora existam iniciativas relacionadas à gestão acadêmica, à inovação curricular, à governança universitária e à melhoria de processos institucionais, ainda é reduzida a produção científica que articula de forma estruturada a gestão de projetos ao processo específico da curricularização da extensão, lacuna essa que se mostra ainda mais crítica frente às complexidades práticas e de mercado exigidas na formação em Administração.

A revisão também evidenciou temas recorrentes considerados críticos para o sucesso de transformações organizacionais em IES, como governança institucional, definição clara de escopo, coordenação entre múltiplos atores, comunicação organizacional, alocação eficiente de recursos, monitoramento por indicadores, gestão da mudança, aprendizagem organizacional e melhoria contínua. Esses elementos serviram como base teórica inicial para a definição das dimensões constitutivas do produto proposto, garantindo que o modelo nascesse alinhado às melhores práticas gerenciais da área.

4.2.2 Contribuições do Estudo 2

O Estudo 2, conduzido por meio de pesquisa qualitativa de casos múltiplos em Instituições de Ensino Superior brasileiras, aprofundou a compreensão empírica sobre como a curricularização da extensão vem sendo implementada nos cursos de graduação em Administração.

Os resultados revelaram que o processo ocorre sob forte influência de pressões institucionais (DiMaggio & Powell, 1983), em especial pressões coercitivas, relacionadas às exigências legais e regulatórias (Brasil, 2018); pressões miméticas, expressas na reprodução de modelos de outras instituições; e pressões normativas, associadas à adoção de práticas legitimadas no campo educacional.

Além disso, foram identificados sete desafios concretos que orientaram diretamente a configuração do instrumento diagnóstico do MCE-GP: 1) ausência de estruturação metodológica em parte expressiva das IES, especialmente públicas; 2) lacuna no suporte socioemocional ao corpo docente envolvido na implementação; 3) planejamento predominantemente endógeno, com baixa participação de discentes e comunidade externa nas instâncias decisórias; 4) cultura acadêmica conservadora, que dificulta a integração ensino-extensão; 5) imprevisto e descontinuidade na execução das ações; 6) dificuldade institucional de mensurar impacto acadêmico e social; 7) e isolamento docente na condução cotidiana das atividades extensionistas.

Essas evidências empíricas foram essenciais para adaptar o produto à realidade institucional brasileira, garantindo aderência prática e aplicabilidade concreta.

4.2.3 Síntese integrativa dos estudos

A construção do MCE-GP resulta da convergência entre quatro fontes complementares: o conhecimento acumulado na literatura internacional e nacional, mapeado no Estudo 1; as evidências observadas no campo organizacional brasileiro, levantadas no Estudo 2; os princípios e ferramentas consolidadas da gestão de projetos, mobilizados a partir das áreas de conhecimento descritas em guias normativos internacionais como o PMBOK (PMI, 2021) e a norma ISO 21500/21502, conforme detalhado na Seção 4.5.6 deste capítulo; e a lente analítica da teoria institucional e do isomorfismo institucional (DiMaggio & Powell, 1983), que organiza a interpretação dos fenômenos observados. A integração entre essas quatro fontes confere ao produto, simultaneamente, robustez teórica, fundamentação empírica e ancoragem em repertório metodológico reconhecido na área de gestão de projetos.

Essa integração permitiu desenvolver um artefato que não apenas diagnostica o nível de maturidade institucional, mas também reconhece que processos de mudança em universidades são condicionados por fatores regulatórios, culturais e organizacionais complexos.

Com base nos estudos anteriores, foram definidas cinco dimensões centrais do produto: Governança e Estratégia; Planejamento e Execução; Pessoas e Capacitação; *Stakeholders* e

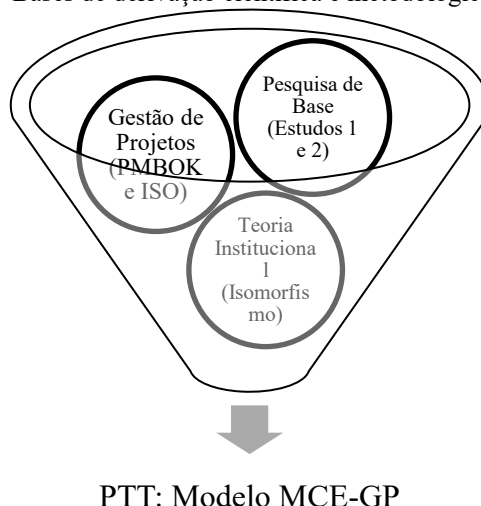
Impacto Social; e Monitoramento e Melhoria Contínua. Cada dimensão representa a tradução operacional de evidências teóricas e empíricas identificadas ao longo da tese.

Assim, o Produto Técnico-Tecnológico proposto materializa a principal contribuição do Doutorado Profissional: converter conhecimento científico rigorosamente produzido em ferramenta concreta de apoio à gestão, com potencial de uso imediato pelas Instituições de Ensino Superior.

Cabe ressaltar que, embora as evidências empíricas que originaram o MCE-GP tenham sido levantadas a partir das especificidades dos cursos de Administração, sua arquitetura integrada e modular serve perfeitamente para apoiar outros cursos e as Instituições de Ensino Superior (IES) como um todo, possuindo amplo potencial de uso imediato e replicabilidade.

Como esquema de ilustração dessa convergência, a figura 9 sintetiza as bases de derivação científica que originaram o artefato, evidenciando como a pesquisa de base e o referencial teórico-normativo se fundem para criar o MCE-GP

Figura 9 - Bases de derivação científica e metodológica do MCE-GP



Fonte: elaborado pelos autores (2026)

O Produto Técnico-Tecnológico materializa a intersecção exata entre a investigação acadêmica e a prática gerencial. Estabelecidas as bases de derivação que justificam a estrutura do modelo, a seção a seguir detalha o método de construção adotado para o seu desenvolvimento e operacionalização

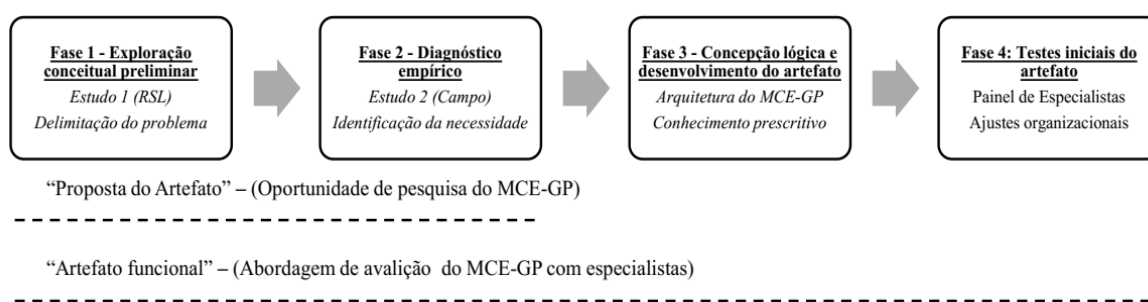
4.3 MÉTODO DE CONSTRUÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO

O desenvolvimento do Produto Técnico-Tecnológico desta tese adotou uma abordagem de pesquisa aplicada orientada por evidências, voltada à transformação de conhecimento científico em uma solução gerencial utilizável pelas Instituições de Ensino Superior. Embora o

presente estudo não se caracterize estritamente como uma pesquisa de Design Science Research (DSR) em seu ciclo empírico exaustivo, a concepção de suas fases estruturou-se sob a inspiração lógica da DSR (Hevner et al., 2004; Peffers et al., 2007).

Contudo, a fundamentação e a execução de cada etapa ancoram-se fortemente no paradigma pragmático aplicado à Administração, focado na resolução de problemas práticos por meio da construção de entidades artificiais (artefatos) úteis ao ambiente de negócios (Sordi et al., 2015). A concepção e a construção do produto ocorreram de forma sequencial e integrativa, em quatro fases complementares, aqui ilustrado abaixo na figura 10:

Figura 10 - Fases do ciclo de desenvolvimento do Produto Técnico-Tecnológico (MCE-GP).



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Sordi et al. (2015).

4.3.1 Fase 1 - Exploração conceitual preliminar

Nesta fase, foram mobilizados os resultados do Estudo 1 (Revisão Sistemática da Literatura). A literatura evidenciou que, embora a gestão de projetos venha sendo utilizada no ensino superior para a modernização administrativa e curricular (Bryde & Leighton, 2009; Akhmetshin et al., 2019), há uma carência de metodologias estruturadas que operacionalizem a extensão universitária de forma integrada, uma lacuna que se mostra ainda mais crítica diante das exigências de mercado e da complexidade prática dos cursos de Administração.

Sob a ótica do paradigma pragmático, essa exploração teórica subsidiou a estrutura inicial do produto ao delimitar o "espaço do problema", que consiste na compreensão exata da diferença existente entre a atual situação de fragmentação teórica identificada na literatura e a "situação desejada" de eficiência gerencial a ser alcançada com a adoção do modelo (Sordi et al., 2015).

4.3.2 Fase 2 - Diagnóstico empírico (identificação da necessidade)

A necessidade prática do artefato foi validada pelos resultados do Estudo 2 (pesquisa de campo). A investigação comprovou que a curricularização atua como forte pressão coercitiva no campo organizacional (DiMaggio & Powell, 1983), gerando imprevisto e demandando das

instituições não apenas conformidade, mas respostas estratégicas ativas para adaptação do currículo (Oliver, 1991).

O diagnóstico garantiu a premissa central para pesquisas pragmáticas em Administração: a relevância do problema. Isso assegura que a investigação empírica seja motivadora e que a solução final desenhada seja colocada como útil para reduzir as deficiências e resistências enfrentadas pelos gestores em seu ambiente cotidiano de atuação (Sordi et al., 2015).

4.3.3 Fase 3 - Concepção lógica e desenvolvimento do artefato

Com base na integração entre a literatura e as evidências empíricas, elaborou-se a arquitetura sistêmica do MCE-GP, definindo-se suas dimensões analíticas, níveis evolutivos de maturidade e *roadmap*.

A arquitetura do modelo foi elaborada como resposta direta aos problemas mapeados nas fases anteriores, fundamentando-se nas melhores práticas para o ciclo de vida de projetos (PMI, 2021; Kerzner, 2017). As dimensões foram desenhadas para superar as fragilidades operacionais apontadas no campo, consolidando frentes estratégicas como governança, planejamento e relacionamento com *stakeholders na* gestão dos cursos de Administração.

O desenvolvimento deste artefato caracteriza a geração de um "conhecimento prescritivo", uma vez que o modelo estruturado fornece prescrições explícitas de "como fazer algo", estabelecendo as normas tecnológicas e as regras diretivas que determinam como a instituição deve agir em sua situação particular para superar deficiências, alcançar níveis superiores de maturidade e atingir os resultados almejados na curricularização da extensão (Sordi et al., 2015).

4.3.4 Fase 4 - testes iniciais do artefato

Na etapa final, o produto foi submetido à análise crítica por especialistas. Conforme aponta a literatura sobre inovação no ensino superior, mudanças institucionais ganham solidez quando os atores refletem criticamente sobre suas práticas e incorporam ajustes organizacionais (Argyris & Schön, 1996; Crossan, Lane & White, 1999).

Este procedimento de revisão e avaliação por especialistas alinha-se à exigência pragmática de que a utilidade, a qualidade e a eficácia de um novo artefato tecnológico devem ser demonstradas rigorosamente. O rigor nestes testes é o que comprova o quanto a solução atende às necessidades dos usuários nos cursos de Administração antes de sua aplicação definitiva, elevando a proposta ao estágio validado de "artefato funcional" (Sordi et al., 2015)..

4.4 ARQUITETURA DO PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO - CONCEPÇÃO LÓGICA DO PTT

O Produto Técnico-Tecnológico desenvolvido nesta tese foi estruturado como modelo gerencial de diagnóstico e evolução institucional. Sua arquitetura foi concebida para permitir aplicação prática em IES, oferecendo simultaneamente capacidade analítica, orientação estratégica e apoio operacional ao processo de curricularização da extensão. O modelo foi desenhado com base em princípios de simplicidade operacional, robustez conceitual, replicabilidade e aderência ao contexto universitário brasileiro, posicionando-se como uma resposta estratégica ativa (Oliver, 1991) às pressões isomórficas coercitivas que historicamente induziram as instituições ao mero cumprimento burocrático, conforme evidenciado nos resultados de campo do Estudo 2 (DiMaggio & Powell, 1983) Cabe destacar que as premissas dessa arquitetura nasceram das necessidades empíricas e das especificidades dos cursos de Administração, porém seu desenho sistêmico e modular garante total escalabilidade e aplicabilidade para a IES como um todo.

A arquitetura do MCE-GP é composta por quatro camadas integradas, apresentadas a seguir em forma sintética. Os elementos detalhados de cada camada são desenvolvidos nas seções 4.5 (dimensões e constructos), 4.6 (instrumento diagnóstico) e 4.7 (níveis de maturidade).

4.4.1 Primeira camada: dimensões de avaliação

A primeira camada corresponde aos eixos estruturantes do modelo, que representam os principais fatores organizacionais associados ao sucesso da curricularização da extensão. As cinco dimensões centrais são: Governança e Estratégia; Planejamento e Execução; Pessoas e Capacitação; *Stakeholders* e Impacto Social; e Monitoramento e Melhoria Contínua.

Esses eixos foram definidos com o duplo propósito de superar a fragmentação teórica identificada na literatura, que apontava a escassez de metodologias integradas no ensino superior (Bryde & Leighton, 2009; Akhmetshin et al., 2019), e de mitigar as barreiras operacionais mapeadas empiricamente no Estudo 2, como o planejamento endógeno, a cultura conservadora e o isolamento docente. Seu detalhamento conceitual e operacional é apresentado na seção 4.5..

4.4.2 Segunda camada: instrumento diagnóstico

A segunda camada é composta por um instrumento estruturado de avaliação institucional, formado por 25 indicadores distribuídos entre as cinco dimensões do modelo, com cinco indicadores por dimensão. Cada indicador é respondido em escala progressiva de

maturidade, permitindo mensuração objetiva do estágio organizacional. A construção deste instrumento atende diretamente à necessidade de métricas precisas para avaliar o desempenho acadêmico, uma deficiência amplamente relatada pelos gestores na pesquisa empírica e corroborada pela literatura sobre maturidade em gestão no ensino superior (Alghail et al., 2022).

O instrumento pode ser aplicado a coordenadores de curso, gestores acadêmicos, docentes, núcleos de extensão e pró-reitorias. O detalhamento do instrumento, com a relação completa de indicadores e a tabela de rastreabilidade entre desafios empíricos e itens, é apresentado na seção 4.6.

4.4.3 Terceira camada: níveis de maturidade

A terceira camada traduz os resultados obtidos no diagnóstico em cinco níveis evolutivos de maturidade institucional: Nível 1 - Inicial; Nível 2 - Emergente; Nível 3 - Estruturado; Nível 4 - Gerenciado; e Nível 5 - Otimizado. Essa estratificação alinha-se aos fundamentos dos modelos de maturidade em gestão de projetos descritos pela literatura (Harin et al., 2023). Essa classificação permite que a instituição visualize seu estágio atual e defina metas futuras. A descrição objetiva de cada nível, as regras complementares de enquadramento e exemplos de aplicação são apresentados na seção 4.7.

4.4.4 Quarta camada: *roadmap* de evolução

A quarta camada consiste em mecanismo orientador para evolução institucional. Após o diagnóstico, o modelo sugere prioridades de melhoria conforme o nível identificado, articulando cada estágio a um conjunto específico de práticas de transição. A proposição deste *roadmap* visa fomentar a aprendizagem organizacional contínua, permitindo que as instituições reflitam criticamente sobre seus processos e incorporem ajustes sistemáticos (Argyris & Schön, 1996; Crossan, Lane & White, 1999). O detalhamento do *roadmap*, com ações específicas para cada nível, incluindo os níveis avançados, é apresentado na seção 4.7.

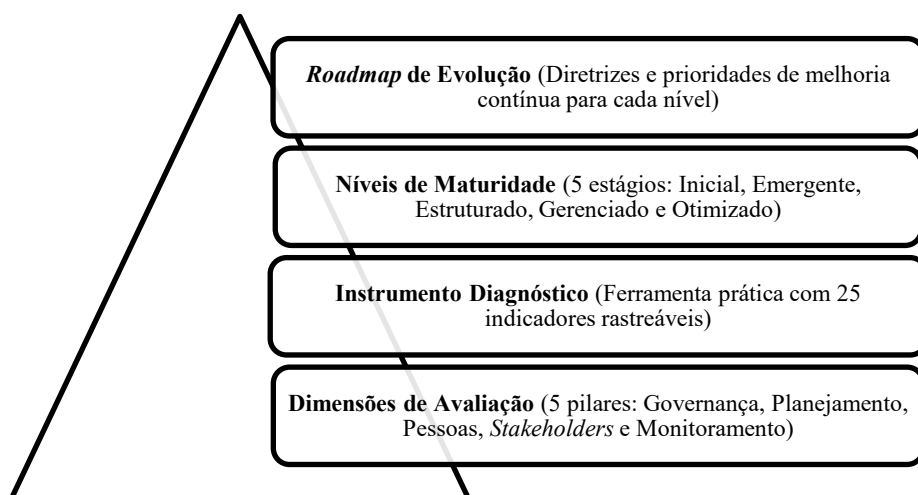
4.4.5 Integração sistêmica e diferencial da arquitetura

As quatro camadas operam de forma integrada: as dimensões identificam o que avaliar; o instrumento diagnóstico coleta evidências; os níveis de maturidade interpretam os resultados; e o *roadmap* orienta a ação gerencial. Essa lógica transforma o MCE-GP em ferramenta completa de gestão institucional.

O principal diferencial da arquitetura proposta reside em combinar exigências regulatórias da educação superior, fundamentos da teoria institucional (DiMaggio & Powell, 1983; Oliver, 1991), práticas de gestão de projetos (PMI, 2021; Kerzner, 2017), lógica de

maturidade organizacional e foco em impacto social, em um único artefato estruturado. Assim, o produto supera abordagens meramente burocráticas e o improviso operacional evidenciados empiricamente, oferecendo às IES, e de modo muito particular à gestão dos cursos de Administração, um instrumento estratégico para a implementação sustentável da curricularização da extensão. A figura 11 mostra a arquitetura lógica do MCE-GP e suas quatro camadas:

Figura 11 -Arquitetura lógica do MCE-GP estruturada em quatro camadas integradas.



Fonte: Elaborado pelos autores (2026)

4.5 DIMENSÕES E CONSTRUCTOS DO MODELO MCE-GP

As cinco dimensões apresentadas na seção 4.4.1 são compostas por constructos específicos, entendidos como atributos conceituais relevantes para explicar o nível de maturidade institucional na resolução de problemas práticos, alinhando-se ao paradigma pragmático de pesquisa (Sordi et al., 2015).

A presente seção detalha esses constructos, articulando-os aos resultados teóricos do Estudo 1, que evidenciou a carência de metodologias integradas no ensino superior (Bryde & Leighton, 2009; Akhmetshin et al., 2019), e aos resultados empíricos do Estudo 2, que mapeou a urgência de respostas estratégicas ativas frente às pressões isomórficas enfrentadas pelos cursos de Administração (DiMaggio & Powell, 1983; Oliver, 1991), essas que justificam sua inclusão no modelo como um artefato gerencial prescritivo (Sordi et al., 2015).

4.5.1 Dimensão 1 - Governança e Estratégia

A curricularização da extensão exige coordenação institucional transversal, uma vez que envolve simultaneamente ensino, gestão acadêmica, políticas institucionais e relacionamento com a sociedade. Dessa forma, a existência de mecanismos de governança é elemento central

para o sucesso do processo, corroborando a literatura que aponta o apoio da alta gestão, a redução da burocracia e o alinhamento da cultura organizacional como fatores determinantes para o sucesso de implementação de projetos em IES (Ahmad et al., 2007).

Esta dimensão captura o grau em que a curricularização está formalmente institucionalizada na IES, alinhada às diretrizes estratégicas e amparada por mecanismos decisórios estruturados, garantindo que a instituição formule uma resposta estratégica ativa (Oliver, 1991) em vez de apenas ceder de forma burocrática às pressões isomórficas coercitivas por adequação normativa (DiMaggio & Powell, 1983).

Constructos da dimensão: (i) política institucional formalizada para curricularização da extensão; (ii) alinhamento entre o tema, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs); (iii) definição clara de papéis e responsabilidades institucionais; (iv) existência de instância decisória ou comitê responsável; (v) acompanhamento regular do processo pela alta gestão.

A estruturação objetiva destes constructos atende ao paradigma pragmático ao gerar um conhecimento prescritivo, fornecendo prescrições explícitas e regras gerenciais claras sobre como a organização deve agir para solucionar o problema (Sordi et al., 2015).

4.5.2 Dimensão 2 - Planejamento e Execução

Esta dimensão captura o grau em que a IES estrutura formalmente o planejamento da curricularização da extensão e executa as atividades correspondentes de forma coordenada, respondendo à lacuna teórica identificada no Estudo 1 sobre a necessidade de integrar metodologias estruturadas para aumentar a produtividade e a eficácia gerencial no ensino superior (Bryde & Leighton, 2009; Lebcir et al., 2008).

Os resultados do Estudo 2 mostraram que a fragilidade nessa dimensão produz cascatas de problemas operacionais, com imprevisto, descontinuidade e dificuldade de cumprimento de prazos, evidenciando empiricamente que, na ausência de um planejamento formal, a execução cede facilmente à pressão de adequações puramente reativas. A dimensão articula práticas reconhecidas pela literatura de gestão de projetos com adaptações específicas ao contexto universitário, consolidando fundamentos de gestão de escopo, tempo e recursos preconizados em normativas internacionais (PMI, 2021; Kerzner, 2017).

Constructos da dimensão: (i) plano institucional formalizado de implementação; (ii) escopo definido para os projetos extensionistas; (iii) cronograma formal de execução, com marcos críticos; (iv) recursos previamente planejados, incluindo recursos humanos, materiais e financeiros; (v) acompanhamento sistemático das entregas previstas. Ao delimitar as

prioridades operacionais da IES, a definição exata destes constructos consolida o caráter pragmático da pesquisa, gerando um autêntico conhecimento prescritivo composto por diretrizes de "como fazer" para superar as lacunas do ambiente de negócios (Sordi et al., 2015).

4.5.3 Dimensão 3 - Pessoas e Capacitação

Esta dimensão captura o grau em que a IES dispõe de corpo docente e gestor adequadamente preparado para conduzir a curricularização e em que existe ambiente interno favorável ao processo, alinhando-se à literatura do Estudo 1, que destaca a centralidade das competências socioemocionais (soft skills) e da resiliência gerencial para o sucesso e a sustentabilidade de projetos educacionais complexos (Alam et al., 2010; Turner et al., 2019).

Os resultados do Estudo 2 evidenciaram que esta é uma das dimensões mais frágeis na prática observada, com lacuna importante no suporte socioemocional ao corpo docente, resistência cultural à integração ensino-extensão e isolamento docente na execução cotidiana, configurando barreiras institucionais severas que dificultam a verdadeira aprendizagem organizacional (Argyris & Schön, 1978) e perpetuam o distanciamento histórico entre a academia e a sociedade (Gadotti, 2017).

Constructos da dimensão: (i) capacitação específica para extensão oferecida aos docentes; (ii) domínio dos coordenadores sobre práticas de gestão aplicadas ao processo; (iii) clareza da comunicação interna sobre objetivos e responsabilidades; (iv) compreensão dos estudantes sobre a finalidade da curricularização; (v) engajamento interno favorável ao processo.

Ao mapear e estruturar esses elementos críticos, o modelo atua como um autêntico artefato de conhecimento prescritivo, fornecendo às instituições as normas e as diretrizes táticas de "como fazer" para gerenciar a mudança cultural, amparar suas equipes e superar as deficiências humanas diagnosticadas no ambiente acadêmico (Sordi et al., 2015).

Para além da fase de estruturação inicial, o MCE-GP assegura que a execução das atividades extensionistas ocorra de forma ativa e controlada, atuando no momento em que o projeto efetivamente acontece. O modelo orienta as IES a utilizarem ferramentas de acompanhamento dinâmico que permitem visualizar o progresso das ações em tempo real, garantindo que o escopo, os recursos e as responsabilidades não fiquem restritos ao plano documental (PMI, 2021). Essa abordagem transita da concepção teórica para a operacionalização prática, articulando a execução com o monitoramento contínuo das entregas previstas (Kerzner, 2017).

4.5.4 Dimensão 4 - *Stakeholders* e Impacto Social

Esta dimensão captura o grau em que a IES articula sua atuação extensionista com os diversos *stakeholders* externos relevantes (comunidade, organizações parceiras, setor produtivo, terceiro setor, poder público) e em que sistematiza a avaliação do impacto social das ações desenvolvidas, atendendo à premissa teórica de que a extensão deve romper os limites acadêmicos e funcionar como uma verdadeira via de mão dupla e de troca de saberes entre a universidade e a sociedade (Gadotti, 2017; Harin et al., 2023).

Os resultados do Estudo 2 indicaram que o planejamento predominantemente endógeno é um dos desafios centrais da implementação, com a constatação empírica de que as decisões ficaram frequentemente restritas às instâncias acadêmicas internas, sem a escuta e a participação da comunidade, configurando lacuna significativa na conexão entre universidade e sociedade e limitando o engajamento e a relevância dos atores externos no processo (Freeman, 1984; Mitchell et al., 1997).

Constructos da dimensão: (i) mapeamento institucional dos parceiros externos relevantes; (ii) relacionamento contínuo com comunidade e organizações externas; (iii) aderência dos projetos extensionistas a demandas reais da sociedade; (iv) parcerias estratégicas sustentáveis ao longo do tempo; (v) avaliação sistemática do impacto social das ações. A definição sistemática destes constructos reforça a natureza do modelo como um autêntico artefato de conhecimento prescritivo, estipulando às instituições as regras claras e as ações gerenciais de "como fazer" para superar o planejamento endógeno e promover um efetivo impacto social em seu ambiente de atuação (Sordi et al., 2015).

4.5.5 Dimensão 5 - Monitoramento e Melhoria Contínua

Esta dimensão captura o grau em que a IES dispõe de mecanismos sistemáticos de mensuração de desempenho, análise de resultados, correção de problemas e aperfeiçoamento contínuo dos processos de curricularização, apoiando-se na literatura do Estudo 1 que comprova os benefícios da adoção de sistemas de maturidade e de ferramentas de qualidade contínua na gestão da educação superior (Alghail et al., 2022; Sunder & Mahalingam, 2018).

Os resultados do Estudo 2 indicaram que esta é uma das dimensões mais frequentemente negligenciadas, com gestores reconhecendo dificuldades de mensurar impacto e ausência de instrumentos consolidados de avaliação institucional, fragilidades que impedem a consolidação de um ciclo efetivo de aprendizagem organizacional e limitam a reflexão crítica sobre as práticas adotadas (Argyris & Schön, 1996; Crossan, Lane & White, 1999).

Constructos da dimensão: (i) existência de indicadores institucionais de desempenho extensionista; (ii) análise periódica dos resultados; (iii) geração de ações corretivas a partir de problemas identificados; (iv) registro institucional de lições aprendidas; (v) aperfeiçoamento contínuo do processo. Ao propor métricas avaliativas claras, este conjunto de constructos reafirma a utilidade pragmática do modelo, gerando o conhecimento prescritivo necessário para que a organização identifique a eficácia de suas ações e aplique correções de rumo em seu ambiente de atuação (Sordi et al., 2015).

As cinco dimensões funcionam como pilares interdependentes da maturidade institucional, refletindo a necessidade de uma abordagem sistêmica e integrada para a gestão universitária (Teslia et al., 2020). Governança e Estratégia oferecem o suporte institucional sem o qual as demais dimensões perdem sustentação (Ahmad et al., 2007; Scott, 2014). Planejamento e Execução, Pessoas e Capacitação operacionalizam o processo cotidiano (Bryde & Leighton, 2009; Alam et al., 2010). *Stakeholders* e Impacto Social conectam o processo à sua finalidade social (Freeman, 1984; Gadotti, 2017). Monitoramento e Melhoria Contínua garantem a evolução do conjunto (Sunder & Mahalingam, 2018; Crossan, Lane & White, 1999). Assim, o nível de maturidade institucional decorre do equilíbrio entre as dimensões, não do desempenho isolado em apenas uma delas (Teslia et al., 2020; Sordi et al., 2015).

Ao organizar a curricularização da extensão em dimensões e constructos mensuráveis, o MCE-GP transforma fenômeno difuso e normativamente pressionado pelas forças coercitivas do campo organizacional (DiMaggio & Powell, 1983) em objeto gerenciável, permitindo às IES avançar de respostas reativas puramente burocráticas para modelos estratégicos e sustentáveis de implementação, configurando uma verdadeira adaptação ativa e inteligente frente às exigências institucionais (Oliver, 1991).

4.5.6 Integração com a gestão de projetos

O MCE-GP está fundamentado nos princípios e práticas consolidadas da gestão de projetos, especialmente nas áreas de conhecimento descritas pelos guias normativos internacionais reconhecidos na área (PMBOK, PMI, 2021; ISO 21500/21502).

As cinco dimensões do modelo não constituem construções a-teóricas, mas resultam da tradução sistemática dessas áreas de conhecimento ao contexto institucional específico da curricularização da extensão em cursos de Administração (Bryde & Leighton, 2009; Akhmetshin et al., 2019).

Esta seção explicita essa tradução, evidenciando como o repertório metodológico da gestão de projetos foi incorporado, traduzido e adaptado às especificidades do fenômeno endereçado, gerando um conhecimento prescritivo voltado à resolução de problemas práticos (Sordi et al., 2015).

A Tabela 31 apresenta o cruzamento sistemático entre cada uma das cinco dimensões do MCE-GP e as áreas de conhecimento da gestão de projetos das quais derivam, com a indicação da adaptação realizada ao contexto educacional brasileiro.

Tabela 31- Cruzamento das dimensões do MCE-GP com as áreas de conhecimento da gestão de projetos

Dimensão MCE-GP	Áreas de conhecimento de GP traduzidas	Adaptação ao contexto da curricularização
Governança e Estratégia	Integração; alinhamento estratégico	Governança acadêmica, NDE, Conselhos, alinhamento ao PDI e aos PPCs
Planejamento e Execução	Escopo, cronograma, recursos, integração	Componentes curriculares, calendário acadêmico, alocação docente
Pessoas e Capacitação	Recursos humanos, comunicações	Capacitação docente, comunicação interna acadêmica, cultura organizacional
<i>Stakeholders</i> e Impacto Social	<i>Stakeholders</i> , qualidade externa	Comunidade externa, parceiros institucionais, impacto social mensurado
Monitoramento e Melhoria Contínua	Riscos, monitoramento e controle, qualidade	Indicadores institucionais, lições aprendidas, ciclos de revisão acadêmica

Fonte: Elaborado pelo autor com base em PMI (2021) e ISO 21500/21502.

A leitura da Tabela 31 evidencia três movimentos de tradução qualificada das áreas de conhecimento da gestão de projetos no MCE-GP. O primeiro é a incorporação substantiva, e não retórica, do repertório metodológico de gestão de projetos: cada dimensão do modelo está ancorada em uma ou mais áreas de conhecimento reconhecidas pelos guias normativos internacionais, garantindo que o produto não apenas mencione gestão de projetos no nome, mas a operacionalize em sua estrutura interna (DiMaggio & Powell, 1983; Lebcir et al., 2008).

Este movimento de incorporação é nítido na Dimensão 1 (Governança e Estratégia), que traduz as áreas de integração e alinhamento estratégico para o contexto dos colegiados e do PDI (Ahmad et al., 2007), e na Dimensão 5 (Monitoramento e Melhoria Contínua), que adapta as áreas de riscos e qualidade para a consolidação de indicadores institucionais e lições aprendidas (Sunder & Mahalingam, 2018).

O segundo movimento é a fusão de áreas que, no contexto da curricularização da extensão, operam de forma entrelaçada na prática institucional, como ocorre na Dimensão 2 (Planejamento e Execução), que articula gestão de escopo, gestão de cronograma e gestão de recursos em torno do calendário letivo e da alocação docente, três aspectos inseparáveis na

rotina acadêmica (Bryde & Leighton, 2009). Essa mesma lógica de fusão fundamenta a Dimensão 3 (Pessoas e Capacitação), que agrupa a gestão de recursos humanos e das comunicações para atuar diretamente no engajamento, na cultura organizacional e no desenvolvimento do suporte socioemocional necessário à transição acadêmica (Alam et al., 2010; Turner et al., 2019).

O terceiro movimento é a ampliação do peso de áreas que ganham centralidade no contexto extensionista, com destaque para a gestão de *stakeholders*, que nos guias normativos internacionais figura como uma das dez áreas de conhecimento e que no MCE-GP torna-se dimensão central (Dimensão 4), refletindo a importância estratégica da relação universidade-comunidade na missão extensionista e a necessidade de estabelecer uma via de mão dupla e dialógica com a sociedade, superando as limitações de um planejamento puramente endógeno (Freeman, 1984; Gadotti, 2017).

Dessa forma, o MCE-GP traduz a lógica da gestão de projetos para o contexto específico da curricularização da extensão, permitindo que esse processo seja conduzido de forma estruturada, sistemática e orientada a resultados, sem perder a especificidade do fenômeno educacional, caracterizando-se como uma resposta estratégica ativa e um autêntico artefato pragmático (Oliver, 1991; Sordi et al., 2015).

A integração explícita com as áreas de conhecimento da gestão de projetos reforça a aderência do produto ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Projetos da UNINOVE e oferece à banca de defesa parâmetros objetivos para análise da fundamentação metodológica do artefato proposto.

4.6 INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO DO MODELO MCE-GP

O principal mecanismo operacional do MCE-GP é o Instrumento Diagnóstico de Maturidade da Curricularização da Extensão, concebido para transformar os constructos teóricos do modelo em variáveis observáveis e mensuráveis no contexto das Instituições de Ensino Superior (Sordi et al., 2015) tendo os cursos de Administração como base empírica de origem e estruturação..

Esse instrumento é a materialização prática do produto, pois permite que gestores universitários e coordenadores realizem autoavaliação estruturada de seu estágio atual de maturidade, identifiquem fragilidades prioritárias e definam planos de evolução gerencial (Alghail et al., 2022). Sua aplicação pode ocorrer de forma presencial ou digital, individualmente ou em workshops institucionais.

4.6.1 Finalidade do instrumento

O instrumento possui cinco finalidades principais. Diagnosticar: avaliar o grau atual de maturidade institucional no processo de curricularização da extensão (Sunder & Mahalingam, 2018). Comparar: permitir comparação entre cursos, unidades acadêmicas ou diferentes ciclos temporais (Bryde & Leighton, 2009). Priorizar: identificar áreas críticas que demandam intervenção gerencial (Ahmad et al., 2007). Planejar: subsidiar a elaboração de planos de ação institucionais (Lebcir et al., 2008). Monitorar: acompanhar a evolução institucional ao longo do tempo (Crossan, Lane & White, 1999).

4.6.2 Estrutura e escala do instrumento

O instrumento é composto por 25 indicadores distribuídos pelas cinco dimensões do modelo, com cinco itens por dimensão. Cada item é respondido em escala ordinal de cinco pontos, conforme apresentado na Tabela 32. Essa escala oferece simplicidade de aplicação e comparabilidade entre respondentes (Sordi et al., 2015).

Tabela 32- Escala de resposta do instrumento diagnóstico

Pontuação	Interpretação
1	Inexistente
2	Inicial / informal
3	Parcialmente estruturado
4	Estruturado
5	Consolidado / sistemático

Fonte: Elaborado pelos autores.(2026)

4.6.3 Indicadores por dimensão

A relação completa dos 25 indicadores, organizada por dimensão, é apresentada a seguir. Cada indicador é avaliado conforme a escala da Tabela 2.

- Dimensão 1 - Governança e Estratégia: (1.1) Existe política institucional formal para curricularização da extensão; (1.2) o tema está alinhado ao PDI e aos PPCs; (1.3) há definição clara de papéis e responsabilidades; (1.4) existe instância decisória ou comitê responsável; (1.5) a alta gestão acompanha o processo regularmente (Ahmad et al., 2007; Scott, 2014).

- Dimensão 2 - Planejamento e Execução: (2.1) Existe plano institucional de implementação; (2.2) os projetos extensionistas possuem escopo definido; (2.3) há cronograma formal de execução; (2.4) os recursos necessários são previamente planejados; (2.5) há acompanhamento sistemático das entregas previstas (PMI, 2021; Kerzner, 2017).

- Dimensão 3 - Pessoas e Capacitação: (3.1) Docentes recebem capacitação específica para extensão; (3.2) coordenadores dominam práticas de gestão aplicadas ao processo; (3.3) há comunicação interna clara sobre objetivos e responsabilidades; (3.4) estudantes compreendem a finalidade da curricularização; (3.5) existe engajamento interno favorável ao processo (Alam et al., 2010; Turner et al., 2019).

- Dimensão 4 - *Stakeholders* e Impacto Social: (4.1) A instituição mapeia parceiros externos relevantes; (4.2) há relacionamento contínuo com comunidade e organizações externas; (4.3) projetos extensionistas respondem a demandas reais da sociedade; (4.4) existem parcerias estratégicas sustentáveis; (4.5) o impacto social das ações é avaliado (Freeman, 1984; Gadotti, 2017).

- Dimensão 5 - Monitoramento e Melhoria Contínua: (5.1) Há indicadores institucionais de desempenho extensionista; (5.2) resultados são periodicamente analisados; (5.3) problemas identificados geram ações corretivas; (5.4) a instituição registra lições aprendidas; (5.5) o processo é continuamente aperfeiçoado (Sunder & Mahalingam, 2018; Crossan, Lane & White, 1999).

4.6.4 Forma de aplicação

O instrumento poderá ser aplicado a diferentes públicos internos: pró-reitores; diretores acadêmicos; coordenadores de curso; docentes; discentes; núcleos de extensão; e gestores administrativos.

Sugere-se aplicação coletiva com consolidação das médias institucionais, garantindo que o diagnóstico não dependa da percepção isolada de um único respondente (Sordi et al., 2015).

4.6.5 Cálculo dos resultados

O cálculo dos resultados articula dois níveis. O resultado por dimensão é obtido pelo somatório dos cinco itens da dimensão dividido por cinco. O resultado geral é obtido pelo somatório dos 25 itens dividido por 25. Ambos geram índice final variando entre 1 e 5 (Sordi et al., 2015).

4.6.6 Interpretação gerencial dos resultados

A interpretação gerencial dos resultados quantitativos segue as faixas apresentadas na Tabela 33.

Tabela 33- Faixas de interpretação gerencial dos resultados

Faixa	Diagnóstico
1,0 a 1,9	Maturidade crítica
2,0 a 2,9	Maturidade inicial
3,0 a 3,9	Maturidade intermediária
4,0 a 4,4	Maturidade avançada
4,5 a 5,0	Maturidade de excelência

Fonte: Elaborado pelos autores. (2026)

4.6.7 Entregáveis após aplicação

Após o preenchimento, a IES poderá receber cinco entregáveis principais, articulados como produto da aplicação do instrumento: radar por dimensão, com visualização do desempenho relativo nos cinco eixos do modelo (Sordi et al., 2015); score institucional consolidado, expressando a posição geral na escala de maturidade (Alghail et al., 2022); benchmarking interno, comparando unidades acadêmicas, cursos ou ciclos temporais (Bryde & Leighton, 2009); mapa de prioridades, identificando os pontos de maior fragilidade (Ahmad et al., 2007); e plano de ação de 12 meses, organizando as iniciativas de melhoria de curto prazo (PMI, 2021).

4.6.8 Rastreabilidade entre desafios empíricos e indicadores

Para garantir aderência empírica do instrumento aos resultados desta pesquisa, a Tabela 34 apresenta a rastreabilidade entre os sete desafios identificados no Estudo 2 e os indicadores específicos do instrumento que capturam cada desafio. Essa rastreabilidade evidencia que o MCE-GP não é construção puramente teórica, mas instrumento ancorado nos problemas concretos vividos pelas IES brasileiras, especialmente em seus cursos de graduação Administração (Sordi et al., 2015).

Tabela 34- Rastreabilidade entre desafios do Estudo 2 e indicadores do instrumento

Desafio identificado no Estudo 2	Indicadores do instrumento que capturam o desafio
Ausência de estruturação metodológica	1.1, 1.3, 2.1, 2.2, 2.3
Lacuna no suporte socioemocional ao corpo docente	3.3, 3.5, 5.4
Planejamento predominantemente endógeno	3.4, 4.1, 4.2, 4.3
Cultura acadêmica conservadora	1.2, 1.5, 3.4, 3.5
Improviso e descontinuidade na execução	2.1, 2.3, 2.5, 5.3
Dificuldade institucional de mensurar impacto	4.5, 5.1, 5.2, 5.4

Desafio identificado no Estudo 2	Indicadores do instrumento que capturam o desafio
Isolamento docente na execução	1.3, 3.1, 3.3, 5.4

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados do Estudo 2.(2026)

4.7 NÍVEIS OBJETIVOS DE MATURIDADE DO MODELO MCE-GP

O MCE-GP adota lógica evolutiva em cinco níveis progressivos de desenvolvimento institucional. Essa estrutura permite que as IES compreendam seu estágio atual, identifiquem lacunas gerenciais e estabeleçam metas realistas de aprimoramento (Alghail et al., 2022), utilizando parâmetros de progressão que, embora estruturados a partir das especificidades dos cursos de Administração, aplicam-se de forma escalável a todo o ecossistema acadêmico.

Diferentemente de classificações meramente subjetivas, os níveis propostos foram definidos com base em critérios objetivos de gestão, derivados das dimensões analíticas do instrumento diagnóstico (Harin et al., 2023). A classificação institucional depende simultaneamente do escore quantitativo obtido e da presença de práticas organizacionais verificáveis (Sordi et al., 2015).

4.7.1 Lógica de classificação

O enquadramento institucional considera dois critérios complementares. O critério quantitativo é a média geral obtida no instrumento diagnóstico (escala de 1 a 5). O critério qualitativo é a existência comprovada de práticas mínimas essenciais em cada estágio. Essa dupla lógica evita distorções estatísticas e fortalece a consistência gerencial do modelo (Sordi et al., 2015).

A mensuração da maturidade proposta no modelo não se apoia apenas em autodeclarações subjetivas, mas na intersecção de métricas quantitativas e evidências qualitativas. O enquadramento de uma instituição depende da pontuação média obtida a partir das respostas aos 25 indicadores do instrumento diagnóstico e, de forma indissociável, da comprovação real da existência de práticas essenciais requeridas em cada estágio. Essa dupla validação assegura que a ferramenta meça o nível de maturidade com rigor, diferenciando o mero cumprimento normativo das ações verdadeiramente institucionalizadas (Alghail et al., 2022).

4.7.2 Nível 1 - Inicial

Faixa de pontuação: 1,0 a 1,9.

Características objetivas: Inexistência de política institucional formal; ações isoladas e improvisadas; ausência de responsáveis definidos; inexistência de indicadores; baixa compreensão interna do processo; foco exclusivo no atendimento regulatório mínimo (DiMaggio & Powell, 1983).

Diagnóstico gerencial: a curricularização da extensão ocorre de forma reativa e desestruturada (Oliver, 1991).

Prioridade estratégica: construção das bases institucionais mínimas, com foco em formalização de responsabilidades, criação de plano institucional inicial e mapeamento dos processos atuais (Kerzner, 2017).

4.7.3 Nível 2 - Emergente

Faixa de pontuação: 2,0 a 2,9.

Características objetivas: Iniciativas formais pontuais; alguns cursos avançam isoladamente; responsáveis parcialmente definidos; cronogramas incipientes; capacitações esporádicas; integração curricular fragmentada; baixa articulação com *stakeholders* externos (Freeman, 1984).

Diagnóstico gerencial: a IES inicia movimento estruturante, mas o avanço é desigual entre cursos e setores (Bryde & Leighton, 2009).

Prioridade estratégica: padronização dos procedimentos institucionais, ampliação da capacitação docente e definição dos primeiros indicadores institucionais (Sunder & Mahalingam, 2018).

4.7.4 Nível 3 - Estruturado

Faixa de pontuação: 3,0 a 3,9.

Características objetivas: Processos definidos e documentados; papéis claramente atribuídos; cronogramas formais; capacitação docente sistemática; integração curricular estabelecida; práticas replicáveis entre cursos; relacionamento incipiente com *stakeholders* externos (PMI, 2021; Alam et al., 2010).

Diagnóstico gerencial: a IES possui processos consolidados, mas ainda com baixa integração entre dimensões e gestão por indicadores em fase inicial (Alghail et al., 2022).

Prioridade estratégica: consolidação de dashboards gerenciais, ampliação das parcerias externas e fortalecimento da governança transversal (Ahmad et al., 2007).

4.7.5 Nível 4 - Gerenciado

Faixa de pontuação: 4,0 a 4,4.

Características objetivas: Uso consistente de indicadores institucionais; integração efetiva entre as cinco dimensões; governança ativa e participativa; gestão por resultados implementada; ciclos formais de avaliação e revisão de processos; relacionamento estratégico estável com *stakeholders* externos; cultura organizacional alinhada à curricularização (Teslia et al., 2020; Mitchell et al., 1997).

Diagnóstico gerencial: a IES gerencia o processo de forma sistemática, com base em evidências, mas ainda explora oportunidades de inovação e expansão (Crossan, Lane & White, 1999).

Prioridade estratégica: fortalecer a inteligência institucional sobre a curricularização. Em termos práticos, isso envolve: (i) implementar dashboards integrados de monitoramento que articulem os indicadores das cinco dimensões em visão única (Sunder & Mahalingam, 2018); (ii) instituir ciclos formais de revisão semestral, com participação da alta gestão, do NDE e dos coordenadores de curso (Scott, 2014); (iii) estruturar processo institucionalizado de gestão de lições aprendidas, com registro sistemático e disseminação interna (Argyris & Schön, 1996); (iv) ampliar o portfólio de parcerias externas para incluir atores estratégicos do território e do campo de atuação dos cursos (Gadotti, 2017); (v) iniciar processos de certificação interna ou avaliação externa que atestem a qualidade da curricularização (Sordi et al., 2015).

4.7.6 Nível 5 - Otimizado

Faixa de pontuação: 4,5 a 5,0.

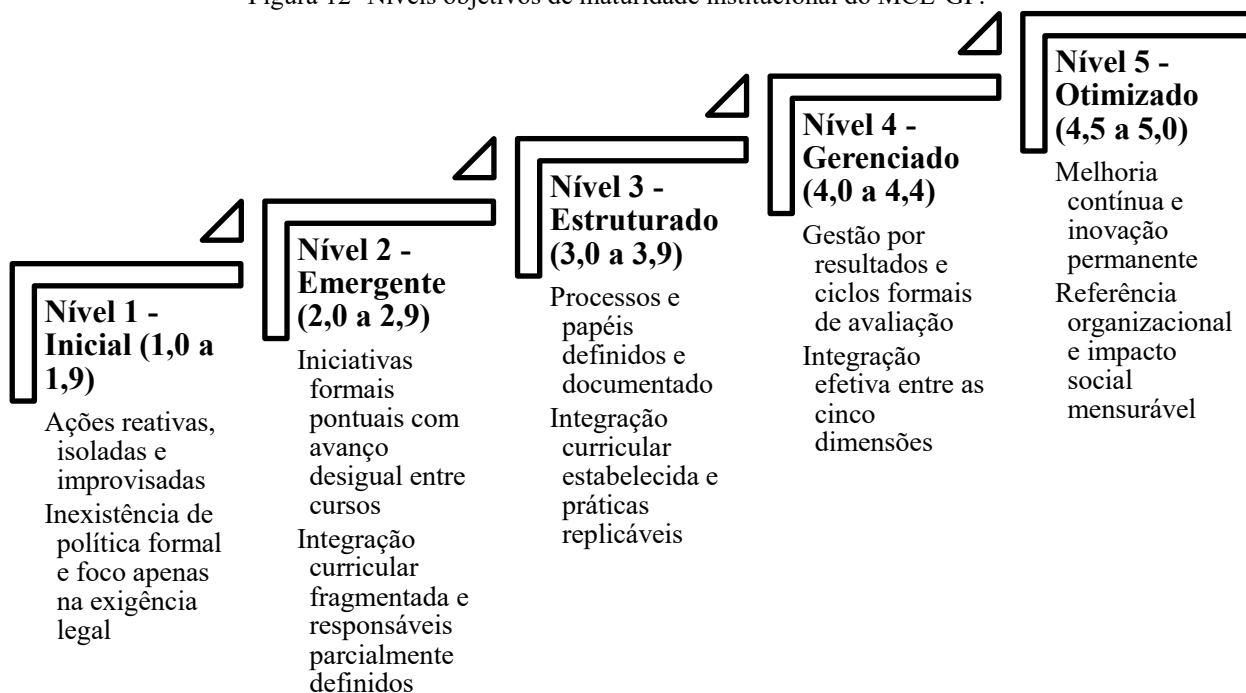
Características objetivas: Melhoria contínua incorporada à cultura institucional; inovação permanente nas práticas extensionistas; referência organizacional reconhecida no campo da educação superior; impacto social mensurável e divulgado; contribuição para políticas públicas educacionais; produção acadêmica derivada da experiência institucional; capacidade de formar outras IES (Oliver, 1991).

Diagnóstico gerencial: a IES não apenas gerencia, mas lidera o campo, com práticas que se tornam referência para outras instituições (Scafuto, Backes & Maccari, 2017).

Prioridade estratégica: consolidar a IES como referência nacional ou regional. Em termos práticos, isso envolve: (i) sistematizar a experiência institucional em produtos acadêmicos e técnicos disseminados em redes como ANGRAD, ABMES, ABED e CLADEA (Tolbert & Zucker, 1996); (ii) realizar benchmarking ativo com IES nacionais e internacionais reconhecidas (Bryde & Leighton, 2009); (iii) liderar redes inter-IES de cooperação na

curricularização da extensão (Sahlin-Andersson & Engwall, 2002); (iv) integrar os indicadores institucionais aos sistemas oficiais de avaliação, especialmente o SINAES, contribuindo com a evolução da política educacional (DiMaggio & Powell, 1983); (v) desenvolver inovação extensionista permanente, articulada a temas estratégicos como sustentabilidade, transformação digital, equidade social e desenvolvimento regional (Tasdemir & Gazo, 2020); (vi) expandir o impacto regional e nacional por meio de parcerias estruturantes com governos, organizações sociais e setor produtivo (Freeman, 1984).

Figura 12- Níveis objetivos de maturidade institucional do MCE-GP.



Fonte: Elaborado pelo autor. (2026)

4.7.7 Regras complementares de enquadramento

Além do escore geral, o enquadramento institucional considera regras complementares que evitam classificações distorcidas. Não é possível enquadrar uma IES em nível 4 ou superior se houver dimensão com escore inferior a 3,0, mesmo que a média geral atinja a faixa correspondente, porque níveis avançados pressupõem equilíbrio entre as cinco dimensões (Teslia et al., 2020).

A presença das práticas mínimas listadas em cada nível precisa ser verificada pela coordenação responsável pelo diagnóstico, não apenas inferida da média. Em caso de dúvida sobre o enquadramento entre dois níveis adjacentes, a recomendação é classificar no nível inferior, mantendo o nível superior como meta a ser confirmada por evidências adicionais (Sordi et al., 2015).

Através dessa dupla checagem, o MCE-GP demonstra-se robusto e perfeitamente aplicável tanto em IES com processos extensionistas ainda incipientes quanto em autarquias e instituições que já possuem um elevado nível de organização estrutural. Nas IES já consideradas altamente organizadas, o modelo atua com a finalidade de verificar se essa organização administrativa burocrática se reflete em impacto social efetivo e execução prática de projetos. Assim, ele captura a real maturidade do ecossistema acadêmico, orientando a instituição de forma precisa para os níveis 'Gerenciado' e 'Otimizado' através da intersecção entre o planejamento documental e a ação empírica (Sordi et al., 2015; PMI, 2021).

4.7.8 Uso gerencial dos níveis

Os níveis de maturidade têm três usos gerenciais principais. O primeiro é diagnóstico: identificar com precisão o estágio atual da IES, evitando autoavaliações excessivamente otimistas ou pessimistas (Alghail et al., 2022).

O segundo é planejamento: definir metas realistas para o ciclo institucional seguinte, com prioridades específicas extraídas do *roadmap* de cada nível (Lebcir et al., 2008). O terceiro é monitoramento: acompanhar a evolução institucional ao longo do tempo, observando trajetórias entre níveis e ajustando a estratégia conforme necessário (Crossan, Lane & White, 1999).

4.7.9 Exemplo prático

Como ilustração, considere uma IES que aplique o instrumento e obtenha média geral 3,4, com pontuações distribuídas equilibradamente entre as cinco dimensões e com práticas mínimas presentes em todas elas. Essa IES é enquadrada no Nível 3 - Estruturado, com prioridade estratégica de consolidação de dashboards e fortalecimento da governança transversal.

Já uma IES com média 4,2, dashboards ativos e avaliação social contínua, mas com escore 2,8 na dimensão Pessoas e Capacitação, não é enquadrada no Nível 4, pois há dimensão crítica abaixo do mínimo exigido. Essa IES é classificada no Nível 3, com prioridade urgente de elevação da dimensão crítica antes de avançar para o nível seguinte (Sordi et al., 2015).

Os níveis objetivos de maturidade tornam o MCE-GP ferramenta gerencial robusta, pois convertem percepções difusas sobre curricularização da extensão em classificação clara, comparável e acionável.

Dessa forma, o modelo orienta trajetórias evolutivas concretas, reduz improvisações e fortalece a capacidade estratégica das IES, tanto em estágios iniciais quanto em níveis de excelência (Akhmetshin et al., 2019; Alghail et al., 2022).

4.8 AVALIAÇÃO DO PTT POR ESPECIALISTAS -TESTES INICIAIS

Com o objetivo de verificar a consistência conceitual, a aplicabilidade e a aderência do MCE-GP ao contexto institucional brasileiro, especialmente no que tange às especificidades dos cursos de Administração, o produto foi submetido a processo de avaliação por especialistas previamente à defesa final desta tese.

A avaliação por especialistas é amplamente utilizada em pesquisas aplicadas, especialmente no desenvolvimento de instrumentos gerenciais, por permitir o teste do artefato a partir da experiência de profissionais e acadêmicos com domínio do tema (Sordi et al., 2015; Lawshe, 1975; Pasquali, 2010).

Esta seção apresenta os procedimentos da avaliação, os resultados específicos obtidos e os ajustes incorporados ao modelo a partir do retorno empírico dos especialistas, com base nos dados reais coletados.

4.8.1 Objetivos dos testes de avaliação

A avaliação teve como finalidades: verificar a clareza e a relevância das dimensões e dos constructos do modelo; verificar a coerência da arquitetura proposta com a realidade das IES brasileiras; analisar a aplicabilidade do instrumento diagnóstico, incluindo redação dos itens, escala de resposta e interpretação dos resultados; identificar possíveis ajustes estruturais no modelo; e garantir aderência do produto às demandas institucionais da curricularização da extensão (Sordi et al., 2015; Alghail et al., 2022).

4.8.2 Seleção dos especialistas

Participaram do processo especialistas com experiência em pelo menos uma das seguintes áreas: gestão de projetos; gestão do ensino superior; extensão universitária; coordenação acadêmica; e avaliação institucional. Os critérios de seleção incluíram: atuação profissional ou acadêmica mínima de cinco anos na área; experiência prática em IES; e envolvimento com projetos educacionais ou extensionistas. Os testes foram realizados no mês de março e abril de 2026

Para o processo de avaliação do Produto Técnico-Tecnológico (PTT), o mesmo foi encaminhado para 16 especialistas, com pelo menos 10 anos de atuação, onde os mesmos fizeram uma leitura do modelo MCE-GP, e posteriormente responderam um questionário de avaliação do PTT via *GoogleForms®*. (Apêndice 5). A partir desse questionário, esses especialistas mostram quais são as impressões, sugestões e possibilidades ao MCE-GP, ao qual será mostrado nas no item 4.8.4 desse estudo (Sordi et al., 2015):

Tabela 35- classificação dos especialistas para avaliação do MCE-GP

Especialista	Tempo	Especificidade	Enquadramento do especialista no processo de avaliação do MCE-GP
E1	20	Docente extensionista- Diretor de polo	Extensão Universitária/ Coordenação acadêmica
E2	20	Docente extensionista	Extensão universitária
E3	29	Direção de setor de extensão	Coordenação acadêmica
E4	13	Docente extensionista-especialista em extensão	Extensão universitária
E5	22	Conselheiro acadêmico de ensino e extensão	Avaliação Institucional
E6	11	Docente extensionista	Extensão universitária
E7	11	Docente extensionista	Extensão universitária
E8	11	Docente extensionista e com experiência profissional em Projetos	Extensão universitária / Gestão de projetos
E9	13	Docente extensionista - Proreitoria de Extensão	Extensão universitária / gestão do ensino superior
E10	19	Conselheiro de ensino ,pesquisa e extensão	Avaliação Institucional
E11	13	Docente Extensionista	Extensão Universitária
E12	20	Docente extensionista e com experiência profissional em Projetos	Extensão universitária / Gestão de projetos
E13	16	Docente -gestão do ensino superior	Gestão do ensino superior
E14	11	Docente extensionista -Direção de Extensão e Ações Comunitárias	Extensão Universitária/ Coordenação acadêmica
E15	14	Conselheiro institucional	Avaliação Institucional
E16	16	Docente no ensino superior - especialista em PTT	Gestão do ensino superior

Fonte: elaborado pelos autores (2026)

4.8.3 Procedimentos de avaliação

O processo de avaliação ocorreu em três etapas complementares. A descrição apresentada a seguir reflete o desenho previsto da avaliação.

4.8.3.1 Etapa 1 - Apresentação do modelo

O MCE-GP foi apresentado aos especialistas, em formato sintético, contemplando: o objetivo do produto; a estrutura das cinco dimensões; o instrumento diagnóstico com os 25

indicadores; os cinco níveis de maturidade e o *roadmap* de evolução; e a proposta de aplicação institucional. A apresentação foi ser feita por meio de documento técnico previamente enviado, complementada por sessão síncrona quando viável (Sordi et al., 2015)..

4.8.3.2 Etapa 2 - Avaliação estruturada

Os especialistas avaliaram o modelo por meio de instrumento estruturado contendo critérios como clareza conceitual; relevância prática; aplicabilidade institucional; completude do conjunto de dimensões e indicadores; facilidade de uso pelos respondentes potenciais; e potencial de impacto institucional. As avaliações foram realizadas em escala Likert de cinco pontos, com possibilidade de comentário aberto em cada critério (Alghail et al., 2022).

4.8.3.3 Etapa 3 - Coleta de feedback qualitativo

Além da avaliação quantitativa, foram coletadas sugestões abertas relacionadas a melhorias nas dimensões; ajustes na redação dos indicadores; simplificação de linguagem técnica; eventual inclusão de novos indicadores; e sugestões de aplicação prática em diferentes tipos de IES (Sordi et al., 2015).

4.8.4 Resultados da avaliação

Como suporte aos ajustes incorporados ao produto, esta seção detalha os resultados empíricos da validação do modelo MCE-GP. A avaliação, conduzida junto a um painel de 16 especialistas e gestores do Ensino Superior, forneceu os indicadores quantitativos e qualitativos necessários para atestar a robustez e a utilidade prática do artefato.

Para garantir a transparência metodológica, os dados são apresentados a seguir na sequência lógica do questionário aplicado, utilizando frequências absolutas (n) e relativas (%) para evidenciar o desempenho de cada critério e justificar o refinamento da versão final do modelo.

Nota metodológica : Para a análise da dispersão das respostas na escala Likert, adotou-se o cálculo do desvio-padrão amostral, utilizando a correção de graus de liberdade (n-1) por se tratar de uma amostra de especialistas (N=16). O cálculo obedeceu à seguinte equação matemática:

$$s = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n - 1}}$$

Onde s representa o desvio-padrão da amostra; Σ é o somatório Somatório;; x_i representa cada nota individual atribuída pelo especialista na escala Likert, $\bar{x}$ é a média

aritmética das notas do critério avaliado, e n e o total de avaliadores do MCE-GP neste caso , o tamanho da amostra, 16 especialistas) (Creswell, 2014; Hair Jr. et al., 2007). Este indicador permite verificar o grau de consenso entre os peritos: quanto menor o desvio-padrão, maior a concordância em relação à média do critério avaliado (Sordi et al., 2015).

4.8.4.1 Avaliação Geral do Modelo MCE -GP

Na primeira seção do instrumento, os especialistas avaliaram cinco aspectos centrais do MCE-GP utilizando uma escala Likert de 5 pontos. A Tabela 36 apresenta a distribuição das avaliações, omitindo as notas 1 e 2 por não terem recebido qualquer resposta, o que demonstra uma aceitação inicial positiva e unânime quanto aos fundamentos do modelo (Sordi et al., 2015).

Tabela 36 - Avaliação geral do modelo MCE - GP

Critério Avaliado	Nota 1(Muito baixo)	Nota 2	Nota 3	Nota 4	Nota 5(Muito alto)	Média	Desvio-Padrão	Aderência (Notas 4 e 5)
Clareza do modelo	0 (0%)	0 (0%)	4 (25,0%)	7 (43,8%)	5 (31,2%)	4,06	0,77	75,0%
Relevância prática	0 (0%)	0 (0%)	1 (6,2%)	5 (31,3%)	10 (62,5%)	4,56	0,63	93,8%
Aplicabilidade em IES	0 (0%)	0 (0%)	1 (6,2%)	8 (50,0%)	7 (43,8%)	4,38	0,62	93,8%
Completo das dimensões	0 (0%)	0 (0%)	1 (6,2%)	6 (37,5%)	9 (56,3%)	4,5	0,63	93,8%
Potencial de impacto	0 (0%)	0 (0%)	1 (6,2%)	5 (31,3%)	10 (62,5%)	4,56	0,63	93,8%

Fonte: elaborado pelos autores(2026)

Os resultados apresentados confirmam a robustez estatística e a aceitação técnica do modelo MCE-GP. A ausência de avaliações nos níveis 1 e 2, somada ao fato de que todos os critérios atingiram médias superiores a 4,0, indica uma performance de excelência (Sunder & Mahalingam, 2018).

Além disso, o desvio-padrão manteve-se consistentemente baixo (entre 0,62 e 0,77), mostra uma forte convergência de opiniões entre os especialistas e mostra que os dados são homogêneos e confiáveis (Sordi et al., 2015).

Com índices de aderência (notas 4 e 5) que chegam a 93,8% em dimensões críticas como “Relevância Prática” e Potencial de Impacto, a proposta do MCE-GP modelo demonstra não apenas consistência teórica, mas também maturidade técnica, podendo estar apto para ser utilizado como ferramenta de gestão nas Instituições de Ensino Superior (Alghail et al., 2022).

4.8.4.2 Adequação das dimensões

Quanto à adequação das dimensões propostas (Questão 2), 81,3% (n=13) dos peritos validaram a estrutura como totalmente adequada, ao passo que 18,7% (n=3) a consideraram parcialmente adequada, não havendo nenhuma avaliação negativa (0%).

Para aprofundar as oportunidades de melhoria, procedeu-se à análise de conteúdo das respostas discursivas registradas nas Questões 3 e 4. Essas contribuições qualitativas abertas foram categorizadas por convergência temática, fundamentando os pontos de refinamento do modelo sintetizados na Tabela 37 (Crossan, Lane & White, 1999).

Tabela 37 -Categorização e frequência das sugestões qualitativas de ajuste dos especialistas

Tema da Sugestão / Categoria	Frequência (n)	Percentual (%)	Intensidade
Redução da subjetividade (Guia de Evidências)	9	56,30%	Alta
Fortalecimento do protagonismo discente	5	31,30%	Média
Garantia de fluxos orçamentários/sustentabilidade	4	25,00%	Média
Suporte institucional e socioemocional ao docente	2	12,50%	Baixa
Co-criação com parceiros externos	1	6,30%	Baixa

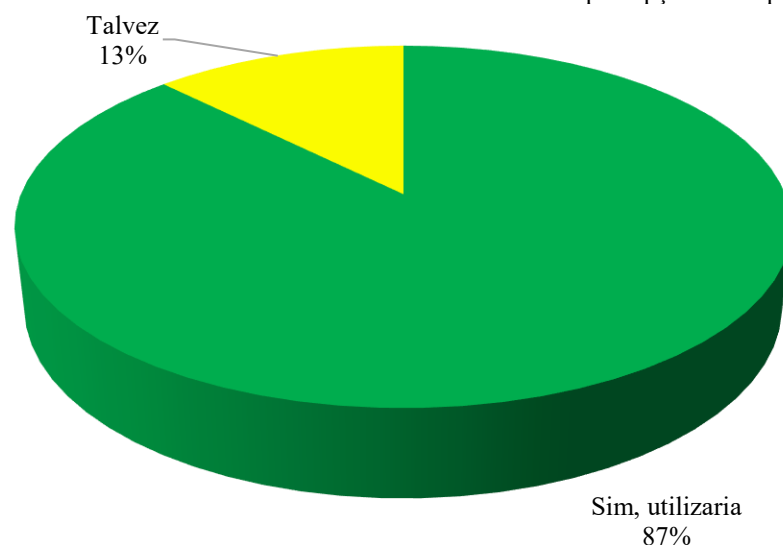
Fonte: Elaborado pelos autores (2026)

4.8.4.3 Aplicação, Valor, Recomendação e Retorno (Questões 5, 6, 7 e 8)

A seção final do diagnóstico (Apêndice 5), referente à validação junto aos 16 especialistas, focou na utilidade operacional e na percepção de valor do modelo MCE-GP. No que tange à intenção de uso (Questão 5), 87,5% (n=14) confirmaram a aplicação futura do artefato em suas instituições, ao passo que 12,5% (n=2) indicaram uma adoção provável (Sordi et al., 2015).

Estes dados estão visualmente sistematizados na Figura 13, que evidencia a prontidão para a implementação prática do modelo no contexto acadêmico (Bryde & Leighton, 2009).

Figura 13 – Intencionalidade do uso do Modelo MCE-GP na percepção dos especialistas



Fonte: elaborado pelo autor (2026)

Sobre o Valor Percebido (Questão 6), os especialistas foram unânimes em apontar o MCE-GP como uma ferramenta de transição do "amadorismo" para a "gestão profissional". (Kerzner, 2017). A tabela 38 sintetiza as principais percepções extraídas das respostas abertas.

Tabela 38 - Síntese da percepção de valor do modelo

Categoria de Valor	Descrição da Percepção dos Especialistas
Mitigação do Improviso	O modelo atua como um antídoto contra o "improviso gerencial", oferecendo um método estruturado onde antes havia apenas intuição.
Segurança Normativa	Transforma a exigência legal da curricularização (muitas vezes abstrata) em indicadores tangíveis e auditáveis.
Tomada de Decisão	Permite que o gestor identifique exatamente em qual dimensão a IES está falhando, otimizando a aplicação de recursos.
Padronização	Facilita a comunicação entre diferentes departamentos e coordenações ao estabelecer uma linguagem comum sobre maturidade.

Fonte: elaborado pelos autores

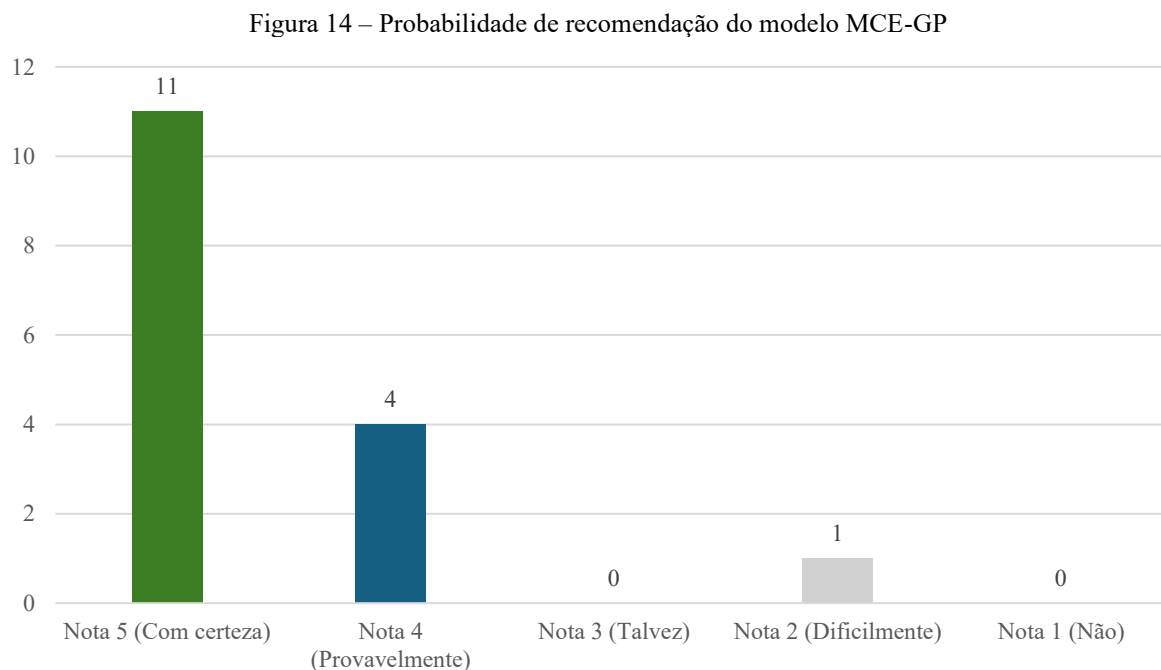
Quanto à probabilidade de recomendação (Questão 7), os resultados demonstram a confiança dos especialistas no modelo MCE-GP através de três níveis distintos de resposta.

A maioria expressiva, composta por 11 especialistas (68,8%), atribuiu a Nota 5 (Com certeza), enquanto 4 especialistas (25,0%) optaram pela Nota 4 (Provavelmente). Registrou-se, ainda, uma única ocorrência (6,2%) na Nota 2 (Difícilmente).

A análise qualitativa indicou que essa pontuação específica não se refere a uma falha estrutural do modelo, mas sim à percepção das barreiras culturais para sua implementação em

instituições com menor maturidade em processos de extensão (DiMaggio & Powell, 1983; Oliver, 1991).

A predominância das notas máximas, conforme ilustrado na Figura 14, reforça a validade externa do artefato e seu potencial de disseminação no ecossistema acadêmico (Sordi et al., 2015).



Fonte: elaborado pelos autores (2026)

A concentração das respostas nas notas máximas reforça a validade externa do modelo, sugerindo que o artefato é tecnicamente robusto e possui elevado valor de disseminação para o ecossistema acadêmico (Sordi et al., 2015).

Esse reconhecimento é ratificado pela Questão 8, que registrou unanimidade (100%) no interesse dos 16 especialistas que fizeram a avaliação do modelo de MCE-GP em receber o relatório final da pesquisa.

Este engajamento total é um indicador qualitativo fundamental, pois demonstra que os peritos reconheceram no MCE-GP uma solução relevante para os desafios contemporâneos da gestão da extensão universitária (Fernandes, 2023).

A análise integrada dos resultados, ao articular os dados quantitativos de aderência com as contribuições qualitativas, permitiu a identificação de pontos consensuais de aprovação e de ajustes prioritários (Crossan, Lane & White, 1999).

Essa triangulação de dados serviu de base para o refinamento do modelo, assegurando que a versão final do produto técnico seja rigorosa em sua lógica científica e, simultaneamente, flexível para diferentes contextos institucionais (Sordi et al., 2015).

Em última análise, a convergência entre os altos índices de aceitação e a intenção de uso imediato revela que o MCE-GP atende a uma demanda latente por profissionalização, consolidando-se como um instrumento de governança capaz de transformar a complexidade da extensão em um fluxo gerencial padronizado, seguro e orientado para resultados (PMI, 2021).

4.8.5 Ajustes a serem incorporados ao produto

A validação do MCE-GP por 16 especialistas e gestores foi uma etapa essencial para tornar o material mais prático e alinhado à realidade das instituições (Sordi et al., 2015). As sugestões enviadas foram analisadas para garantir que o instrumento seja útil no dia-a-dia da gestão e respeite os fundamentos da extensão universitária (Gadotti, 2017). Com base nesse retorno, foram sugeridas melhorias para reduzir a subjetividade na avaliação, ampliar o papel do estudante, reforçar o planejamento financeiro e considerar o suporte necessário aos docentes (Alam et al., 2010).

Para garantir o anonimato dos participantes e a objetividade da análise, as contribuições foram agrupadas por temas, sem identificar os autores (Sordi et al., 2015).

A tabela 39 sintetiza os ajustes estruturais indicados pelos especialistas, que serão incorporados à versão final do produto técnico-tecnológico (ou não), apresentando a evolução do modelo a partir do contraste entre a versão inicialmente proposta e a versão refinada avaliação (Crossan, Lane & White, 1999).

Tabela 39 - Ajustes indicados pelos as serem incorporados ao MCE- GP

Dimensão / Componente	Sugestão do Especialista	Como era antes (Original)	Como ficou após o ajuste	Incorporada?	Justificativa
Estrutura Geral do Modelo	Atribuir pesos matemáticos diferentes para cada uma das cinco dimensões.	Média simples entre as cinco dimensões.	Mantida a média simples original entre os eixos.	Não	O sucesso do modelo depende do equilíbrio entre os eixos. A média simples também facilita o uso pelo gestor.
Instrumento Diagnóstico	Criar um "Guia de Evidências" prático para evitar o viés de otimismo na autoavaliação dos gestores..	Diagnóstico baseado em escala Likert (1 a 5) autoaplicável.	Mantida a escala original no instrumento atual	Não	A elaboração de um Guia de Evidências ou Manual de Aplicação detalhado constitui um artefato independente, configurando escopo para um novo Produto Técnico-Tecnológico (PTT) futuro

Dimensão 2 - "Planejamento" e Execução	Garantir que o orçamento planejado seja realmente disponibilizado.	Planejamento financeiro citado de forma genérica.	Exigência de comprovação de fluxos financeiros garantidos pela IES.	Sim	Projetos de extensão precisam de financiamento estável para evitar a sua interrupção precoce.
Dimensão 3 - "Pessoas e Capacitação"	Valorizar a liderança do aluno e não apenas o cumprimento de carga horária.	Foco na "compreensão" do aluno sobre a finalidade da ação.	Foco no protagonismo e autonomia do estudante na condução do projeto.	Sim	O aluno deve ser o centro do processo de extensão, atuando como sujeito ativo da sua formação.
Dimensão 3 - "Pessoas e Capacitação"	Considerar a sobrecarga do professor e a necessidade de apoio institucional.	Foco estrito em treino técnico e comunicação formal.	Inclusão de diretrizes de suporte institucional e socioemocional aos docentes.	Sim	O apoio ao docente é fundamental para vencer a resistência cultural e implementar as mudanças
Dimensão 4 - "Stakeholders e Impacto Social"	Avaliar se a comunidade participa na criação conjunta do projeto (co-criação).	Foco em verificar se o projeto respondia a demandas sociais.	Integração do conceito de co-criação e interação dialógica com a comunidade.	Sim	A extensão deve ser um diálogo bidirecional entre a universidade e a sociedade, e não uma via única.

Fonte: elaborado pelos autores (2026)

O processo de avaliação por especialistas confirmou que o modelo MCE-GP apresenta consistência teórica, aderência prática e elevada relevância para o contexto das IES (Sordi et al., 2015).

A análise integrada dos resultados quantitativos e qualitativos permite concluir que o modelo atingiu os requisitos de robustez necessários para sua implementação, ao mesmo tempo em que delimitou claramente suas frentes de evolução (Alghail et al., 2022). A robustez do MCE-GP é evidenciada pela natureza dos ajustes propostos e pela criteriosa seleção de sua incorporação, conforme detalhado no Quadro 39.

O refinamento do produto não foi um processo passivo, mas uma análise técnica que priorizou a operacionalidade e a sustentabilidade do instrumento no cotidiano da gestão acadêmica (Sunder & Mahalingam, 2018).

No que tange aos ajustes incorporados, destaca-se a transição de conceitos genéricos para diretrizes mandatórias nas dimensões de Planejamento e Pessoas. A inclusão da exigência de fluxos financeiros garantidos e o deslocamento do foco para o protagonismo discente e o suporte socioemocional docente conferiram ao MCE-GP uma camada de realismo institucional indispensável para superar barreiras culturais na extensão universitária (Freeman, 1984; DiMaggio & Powell, 1983).

Por outro lado, a decisão de não incorporar ajustes como a atribuição de pesos matemáticos diferenciados e a criação de um Guia de Evidências detalhado foi fundamentada na preservação da simplicidade operacional do artefato (Sordi et al., 2015). Entendeu-se que a

média simples garante o equilíbrio entre os eixos e facilita a autogestão inicial pelo coordenador de curso. Tais sugestões, entretanto, foram catalogadas como frentes de aprimoramento futuro, sinalizando o roteiro de evolução da maturidade do PTT para versões subsequentes (Crossan, Lane & White, 1999).

Dessa forma, a avaliação externa sinaliza a prontidão do MCE-GP para a transição do estágio de protótipo para o de aplicação em larga escala (Sordi et al., 2015). A convergência entre os altos índices de aceitação e a intenção de uso imediato revela que o modelo atende a uma demanda latente por profissionalização, consolidando-se como um instrumento de governança capaz de transformar a complexidade da extensão em um fluxo gerencial padronizado, seguro e orientado para resultados, em total alinhamento com a análise de maturidade detalhada na seção 4.11 (PMI, 2021; Alghail et al., 2022).

4.8.6 Exemplo de Aplicação do MCE-GP em uma IES

Com o objetivo de ilustrar a aplicabilidade prática do Produto Técnico-Tecnológico proposto, apresenta-se a seguir um exemplo hipotético de aplicação do Modelo de Maturidade da Curricularização da Extensão com Base em Gestão de Projetos (MCE-GP) em uma Instituição de Ensino Superior (Sordi et al., 2015).

A aplicação foi simulada em um curso de graduação em Administração de uma Instituição de Ensino Superior, envolvendo a participação de:

- coordenador de curso;
- dois docentes responsáveis por disciplinas com carga extensionista;
- representante do núcleo de extensão.

O instrumento diagnóstico foi aplicado de forma coletiva, com discussão dos itens e consenso nas respostas (Crossan, Lane & White, 1999).

4.8.6.1 Resultados do diagnóstico

A partir da aplicação do instrumento, foram obtidas as seguintes médias por dimensão:

Tabela 40-Tabela de pontuação o Modelo MCE-GP em uma IES

Dimensão	Pontuação média
Governança e Estratégia	3,2
Planejamento e Execução	2,8
Pessoas e Capacitação	2,5
<i>Stakeholders</i> e Impacto Social	3,6
Monitoramento e Melhoria Contínua	2,4

Fonte: elaborado pelos autores(2026)

Resultado geral: Média institucional: 2,9

4.8.6.2 Classificação de maturidade

Com base nos critérios definidos no modelo, a instituição foi classificada como dentro dos níveis do modelo MCE-GP como (Alghail et al., 2022; Sordi et al., 2015)

Nível 2 – Emergente

Esse resultado indica que a instituição possui iniciativas estruturadas em algumas dimensões, porém ainda apresenta baixa integração sistêmica e limitações na consolidação de práticas gerenciais (Bryde & Leighton, 2009). Essa análise hipotética detalhada evidencia que:

- ✓ A instituição apresenta melhor desempenho na dimensão *Stakeholders* e Impacto Social, indicando boa articulação com a comunidade (Freeman, 1984; Gadotti, 2017);
- ✓ Há fragilidade nas dimensões Monitoramento e Melhoria Contínua e Pessoas e Capacitação, sugerindo ausência de indicadores e baixa preparação docente (Sunder & Mahalingam, 2018; Alam et al., 2010);
- ✓ O Planejamento e Execução ainda ocorre de forma parcial, com ausência de padronização (PMI, 2021)..

A partir desse panorama, o Modelo MCE-GP converte os pontos de fragilidade em oportunidades de melhoria, oferecendo um roteiro estratégico (*Roadmap*) para orientar a gestão, permitindo que a IES priorize suas ações de forma escalonada (Sordi et al., 2015; Ahmad et al., 2007).

4.8.6.3 Recomendações gerenciais (Roadmap)

Com base no diagnóstico, foram propostas as seguintes ações prioritárias para evolução institucional no que diz respeito a seu processo de extensão, indicadas na tabela 41 abaixo:

Tabela 41 - ações prioritárias (Roadmap) a partir dos resultados do modelo MCE-GP

Curto prazo (0–6 meses)	Médio prazo (6–12 meses)	Longo prazo (12–24 meses)
<i>Estruturar programa de capacitação docente em extensão;</i>	<i>Padronizar processos extensionistas;</i>	<i>Implementar dashboards gerenciais;</i>
<i>Definir indicadores básicos de desempenho;</i>	<i>Desenvolver mecanismos de monitoramento contínuo;</i>	<i>Consolidar cultura de melhoria contínua;</i>
<i>Formalizar cronograma institucional de implementação</i>	<i>Fortalecer governança institucional</i>	<i>Ampliar avaliação de impacto social</i>

Fonte: elaborado pelos autores(2026)

Esse exemplo hipotético apresentado demonstra que o MCE-GP em uma IES na verificação de suas atividades extensionistas pode permitir que permite:

- ✓ Diagnosticar de forma estruturada o estágio institucional (Alghail et al., 2022)l;
- ✓ Identificar lacunas críticas (Ahmad et al., 2007);
- ✓ Orientar ações gerenciais concretas (Lebcir et al., 2008);
- ✓ Apoiar a tomada de decisão baseada em evidências (Sordi et al., 2015; Sunder & Mahalingam, 2018).

Assim, o modelo se configura como ferramenta prática e aplicável, capaz de apoiar Instituições de Ensino Superior na condução estratégica da curricularização da extensão (Sordi et al., 2015; PMI, 2021).

4.9 BENEFÍCIOS ESPERADOS DO PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO

O MCE-GP foi concebido com o propósito de gerar valor concreto para as IES, com destaque para a realidade dos cursos de Administração. seus atores internos e a sociedade. Seus benefícios esperados são organizados em três níveis: gerencial, acadêmico e social, refletindo a natureza multidimensional da curricularização da extensão (Alghail et al., 2022).

A apresentação a seguir prioriza os benefícios mais relevantes em cada nível, articulados em texto contínuo, com identificação de seu vínculo com os resultados dos Estudos 1 e 2 (Sordi et al., 2015).

4.9.1 Benefícios gerenciais

No plano gerencial, o produto oferece quatro benefícios principais. O primeiro é o diagnóstico estruturado da maturidade institucional, que permite aos gestores acadêmicos e coordenadores de Administração compreender com clareza o estágio atual da organização e substituir percepções subjetivas por evidência sistematizada (Bryde & Leighton, 2009).

O segundo é o apoio à tomada de decisão baseada em evidências, com priorização de ações nas dimensões mais críticas e melhor alocação de recursos (Sunder & Mahalingam, 2018).

O terceiro é a padronização de processos, que reduz improvisações e retrabalho identificados como recorrentes nos resultados do Estudo 2 (PMI, 2021). O quarto é o fortalecimento da governança institucional, com definição mais clara de responsabilidades e acompanhamento contínuo da evolução por meio dos níveis de maturidade (Kerzner, 2017).

4.9.2 Benefícios acadêmicos

No plano acadêmico, o produto oferece três benefícios principais. O primeiro é a melhor integração entre teoria e prática nos cursos de Administração, fortalecendo a aprendizagem experiencial dos estudantes ao estruturar processos extensionistas de qualidade (Alam et al., 2010).

O segundo é o maior alinhamento dos PPCs às diretrizes nacionais e ao PDI institucional, contribuindo para a consistência do projeto formativo (Brasil, 2018). O terceiro é o aumento do engajamento docente em torno da extensão, ao oferecer diretrizes claras e estruturadas que reduzem a sensação de isolamento identificada no Estudo 2 e suprem parte das dificuldades culturais evidenciadas pela pesquisa empírica (Gadotti, 2017; DiMaggio & Powell, 1983).

4.9.3 Benefícios sociais

No plano social, o produto oferece três benefícios principais. O primeiro é a maior aderência das atividades extensionistas às demandas reais da sociedade, por meio do fortalecimento sistemático da Dimensão 4 do modelo (Freeman, 1984).

O segundo é o fortalecimento das parcerias entre universidade, setor público, setor privado e terceiro setor, com geração de soluções práticas para problemas sociais e econômicos (Khallaf et al., 2022).

O terceiro é a contribuição para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas, articulada de modo substantivo nas três frentes de maior aderência ao MCE-GP (Tasdemir & Gazo, 2020).

O ODS 4 (Educação de Qualidade) é endereçado pelo fortalecimento da formação extensionista dos estudantes de Administração, com desenvolvimento de competências críticas e cidadãs. O ODS 9 (Indústria, Inovação e Infraestrutura) é endereçado pelo estímulo à inovação extensionista nos níveis avançados de maturidade do modelo, especialmente no Nível 5 - Otimizado. O ODS 17 (Parcerias e Meios de Implementação) é endereçado pela ênfase do modelo no relacionamento estratégico com *stakeholders* externos e na construção de parcerias sustentáveis ao longo do tempo (Ferro & Ferreira, 2021).

Os benefícios apresentados convergem para três contribuições centrais do MCE-GP: eficiência gerencial, ao estruturar e organizar o processo institucional; qualidade acadêmica, ao fortalecer o processo formativo dos estudantes; e impacto social, ao ampliar a contribuição da universidade para a sociedade (Fernandes, 2023).

Essa combinação reforça o caráter estratégico do produto e seu alinhamento com os princípios do Doutorado Profissional e com as diretrizes da Área 27 da CAPES (2023), que valorizam produtos com capacidade de transformar práticas organizacionais e gerar valor tangível (Sordi et al., 2015).

4.10 AVALIAÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO SEGUNDO OS CRITÉRIOS DA ÁREA 27 DA CAPES

A avaliação do PTT proposto nesta tese (Modelo de Maturidade da Curricularização da Extensão com Base em Gestão de Projetos - MCE-GP, enquadrado como Produto não Patenteável) foi realizada com base nos critérios estabelecidos pela Ficha de Avaliação 2025-2028 da Área 27 da CAPES (2023) (Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo), considerando os cinco eixos fundamentais: aderência (qualificatório), impacto, aplicabilidade, inovação e complexidade (Sordi et al., 2015). A análise apresentada nesta seção evidencia a qualidade, a relevância e o potencial de contribuição do modelo desenvolvido, bem como sua capacidade de gerar valor acadêmico, organizacional e social (Fernandes, 2023).

4.10.1 Aderência

A aderência é critério qualificatório, referindo-se ao grau de alinhamento do produto com a área de concentração, a linha de pesquisa e a proposta do programa de pós-graduação (Sordi et al., 2015).

Produtos sem aderência não são qualificáveis pela Ficha de Avaliação. O MCE-GP apresenta aderência integral ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Projetos (PPGP) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

O produto está diretamente vinculado à área de gestão de projetos, contribui para a linha de pesquisa em estratégia e projetos, aborda fenômeno organizacional relevante no contexto do ensino superior, com foco prático e empírico na gestão de cursos de Administração, integra conceitos de gestão, estratégia, inovação e aprendizagem organizacional, e articula teoria e prática, característica central dos programas profissionais (PMI, 2021).

Adicionalmente, o produto dialoga com demandas contemporâneas do setor educacional, especialmente relacionadas à implementação da curricularização da extensão, tema estratégico no cenário brasileiro (Gadotti, 2017). A aderência é, portanto, classificada como integral, atendendo à exigência qualificatória da CAPES.

4.10.2 Impacto

O impacto refere-se à transformação efetiva produzida pelo PTT no ambiente em que é aplicado, podendo ser organizacional, comunitário ou social, e é classificado como baixo, médio ou alto (Sordi et al., 2015).

O MCE-GP apresenta alto potencial de impacto, sustentado em cinco evidências. Primeiro, oferece ferramenta estruturada para diagnóstico institucional, suprimindo lacuna concreta identificada nos resultados do Estudo 2 na realidade dos cursos de Administração (Alghail et al., 2022). Segundo, apoia a tomada de decisão estratégica em IES que enfrentam pressão regulatória e fragilidades organizacionais (DiMaggio & Powell, 1983). Terceiro, contribui para a melhoria da gestão acadêmica em dimensão sistêmica, abrangendo governança, planejamento, pessoas, *stakeholders* e monitoramento (Kerzner, 2017). Quarto, amplia o impacto social das atividades universitárias ao fortalecer o vínculo entre IES e comunidade (Freeman, 1984). Quinto, pode influenciar políticas institucionais e práticas organizacionais em rede, especialmente em IES que compartilham desafios semelhantes (Scafuto, Backes & Maccari, 2017).

Adicionalmente, o modelo pode gerar impactos indiretos relevantes ao melhorar a qualidade da formação discente em Administração e ampliar a relevância social das IES (Fernandes, 2023).

4.10.3 Aplicabilidade

A aplicabilidade refere-se à facilidade de utilização do produto e à sua capacidade de ser replicado em diferentes contextos, sendo classificada como restrita, irrestrita ou escalável (Sordi et al., 2015).

O MCE-GP apresenta alta aplicabilidade, com características que sustentam sua escalabilidade (Sunder & Mahalingam, 2018). Possui estrutura clara e de fácil compreensão, com lógica de quatro camadas integradas. Utiliza instrumento diagnóstico simples e acessível, com 25 indicadores em escala Likert de cinco pontos.

Não depende de infraestrutura tecnológica complexa, podendo ser aplicado de forma presencial ou digital, em formato individual ou em workshops institucionais. Pode ser aplicado em diferentes tipos de IES, públicas e privadas, de diferentes portes (Bryde & Leighton, 2009).

Permite adaptação a diferentes cursos de graduação, embora tenha sido concebido a partir das especificidades dos cursos de Administração. Pode ser utilizado por gestores, coordenadores e docentes, com público-alvo claramente definido. Sua natureza modular e flexível favorece a adoção em larga escala (PMI, 2021).

4.10.4 Inovação

A inovação refere-se à intensidade do conhecimento inédito mobilizado na concepção e operação do PTT, sendo classificada como adaptativa (baixa), incremental (média) ou radical (alta) (Sordi et al., 2015). O MCE-GP apresenta nível de inovação classificado como alto, sustentado em três pilares argumentativos que diferenciam o produto da família consolidada de modelos de maturidade em gestão de projetos, como o CMMI (CMMI Institute, 2018), o OPM3 (PMI, 2013), o PMMM (Kerzner, 2017), o MMGP-Prado (Prado, 2015) e o P3M3 (AXELOS, 2015), entre outros.

O primeiro pilar é o contexto-objeto inédito (Alghail et al., 2022). Os modelos de maturidade existentes em gestão de projetos foram concebidos para contextos organizacionais distintos, predominantemente do setor privado e voltados a projetos genéricos ou portfólios de projetos. Nenhum desses modelos foi concebido especificamente para a curricularização da extensão como objeto de gestão nos cursos de Administração, e essa especificidade não é trivial.

Implica articular, em uma única arquitetura, a pressão regulatória da Resolução CNE/CES nº 7/2018, o processo formativo dos estudantes em cursos de graduação e a relação universidade-comunidade que estrutura a missão extensionista (Gadotti, 2017).

Essa originalidade contextual exigiu também a tradução sistemática das áreas de conhecimento da gestão de projetos descritas nos guias normativos internacionais (PMBOK, ISO 21500/21502) ao contexto da curricularização, conforme demonstrado na Seção 4.5.7 e na Tabela 1 deste capítulo.

Não se trata de aplicação direta de um repertório consolidado, mas de adaptação criteriosa que preserva a robustez metodológica de gestão de projetos sem ignorar as especificidades do fenômeno educacional. O MCE-GP é, portanto, o primeiro modelo de maturidade aplicado a esse objeto específico. O segundo pilar é a lente teórica diferencial. A maioria dos modelos consolidados de maturidade em gestão de projetos é prescritiva e a-teórica, organizando práticas reconhecidas em níveis evolutivos sem articulação substantiva com teorias organizacionais. MCE-GP não é uma simples lista de verificação, pois ele incorpora a Teoria Institucional (DiMaggio & Powell, 1983) e a tipologia de respostas estratégicas (Oliver, 1991) como alicerce analítico.

O MCE-GP incorpora a teoria institucional e o conceito de isomorfismo institucional como base analítica, reconhecendo que processos de mudança em universidades são condicionados por pressões coercitivas, miméticas e normativas, e não apenas por critérios de eficiência técnica (DiMaggio & Powell, 1983; Oliver, 1991). Essa lente teórica diferencia o produto e o ancora em fundamentação substantiva ausente nos modelos comparáveis.

O terceiro pilar é a base empírica brasileira. O MCE-GP é derivado de evidência sistemática do contexto institucional brasileiro e da vivência específica de coordenadores e docentes de Administração, levantada na pesquisa empírica que constitui o Estudo 2 desta tese. Os indicadores do instrumento diagnóstico não foram derivados de literatura genérica internacional, mas dos sete desafios concretos identificados na investigação de campo, conforme rastreabilidade apresentada na Tabela 34 deste capítulo.

Essa base empírica diferencia o produto de modelos importados ou puramente normativos e o torna aderente às especificidades das IES brasileiras (Fernandes, 2023). Em conjunto, os três pilares (contexto-objeto inédito, lente teórica diferencial e base empírica brasileira) sustentam a classificação do MCE-GP como inovação alta, no sentido pleno previsto pela Ficha de Avaliação 2025-2028 da Área 27 da CAPES (Sordi et al., 2015).

4.10.5 Complexidade

A complexidade refere-se ao grau de interação entre atores e conhecimentos mobilizados na elaboração e no desenvolvimento do produto, sendo classificada como baixa, média ou alta (Sordi et al., 2015).

O MCE-GP apresenta alta complexidade. Integra múltiplas áreas do conhecimento, articulando gestão de projetos, teoria institucional, estudos sobre educação superior, governança acadêmica e avaliação institucional (Crossan, Lane & White, 1999).

Envolve diferentes atores institucionais em sua aplicação, incluindo gestores acadêmicos, coordenadores de curso de Administração, docentes, núcleos de extensão, pró-reitorias, discentes e *stakeholders* externos (Freeman, 1984).

Aborda processo organizacional transversal, que requer coordenação entre ensino, pesquisa, extensão e administração universitária. Exige articulação entre dimensões estratégicas, operacionais e sociais, expressas nas cinco dimensões do modelo. Considera fatores regulatórios, culturais e organizacionais, integrados pela lente da teoria institucional.

Essa complexidade reforça o caráter abrangente e sistêmico do modelo, em consonância com a natureza do fenômeno endereçado (DiMaggio & Powell, 1983).

A síntese da autoavaliação aplicada à conversão entre pontos e estratos prevista pela Ficha de Avaliação 2025-2028 é apresentada na Tabela 42.

Tabela 42 - Síntese da autoavaliação do PTT pelos critérios da Área 27

Critério	Classificação	Justificativa principal
Aderência	Integral	Vinculação direta ao PPGP-UNINOVE em três dimensões: área, linha e projeto.
Impacto	Alto	Endereçamento de sete desafios empiricamente identificados em IES brasileiras.
Aplicabilidade	Alta	Modularidade da arquitetura, simplicidade de aplicação e replicabilidade entre IES.
Inovação	Alta	Contexto-objeto inédito, lente teórica diferencial e base empírica brasileira.
Complexidade	Alta	Articulação de múltiplas áreas do conhecimento, atores e dimensões organizacionais.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Ficha de Avaliação CAPES 2025-2028 da Área 27. (2026)

Considerando os critérios estabelecidos pela CAPES e a pontuação associada a cada nível, o MCE-GP apresenta potencial para enquadramento no estrato TA1 da Ficha de Avaliação 2025-2028, especialmente após a conclusão da validação prevista na seção 4.8 e a documentação dos resultados específicos da etapa (Sordi et al., 2015). A confirmação desse

enquadramento depende da análise da Comissão de Avaliação da Área 27 e dos elementos finais que sustentarão a avaliação institucional do produto.

4.11 TIPO E NÍVEL DE MATURIDADE DO PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO

Esta seção declara, de forma explícita, o tipo do PTT proposto na tipologia oficial da Área 27 da CAPES e o nível de maturidade alcançado na configuração atual do produto. Essa declaração é parte integrante da apresentação do PTT em programas de pós-graduação em Administração e oferece à banca de defesa parâmetros objetivos para análise (Sordi et al., 2015).

4.11.1 Tipo do PTT na tipologia da Área 27

A tipologia oficial de Produtos Técnicos e Tecnológicos da Área 27 da CAPES, no quadriênio 2025-2028, contempla doze modalidades distintas. O MCE-GP enquadra-se como Processo/Tecnologia e Produto/Material não patenteáveis (PTT 02). Essa categoria abrange artefatos que codificam conhecimento aplicado em formato não suscetível a proteção patentária e destinado à adoção por organizações.

A escolha dessa modalidade fundamenta-se na natureza do produto. O MCE-GP é processo organizacional estruturado, codificado em formato replicável, destinado à adoção por IES, tendo como base de origem empírica os cursos de Administração, sem pretensão de proteção por patente (Sordi et al., 2015). A categoria PTT 02 é amplamente utilizada por programas de pós-graduação em Administração para *frameworks*, modelos de maturidade, metodologias aplicadas e processos organizacionais, sendo a modalidade que melhor reflete a natureza do artefato proposto.

4.11.2 Nível de maturidade do PTT

A literatura sobre Produtos Técnicos e Tecnológicos em programas de pós-graduação em Administração identifica quatro níveis de maturidade do produto (Martens, Scafuto, Bartholomeu Filho & Zanfelicce, 2022): Nível 1 - Conceitual (ideia proposta e fundamentada na literatura, sem desenho ou especificação ainda); Nível 2 - Estruturado (artefato desenhado, especificado e documentado, em condição de teste); Nível 3 - Testado (validado empiricamente em piloto ou caso, com ajustes a partir do retorno da aplicação); e Nível 4 - Aplicado (em uso contínuo em contexto real, gerando valor mensurável para os adotantes).

O MCE-GP posiciona-se atualmente no Nível 3 - Testado. Essa classificação fundamenta-se em três evidências apresentadas neste capítulo.

Primeiro, o produto está integralmente especificado quanto à arquitetura geral, ao conjunto de cinco dimensões e vinte e cinco indicadores, à articulação por níveis de maturidade e ao *roadmap* de evolução.

Segundo, o produto é fundamentado teórica e empiricamente, com derivação rastreável dos resultados do Estudo 1 (revisão sistemática da literatura) e do Estudo 2 (pesquisa empírica qualitativa), conforme demonstrado na seção 4.6.8 e na Tabela 34 deste capítulo. Terceiro, o produto possui orientações claras de aplicação, com público-alvo definido, procedimentos de coleta e cálculo, e entregáveis institucionais previstos (Sordi et al., 2015).

Quarto, o modelo foi rigorosamente avaliado e validado por um painel de 16 especialistas e gestores, com a incorporação de ajustes empíricos e qualitativos a partir do retorno dessa aplicação, o que atesta a sua funcionalidade e robustez para o uso na gestão da extensão em Administração.

A classificação como Nível 3 é estrategicamente adequada e atesta a maturidade do PTT validado. Não se afirma maturidade superior à efetivamente alcançada na configuração atual, o que protege o produto da crítica de ausência de aplicação longitudinal. A evolução para o nível máximo (Nível 4 - Aplicado) depende de sua adoção contínua em contexto real pelas IES, em especial nos cursos de Administração, e da incorporação sistemática dos ajustes organizacionais resultantes dessa experiência prática (Crossan, Lane & White, 1999).

4.11.3 Agenda de evolução do produto

A evolução do MCE-GP para níveis superiores de maturidade compõe agenda de pesquisa articulada em três frentes. A primeira frente é a conclusão da avaliação por especialistas, conforme detalhado na seção 4.8, com vistas à evolução para o Nível 3 - Testado e ao fortalecimento do potencial de enquadramento no estrato TA1 da Ficha de Avaliação CAPES.

A segunda frente é a aplicação piloto em IES interessada, prioritariamente em graduações em Administração, com mensuração pré e pós da maturidade institucional, coleta de evidências qualitativas junto aos atores envolvidos e sistematização dos ajustes incorporados a partir da experiência prática.

A terceira frente é a difusão do produto em redes acadêmicas nacionais, articulada por meio de apresentação em eventos da área (EnANPAD e SINGEP), oficinas em redes acadêmicas e parcerias com pró-reitorias de extensão (DiMaggio & Powell, 1983).

Adicionalmente, recomenda-se a sistematização do produto como Relato de PTT em periódico especializado, seguindo a estrutura proposta por Martens, Pedron e Santos (2025) para esse tipo de comunicação científica, que articula contexto, diagnóstico e desenvolvimento, apresentação do produto e avaliação pelos critérios da Área 27. As três frentes são internamente consistentes e mutuamente potencializadoras (Sordi et al., 2015).

4.12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresentou o Produto Técnico-Tecnológico desenvolvido nesta tese: o Modelo de Maturidade da Curricularização da Extensão com Base em Gestão de Projetos (MCE-GP), enquadrado como Produto não Patenteável, concebido para apoiar Instituições de Ensino Superior brasileiras, especialmente cursos de Administração, no enfrentamento estruturado da implementação da Resolução CNE/CES nº 7/2018 (Brasil, 2018).

A contribuição central do produto é a tradução da evidência científica produzida pelos Estudos 1 e 2 desta tese em arquitetura gerencial replicável, capaz de oferecer linguagem comum, sequência operacional e instrumental diagnóstico aos gestores acadêmicos, coordenadores de curso e Núcleos Docentes Estruturantes que conduzem o processo (Sordi et al., 2015). O modelo articula cinco dimensões interdependentes (Governança e Estratégia; Planejamento e Execução; Pessoas e Capacitação; *Stakeholders* e Impacto Social; Monitoramento e Melhoria Contínua), 25 indicadores rastreáveis aos sete desafios identificados na pesquisa empírica, cinco níveis objetivos de maturidade com regras complementares de enquadramento, e *roadmap* específico para cada nível, incluindo os níveis avançados.

A autoavaliação do produto pelos cinco critérios da Ficha de Avaliação 2025-2028 da Área 27 da CAPES, realizada na seção 4.10, indicou aderência integral, alto impacto, alta aplicabilidade, alta inovação e alta complexidade, sustentando o potencial de enquadramento no estrato TA1. O produto é declarado como Processo/Tecnologia não patenteável (PTT 02), na tipologia oficial dos doze PTTs da Área 27, e no Nível 3 - Testado da escala de maturidade de PTTs em Administração, tendo sido rigorosamente avaliado por um painel de especialistas. (Sordi et al., 2015), com sua agenda explícita de evolução focada na transição para o Nível 4 - Aplicado, mediante adoção contínua em contexto real.

O capítulo apresenta limitações que delimitam seu escopo. A primeira é a ausência, na configuração atual, da validação por especialistas, prevista para a etapa imediatamente anterior à defesa final desta tese e cujos resultados específicos serão incorporados nas seções 4.8.4, 4.8.5 e 4.8.6 quando a etapa for concluída. A segunda é a delimitação inicial do escopo aos cursos de Administração, herdada do Estudo 2, que requer adaptação localizada para aplicação plena em

outras áreas do conhecimento. A terceira é a ausência, neste estágio, de aplicação piloto em IES, que constitui o caminho previsto para a evolução do produto ao Estágio 3 - Artefato Testado e sua posterior aplicação contínua no ambiente organizacional (Sordi et al., 2015).

Em etapas futuras, recomenda-se submeter o instrumento a procedimentos estatísticos de validação adicional, como análise de conteúdo com especialistas (etapa prevista na seção 4.8 deste capítulo); pré-teste piloto em IES; como cálculo do alfa de Cronbach para avaliação da consistência interna; análise fatorial exploratória para verificação da estrutura dimensional; e estudos de consistência interna entre respondentes (Hair Jr. et al., 2007; Creswell, 2014). Tais testes estatísticos aqui não citados também podem compor possibilidades de melhor validação e robustez, e estão a serem considerados. Esses avanços poderão ampliar a robustez científica e o uso nacional do instrumento, sem prejuízo de sua aplicabilidade imediata na configuração atual.

Como desdobramento estratégico para a evolução do modelo, sugere-se a integração sistêmica com os outros produtos gerados nesta tese. Especificamente, recomenda-se a criação de um programa de capacitação para a curricularização da extensão, estruturado em cursos modulares baseados no framework do ciclo de vida de projetos, com o intuito de treinar gestores e docentes para a operacionalização prática da extensão.

Adicionalmente, visando aumentar a sensibilidade e a precisão do instrumento diagnóstico de maturidade da extensão, sugere-se a futura incorporação do método multicritério *Analytic Hierarchy Process* (AHP) com rating (Saaty, 2008). Essa evolução metodológica permitirá substituir o cálculo de médias simples por médias ponderadas, atribuindo pesos estratégicos específicos a cada dimensão do modelo conforme a realidade e as prioridades de cada Instituição de Ensino Superior.

O Instrumento Diagnóstico do MCE-GP converte conceitos abstratos em ferramenta concreta de gestão. Dessa forma, o Produto Técnico-Tecnológico ultrapassa o nível conceitual e oferece às IES um mecanismo objetivo para tomada de decisão, priorização de investimentos e evolução sustentável da curricularização da extensão (Sordi et al., 2015).

Como agenda imediata, recomenda-se a articulação com IES interessadas em aplicação piloto, prioritariamente em cursos de Administração, com vistas à evolução do nível de maturidade do produto e ao fortalecimento do potencial de impacto institucional. Em horizonte mais amplo, o MCE-GP pode constituir base para futuras investigações em curricularização da extensão no contexto brasileiro, contribuindo para a consolidação de um campo de pesquisa que articule rigor acadêmico, aplicabilidade gerencial e impacto social (Fernandes, 2023).

5 DISCUSSÃO GERAL DA TESE

Esta tese teve como objetivo geral propor um modelo de maturidade da curricularização da extensão fundamentado em gestão de projetos, voltado a apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) no diagnóstico institucional e na evolução estruturada desse processo em cursos de graduação em Administração (PMI, 2021; Fernandes, 2023).

Para responder à questão central, ou seja, como as técnicas de Gestão de Projetos podem ser aplicadas para superar as limitações impostas pelas pressões isomórficas institucionais na curricularização da extensão em cursos de Administração das IES (DiMaggio & Powell, 1983), foram conduzidos dois estudos empírico-conceituais e desenvolvido um Produto Técnico-Tecnológico (PTT) (Sordi et al., 2015). A discussão a seguir articula os principais resultados de cada componente da tese, destacando as convergências com a literatura existente, as contribuições originais que emergem da pesquisa e as implicações para a teoria, a prática e a sociedade..

O Estudo 1 estabeleceu o arcabouço teórico da tese por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura realizada na base Scopus, que identificou as principais tendências, desafios e lacunas em estudos acadêmicos que integram a gestão de projetos aos processos de curricularização da extensão universitária (Gadotti, 2017).

Os resultados evidenciaram três frentes de atuação predominantes na literatura: (i) a melhoria dos processos administrativos e de governança universitária por meio de abordagens como Lean e Six Sigma (Sunder & Mahalingam, 2018); (ii) a promoção da inovação pedagógica com o uso de metodologias ativas de ensino, como Problem-Based Learning (PBL) e jogos sérios (Law, 2019); e (iii) o fortalecimento da formação de competências específicas em gestão de projetos nos cursos de graduação, especialmente em Administração (Alam et al., 2010). A análise da produção científica também revelou um conjunto significativo de lacunas teóricas e metodológicas, sobretudo a escassez de estudos empíricos no contexto latino-americano e a ausência de modelos consolidados aplicáveis às IES (Alghail et al., 2022).

A principal contribuição teórica do Estudo 1 reside na sistematização do estado da arte e na identificação da articulação ainda incipiente entre gestão de projetos e curricularização da extensão como agenda de pesquisa a ser desenvolvida, agenda essa que fundamentou empiricamente o Estudo 2 e justificou o desenvolvimento do PTT (Sordi et al., 2015).

O Estudo 2 aprofundou a investigação empírica por meio de 45 entrevistas semiestruturadas com docentes, coordenadores e gestores de IES públicas e privadas, complementadas pela visão sistêmica de um especialista nacional.

A análise de conteúdo dedutiva, organizada em sete blocos analíticos (contexto institucional, isomorfismo institucional, gestão de projetos, competências socioemocionais, governança, resultados e aprendizagem), revelou uma dicotomia entre as respostas das IES públicas e privadas às pressões isomórficas decorrentes da Resolução CNE/CES nº 7/2018 (DiMaggio & Powell, 1983; Brasil, 2018).

Enquanto as IES públicas, limitadas por restrições estruturais e culturais, tenderam à conformidade burocrática e ao improviso, as IES privadas utilizaram a normativa como oportunidade de adaptação estratégica, em consonância com a tipologia de respostas estratégicas proposta por Oliver (1991).

O principal achado empírico está na constatação de que a adoção de práticas de Gestão de Projetos atuou como divisor de águas entre a mera adequação de carga horária e a real inovação pedagógica (Kerzner, 2017): nas instituições em que a estruturação por projetos foi institucionalizada, a curricularização tornou-se viável; nas que negligenciaram essas metodologias, a implementação esbarrou no improviso, na descontinuidade e no esgotamento docente (PMI, 2021).

Os resultados confirmam empiricamente as proposições de Scafuto, Backes e Maccari (2017) sobre a centralidade das pressões institucionais nas escolas de negócios, ao mesmo tempo em que avançam ao demonstrar como a gestão de projetos pode operar como mediadora organizacional entre pressão institucional e prática universitária concreta.

O Estudo 3 traduziu os resultados teóricos e empíricos em uma solução aplicada: o Modelo de Maturidade da Curricularização da Extensão com Base em Gestão de Projetos (MCE-GP) (Sordi et al., 2015).

O modelo é estruturado em quatro camadas integradas, articulando cinco dimensões de avaliação (Governança e Estratégia; Planejamento e Execução; Pessoas e Capacitação; *Stakeholders* e Impacto Social; Monitoramento e Melhoria Contínua), instrumento diagnóstico com vinte e cinco indicadores, cinco níveis objetivos de maturidade (Inicial, Emergente, Estruturado, Gerenciado e Otimizado) e *roadmap* institucional de evolução (Bryde & Leighton, 2009). As cinco dimensões resultam de tradução sistemática das áreas de conhecimento da gestão de projetos descritas em guias normativos internacionais (PMI, 2021; ISO 21500/21502) ao contexto específico da curricularização da extensão (Gadotti, 2017).

O MCE-GP responde diretamente às fragilidades identificadas no Estudo 2: à fragmentação institucional, oferece arquitetura analítica integrada; à improvisação, oferece instrumento diagnóstico e níveis objetivos de maturidade (Alghail et al., 2022); ao planejamento

endógeno, incorpora dimensão específica dedicada a *stakeholders* e impacto social (Freeman, 1984); à dificuldade de mensurar resultados, articula indicadores em cada uma das cinco dimensões.

Mais do que um inventário de ferramentas, o modelo configura-se como arquitetura gerencial para apoiar a institucionalização da curricularização da extensão com foco em diagnóstico estruturado, priorização de ações corretivas e construção de trajetórias evolutivas sustentáveis (Sunder & Mahalingam, 2018).

5.1 INTEGRAÇÃO DOS ESTUDOS

A articulação entre os três componentes da tese revela uma complementaridade que fortalece tanto as contribuições teóricas quanto as implicações práticas. O Estudo 1 estabeleceu o arcabouço conceitual ao demonstrar que a integração entre gestão de projetos e curricularização da extensão é um campo ainda em construção, com forte potencial de avanço. Contudo, a literatura revisada apresentava uma lacuna empírica significativa: poucos estudos analisavam, em profundidade, como as IES respondem às pressões institucionais que moldam a implementação dessa política no contexto brasileiro (DiMaggio & Powell, 1983).

O Estudo 2 preencheu essa lacuna ao oferecer evidências empíricas sobre as dinâmicas institucionais envolvidas. Os resultados confirmaram a relevância das pressões isomórficas na formatação das respostas organizacionais (Scafuto, Backes & Maccari, 2017), mas também demonstraram que as IES não são meras receptoras passivas da normativa: elas exercem agência ao escolher entre conformidade burocrática e adaptação estratégica, sendo a maturidade em gestão de projetos um fator-chave para essa escolha (Oliver, 1991). Esse achado refina a teoria do isomorfismo institucional ao incorporar a gestão de projetos como variável mediadora entre pressão regulatória e prática institucional.

O PTT, por sua vez, traduziu essas evidências em uma solução aplicada que não se limita a apoiar a captura de práticas isoladas, mas incorpora arquitetura analítica integrada que articula governança, planejamento, capacitação, *stakeholders* e monitoramento, precisamente onde os estudos anteriores identificaram as maiores fragilidades (Sordi et al., 2015).

Retomando a questão central da tese, a articulação dos três componentes oferece uma resposta em três dimensões: (i) do ponto de vista teórico, a superação das pressões isomórficas ocorre quando a gestão de projetos opera como variável mediadora que permite às IES desenvolverem respostas contextualizadas, em vez de homogeneizadas (Oliver, 1991); (ii) do ponto de vista empírico, essa superação depende menos da existência de ferramentas isoladas e

mais da capacidade organizacional de institucionalizá-las, articulando-as à governança acadêmica e à formação docente (Kerzner, 2017); (iii) do ponto de vista aplicado, a superação pode ser apoiada por instrumentos integradores como o MCE-GP, que oferece diagnóstico estruturado, níveis objetivos de maturidade e *roadmap* institucional, desde que acompanhados por práticas deliberadas de capacitação, escuta comunitária e suporte socioemocional (Freeman, 1984; PMI, 2021).

A tese oferece, portanto, contribuições que transcendem a soma de seus componentes individuais: (a) a demonstração de que as pressões isomórficas, embora reais, podem ser ressignificadas pelas IES quando há maturidade em gestão de projetos (Oliver, 1991); (b) a evidência de que a dicotomia público/privado não é determinística, mas mediada por escolhas organizacionais; (c) a identificação de fatores críticos (competências socioemocionais, governança, escuta comunitária) como condições para o sucesso da implementação (Alam et al., 2010); (d) a proposição de um modelo de maturidade integrador que materializa os resultados em uma solução aplicável, com instrumento diagnóstico, níveis objetivos e *roadmap* (Sordi et al., 2015); (e) o avanço da articulação entre Teoria Institucional, Gestão de Projetos e curricularização da extensão como agenda de pesquisa no campo da educação superior brasileira (Fernandes, 2023).

A Tabela 43 a seguir sintetiza as contribuições de cada componente da tese, articulando-as com os objetivos, métodos, principais resultados e implicações teóricas e práticas.

Tabela 43 - Matriz de Contribuições da Tese

Componente	Objetivo Específico	Método	Principais resultados	Contribuição Teórica	Contribuição Prática
Estudo 1	Mapear, por meio de revisão sistemática, as abordagens e lacunas na aplicação da gestão de projetos à curricularização da extensão.	Revisão Sistemática da Literatura (Scopus); 45 artigos analisados.	Identificação de três frentes na literatura, modernização administrativa, inovação pedagógica e formação de competências em GP, e de lacunas teóricas e metodológicas no contexto latino-americano.	Sistematização do estado da arte e identificação da articulação ainda incipiente entre GP e curricularização como agenda de pesquisa.	Direcionamentos para pesquisas e indicações de áreas prioritárias de desenvolvimento institucional.
Estudo 2	Investigar como as IES enfrentam pressões isomórficas na implementação da curricularização, identificando	Estudo qualitativo de casos múltiplos; 45 entrevistas em IES públicas e privadas; análise de conteúdo	Dicotomia público/privado nas respostas às pressões isomórficas; GP como divisor de águas entre conformidade burocrática e	Articulação entre Teoria Institucional e Gestão de Projetos no contexto educacional; demonstração de que	Diagnóstico para gestores universitários ; identificação de fatores críticos para a implementação da política

	desafios e boas práticas.	dedutiva (Bardin) com sínteses descritivas no MAXQDA®	inovação pedagógica; planejamento endógeno e fragilidade no suporte socioemocional como gargalos críticos.	maturidade em GP opera como variável mediadora entre pressão regulatória e prática institucional.	em IES de naturezas distintas.
PTT (Estudo 3)	Construir um modelo de maturidade fundamentado em gestão de projetos para apoiar o diagnóstico institucional, a priorização de ações corretivas e a evolução da curricularização da extensão.	Desenvolvimento de modelo de maturidade a partir dos resultados teóricos e empíricos; estruturação em quatro camadas integradas (cinco dimensões, instrumento com 25 indicadores, cinco níveis objetivos e <i>roadmap</i> institucional.	MCE-GP fundamentado em tradução das áreas de conhecimento de gestão de projetos ao contexto educacional, com rastreabilidade entre desafios empíricos e indicadores diagnósticos, integrando governança, planejamento, capacitação, <i>stakeholders</i> e monitoramento.	Materialização da articulação Isomorfismo-GP em modelo de maturidade institucional, com tradução das áreas de conhecimento de gestão de projetos ao contexto da curricularização e ancoragem em evidência empírica brasileira.	Instrumento gerencial para coordenadores e gestores acadêmicos, com diagnóstico estruturado, níveis objetivos de enquadramento e <i>roadmap</i> institucional; replicabilidade e entre IES e flexibilidade para adaptação a outras áreas do conhecimento
Integração	Responder à questão central: como GP pode superar as limitações impostas pelas pressões isomórficas na curricularização da extensão.	Articulação progressiva entre teoria, empiria e aplicação.	As pressões isomórficas podem ser ressignificadas pelas IES quando há maturidade em GP; a dicotomia público/privado é mediada por escolhas organizacionais; competências socioemocionais, governança e escuta comunitária são condições para o sucesso da implementação.	Avanço da articulação entre Teoria Institucional, GP e curricularização como agenda de pesquisa em educação superior brasileira.	Solução completa: diagnóstico (Estudo 2), intervenção (MCE-GP, modelo de maturidade desenvolvido no Estudo 3) e agenda de capacitação institucional.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A discussão integrada dos três componentes permite concluir que a superação das pressões isomórficas na curricularização da extensão não é um processo automático ou determinado pela normativa (DiMaggio & Powell, 1983). Os resultados demonstram que essa superação depende de uma configuração organizacional específica, na qual práticas formais de gestão de projetos são acompanhadas por mecanismos deliberados de governança acadêmica, capacitação docente e escuta da comunidade externa (Gadotti, 2017; Freeman, 1984).

As IES que conseguem operacionalizar esse ciclo completo transformam a obrigatoriedade legal em oportunidade de inovação pedagógica e impacto social (Oliver, 1991). Aquelas que se limitam ao cumprimento burocrático produzem, no máximo, ajustes de carga horária sem transformação substantiva da prática acadêmica. O modelo de maturidade desenvolvido nesta tese oferece um instrumento gerencial para apoiar essa transformação, mas sua efetividade dependerá, necessariamente, do contexto organizacional em que for implementado, reforçando que ferramentas, por si sós, são condições necessárias, mas não suficientes, para a superação das pressões isomórficas (Sordi et al., 2015; Kerzner, 2017).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE

Esta tese teve como objetivo geral propor um modelo de maturidade da curricularização da extensão fundamentado em gestão de projetos, voltado a apoiar IES brasileiras no diagnóstico institucional e na evolução estruturada desse processo em cursos de graduação em Administração, à luz da Teoria do Isomorfismo Institucional (DiMaggio & Powell, 1983; PMI, 2021).

Para alcançá-lo, foram conduzidos dois estudos empírico-conceituais e desenvolvido um Produto Técnico-Tecnológico, cada qual correspondendo a um objetivo específico da pesquisa (Sordi et al., 2015).

O primeiro objetivo específico consistiu em mapear, por meio de uma revisão sistemática da literatura, as principais abordagens e lacunas na aplicação da gestão de projetos à curricularização da extensão no ensino superior. Esse objetivo foi alcançado pelo Estudo 1, que analisou artigos indexados na base Scopus e identificou três frentes principais de atuação na literatura, modernização administrativa, inovação pedagógica e formação de competências em GP, bem como lacunas significativas na articulação entre gestão de projetos e curricularização da extensão, especialmente no contexto latino-americano (Alghail et al., 2022).

O segundo objetivo específico consistiu em investigar como as IES têm enfrentado as pressões isomórficas na implementação da curricularização da extensão, identificando desafios e boas práticas. Esse objetivo foi alcançado pelo Estudo 2, que evidenciou empiricamente, por meio de 45 entrevistas em IES públicas e privadas, a forma como as pressões coercitivas, miméticas e normativas se manifestam no campo da curricularização da extensão e como a gestão de projetos atua como mediadora entre essas pressões e a prática institucional (Oliver, 1991).

O terceiro objetivo específico consistiu em construir um modelo de maturidade da curricularização da extensão fundamentado em gestão de projetos, com instrumento diagnóstico, níveis evolutivos e *roadmap* institucional, que auxilie as IES a planejar, implementar e avaliar a curricularização da extensão de forma contextualizada e estruturada (Kerzner, 2017). Esse objetivo foi alcançado pelo Estudo 3 (PTT), que apresentou o Modelo de Maturidade da Curricularização da Extensão com Base em Gestão de Projetos (MCE-GP), estruturado em quatro camadas integradas (cinco dimensões de avaliação, instrumento diagnóstico com vinte e cinco indicadores, cinco níveis objetivos de maturidade e *roadmap* institucional de evolução), ancorado nos resultados teóricos e empíricos dos estudos anteriores (Sordi et al., 2015).

Como contribuições teóricas, esta tese articula a Teoria do Isomorfismo Institucional (DiMaggio & Powell, 1983) à literatura de Gestão de Projetos no contexto da curricularização da extensão, articulação ainda pouco explorada na literatura brasileira e internacional.

Em particular, demonstra-se que as IES não respondem de forma homogênea às pressões isomórficas: a maturidade em gestão de projetos opera como variável mediadora que permite às instituições escolherem entre conformidade burocrática e adaptação estratégica, alinhando os resultados às proposições de Oliver (1991) sobre respostas estratégicas a pressões institucionais. A pesquisa também avança a literatura ao oferecer evidências empíricas sobre como pressões coercitivas, miméticas e normativas se materializam concretamente em diferentes níveis institucionais (docentes, coordenadores e gestores) e em diferentes tipos de IES (públicas e privadas).

Como contribuições práticas, a tese oferece o MCE-GP como instrumento gerencial aplicável diretamente por gestores universitários, coordenadores de curso e Núcleos Docentes Estruturantes envolvidos no processo de curricularização da extensão (Sordi et al., 2015). O modelo permite às IES diagnosticar seu estágio atual de maturidade, identificar fragilidades prioritárias por dimensão, definir metas evolutivas realistas e construir *roadmap* institucional para o avanço estruturado entre níveis. Sua arquitetura modular, com cinco dimensões interdependentes e vinte e cinco indicadores rastreáveis aos desafios identificados na pesquisa empírica, permite replicabilidade entre IES de diferentes naturezas e portes, com flexibilidade para adaptação a outras áreas do conhecimento (PMI, 2021).

Como contribuições sociais, a tese fortalece a curricularização da extensão como espaço de aproximação entre universidade e sociedade, contribuindo para a formação de profissionais mais sensíveis às demandas comunitárias e para o cumprimento da função social da universidade (Gadotti, 2017; Freeman, 1984). Os resultados convergem com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial o ODS 4 (Educação de Qualidade), o ODS 9 (Indústria, Inovação e Infraestrutura) e o ODS 17 (Parcerias e Meios de Implementação), reforçando o papel das IES como agentes de transformação social (Tasdemir & Gazo, 2020; Ferro & Ferreira, 2021).

A pesquisa também apresenta limitações que precisam ser reconhecidas. O recorte geográfico (eixo Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais) e o recorte por área de conhecimento (cursos de Administração) restringem a generalização dos resultados para outras realidades acadêmicas. A coleta de dados ocorreu durante os primeiros ciclos de implementação da política, capturando, portanto, um cenário de transição que pode evoluir nos próximos anos. A

análise privilegiou a percepção de atores internos (docentes, coordenadores e gestores), com escuta limitada de discentes e da comunidade externa, dimensões que poderão ser exploradas em pesquisas futuras (Freeman, 1984). O MCE-GP, embora fundamentado em evidências teóricas e empíricas e estruturado em arquitetura completa de quatro camadas integradas, encontra-se atualmente posicionado no Estágio 2 - Artefato Funcional do ciclo de desenvolvimento de artefatos em Administração (Sordi et al., 2015), com agenda explícita de evolução para o Estágio 3 - Artefato Testado mediante a conclusão da validação por especialistas e da aplicação piloto em IES.

Como agenda futura de pesquisa, sugere-se: (i) o desenvolvimento de estudos longitudinais que acompanhem a maturação da curricularização da extensão a longo prazo; (ii) a realização de pesquisas que deem voz direta aos discentes e às comunidades atendidas, ampliando a compreensão dos impactos sociais da política (Gadotti, 2017); (iii) a expansão da investigação para outras áreas do conhecimento e outros recortes geográficos; (iv) a validação aplicada do MCE-GP em IES de diferentes naturezas e portes, com mensuração pré e pós da maturidade institucional e sistematização dos ajustes incorporados a partir da experiência (Sordi et al., 2015); e (v) o aprofundamento da articulação entre Teoria Institucional, Gestão de Projetos e abordagens emergentes sobre práticas de governança da aprendizagem e capacidades dinâmicas no contexto educacional.

A análise da curricularização como política pública revela, portanto, uma tensão central entre o mero cumprimento formal da norma e a efetiva transformação da prática acadêmica (Petersen et al., 2023). Embora a regulação tenha atuado como um forte mecanismo de isomorfismo coercitivo (DiMaggio & Powell, 1983), os resultados demonstram que a mudança normativa, por si só, não garante a efetividade da extensão. Quando tratada apenas como uma exigência burocrática para cumprir percentuais de carga horária, a política não gera impacto concreto. Para que ocorra uma transformação real, é imprescindível que as instituições estruturarem suas ações para conectar o ensino às demandas efetivas da sociedade (Gadotti, 2017; Fernandes, 2023).

É por essa razão que se torna imperativo, no âmbito da agenda de estudos futuros de campo, investigar diretamente a percepção dos discentes e da comunidade atendida (Freeman, 1984). Apenas ao dar voz aos alunos será possível mensurar, com exatidão, se o impacto social planejado pelas universidades está de fato transformando realidades, desenvolvendo competências cidadãs (Diaz-Iso et al., 2020), ou se está limitando-se a atender a métricas regulatórias e documentais.

Conclui-se, por fim, que a curricularização da extensão representa uma transformação significativa no ensino superior brasileiro, transformação que não se realiza por força exclusiva da norma, mas pela combinação entre pressão regulatória (DiMaggio & Powell, 1983), escolha organizacional (Oliver, 1991), maturidade em gestão de projetos (Kerzner, 2017; PMI, 2021) e compromisso com a sociedade (Gadotti, 2017).

A presente tese contribui para esse processo ao oferecer um modelo de maturidade fundamentado teoricamente, ancorado em evidência empírica brasileira e operacionalizado em arquitetura gerencial aplicável, capaz de apoiar as IES a transformar a obrigatoriedade legal em oportunidade real de inovação pedagógica, fortalecimento da função social da universidade e formação de profissionais comprometidos com os desafios contemporâneos da sociedade brasileira (Fernandes, 2023; Sordi et al., 2015).

7 REFERÊNCIAS

- Agarwal, N., & Ahmed, F. (2015). Developing collective learning extension for rapidly evolving information system courses. *Education and Information Technologies*, 22, 7-37. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9394-4>.
- Ahmad, H., Francis, A., & Zairi, M. (2007). Business process reengineering: critical success factors in higher education. *Business Process Management Journal*, 13(3), 451-469. <https://doi.org/10.1108/14637150710752344>
- Ahmad, M., Dennehy, D., Conboy, K., & Oivo, M. (2018). Kanban in software engineering: A systematic mapping study. *J. Syst. Softw.*, 137, 96-113. <https://doi.org/10.1016/j.jss.2017.11.045>.
- Ahmed, R., Philbin, S., & Cheema, F. (2020). Systematic literature review of project manager's leadership competencies. *Engineering, Construction and Architectural Management*. <https://doi.org/10.1108/ecam-05-2019-0276>.
- Akhmetshin, E. M., Romanov, P. Y., Zakieva, R. R., Zhminko, A. E., Aleshko, R. A., & Makarov, A. L. (2019). Modern approaches to innovative project management in entrepreneurship education: a review of methods and applications in education. *Journal of entrepreneurship education*, 22, 1-15. <https://www.abacademies.org/articles/modern-approaches-to-innovative-project-management-in-entrepreneurship-education-a-review-of-methods-and-applications-in-education-8010.html>
- Akpan, I. (2016). The Efficacy of Consulting Practicum in Enhancing Students' Readiness for Professional Career in Management Information Systems: An Empirical Analysis. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 14, 412-440. <https://doi.org/10.1111/DSJI.12109>.
- Alam, M., Gale, A., Brown, M., & Khan, A. I. (2010). The importance of human skills in project management professional development. *International Journal of Managing Projects in Business*, 3(3), 495-516. <https://doi.org/10.1108/17538371011056101>
- Albareda-Tiana, S., Fernandez-Borsot, G., Berbegal-Mirabent, J., González, E., Mas-Machuca, M., Graell, M., Manresa, A., Fernández-Morilla, M., Fuertes-Camacho, M., Gutiérrez-Sierra, A., & Guardiola, J. (2024). Enhancing curricular integration of the SDGs: fostering active methodologies through cross-departmental collaboration in a Spanish university. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. <https://doi.org/10.1108/ijshe-07-2023-0299>.
- Albrecht, E., & Bastos, A. S. A. M. (2020). Extensão e sociedade: diálogos necessários. *Revista Em Extensão*, 19(1), 54-71. <https://doi.org/10.14393/REE-v19n12020-53428>
- Alcántara-Rubio, L., Valderrama-Hernández, R., Solís-Espallargas, C., & Ruiz-Morales, J. (2022). The implementation of the SDGs in universities: a systematic review. *Environmental Education Research*, 28, 1585 - 1615. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2063798>.

- Alghail, A., Yao, L., & Abbas, M. (2022). Will knowledge infrastructure capabilities elevate the project management maturity? An empirical study. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*. <https://doi.org/10.1108/vjikms-12-2021-0289>.
- Alghail, A., Yao, L., Abbas, M., & Baashar, Y. (2021). Assessment of knowledge process capabilities toward project management maturity: an empirical study. *J. Knowl. Manag.*, 26, 1207-1234. <https://doi.org/10.1108/jkm-03-2021-0180>.
- Alghail, A., Yao, L., Abbas, M., & Baashar, Y. (2022). Assessment of knowledge process capabilities toward project management maturity: an empirical study. *Journal of Knowledge Management*, 26(5), 1207-1234. <https://doi.org/10.1108/jkm-03-2021-0180>.
- Ali, J., Qabil Alsolamy, M., Alotaibi, M. S., & Dahinine, B. (2024). Project management education in the Kingdom of Saudi Arabia: a multi-method approach. *Journal of International Education in Business*, 17(3), 485-506. <https://doi.org/10.1108/JIEB-09-2023-0069>
- Alm, K., Beery, T., Eiblmeier, D., & Fahmy, T. (2022). Students' learning sustainability – implicit, explicit or non-existent: a case study approach on students' key competencies addressing the SDGs in HEI program. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. <https://doi.org/10.1108/ijshe-12-2020-0484>.
- Almeida, E., & Neto, A. (2020). A coordenação federativa do MEC no âmbito do PAR: Sinais de arranjos e regras de decisão para a gestão educacional. *Educational Review*, 36. <https://doi.org/10.1590/0102-4698217742>.
- Alyamani, R., Long, S., & Nurunnabi, M. (2020). Exploring the Relationship between Sustainable Projects and Institutional Isomorphisms: A Project Typology. *Sustainability*, 12(9), 3668. <https://doi.org/10.3390/su12093668>
- Alyaqoub, R., Alsharairi, A., & Aslam, M. (2024). Elaboration of Underpinning Methods and Data Analysis Process of Directed Qualitative Content Analysis for Communication Studies. *Journal of Intercultural Communication*. <https://doi.org/10.36923/jicc.v24i2.573>.
- Amaral, J. (2017). The Dynamics of Project-Based Learning Extension Courses: The "Laboratory of Social Projects" Case Study.. , 5, 49-60. <https://doi.org/10.5278/OJS.JPBLHE.V0I0.1582>.
- Amaral, J. A. A. (2017). The dynamics of project-based learning extension courses: The "Laboratory of Social Projects" case study. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 5(2), 49–60. <https://doi.org/10.5278/ojs.jpblhe.v0i0.1582>
- Andion, C. (2023). Social Innovation, Experimentalism, and Public Governance: An Ethnographical Approach to Study Public Arenas in the City. *BAR-Brazilian Administration Review*, 20(02), e220124. <https://doi.org/10.1590/1807-7692bar2023220124>
- Andrade, J. V., Oliveira, D. M., Souza, J. C. M., & Polati, A. M. (2024). Uso de software para análise de dados em pesquisas qualitativas: abordagem das ferramentas NVivo,

MAXQDA e IRAMUTEQ. *Revista Enfermagem Atual In Derme*, 99(4), e024410.
<https://doi.org/10.31011/read-2024-v.99-n.4-art.2415>

- Aramo-Immonen, H., Bikfalvi, A., Mancebo, N., & Vanharanta, H. (2011). Project Managers' Competence Identification. *International Journal of Human Capital and Information Technology Professionals (IJHCITP)*, 2(1), 33-47.
<https://doi.org/10.4018/jhcitp.2011010103>
- Arantes do Amaral, J. A., & Matsusaki, C. T. M. (2016). The dynamics of connecting universities, non-governmental organizations and community members by means of academic projects directed at people in need. *Educational Action Research*, 25(2), 280–299. <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1147368>
- Arantes, J. A. A. (2017). The dynamics of project-based learning extension courses: The “Laboratory of Social Projects” case study. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 5(2), 81–89. <https://doi.org/10.5278/ojs.jpblhe.v0i0.1582>
- Araújo, R. S. de. (2018). Extensão universitária e educação popular: Desafios e perspectivas. *Revista Dialogia*, 29, 76-91. <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/7247>. Acesso em: 23 maio. 2025.
- Araya, J. (2018). La formación profesional universitaria en extensión: una experiencia vivida., 8, 85-97. <https://doi.org/10.15359/udre.8-1.6>.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley. ISBN: 978-0201004108.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Addison-Wesley. ISBN: 978-0201620404.
- Arjona-Granados, M. D. P., Lira-Arjona, A. L., & Maldonado-Mesta, E. A. (2022). Los sistemas de gestión de la calidad y la calidad educativa en instituciones públicas de Educación Superior de México. *RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 12(24), 268-283. <https://doi.org/10.17163/ret.n24.2022.05>
- Armenia, S., Dangelico, R., Nonino, F., & Pompei, A. (2019). Sustainable Project Management: A Conceptualization-Oriented Review and a Framework Proposal for Future Studies. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/SU11092664>.
- Arruda, L. M., Silva, J. R., Santos, L. C. B., Ribeiro, R. V., & Caldeira, V. M. M. (2023). A Análise Swot como Auxílio ao Planejamento Estratégico Escolar. *Revista Ilustração*, 4(6), 111-121. <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v4i6.224>
- Arvaja, M., & Hämäläinen, R. (2021). Dialogicality in making sense of online collaborative interaction: A conceptual perspective. *Internet High. Educ.*, 48, 100771. <https://doi.org/10.1016/J.IHEDUC.2020.100771>.
- Ashari, C. (2024). Educational transformation through good university governance: HR empowerment strategies in private universities. *Journal of Entrepreneurship*. <https://doi.org/10.56943/joe.v3i2.597>.

- Atkinson Alpert, S., & Hartshorne, R. (2013). An examination of assistant professors' project management practices. *International Journal of Educational Management*, 27(5), 541-554. <https://doi.org/10.1108/IJEM-1-2012-0023>
- Avelar, A., Michell, S., & Sandes-Guimarães, L. (2025). Integrating sustainable development goals in management education: Impact on student knowledge, attitudes, and behaviors. *The International Journal of Management Education*. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.101116>.
- AXELOS. (2015). *PRINCE2 Agile®* (1st ed.). The Stationery Office (TSO). ISBN 978-0-11-331467-6.
- Azmat, F., Ferdous, A., Wali, F., Muttakin, M., & Haque, M. (2024). Does actors' engagement with capacity-building training programs enable delivery of SDG-aligned public services? The case of senior public officials. *Journal of Service Theory and Practice*. <https://doi.org/10.1108/jstp-03-2023-0103>.
- Backes, D. A. P., Serra, F. A. R., Scafuto, I. C., & Lima, M. A. (2020). As similaridades estruturais decorrentes dos efeitos do isomorfismo mimético nos programas de Pós-Graduação em Administração. *Revista de Ciências da Administração*, 22(57), e65268. <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2020.e65268>
- Backlund, F. (2017). A project perspective on doctoral studies—a student point of view. *International Journal of Educational Management*, 31(7), 908-921. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2016-0075>
- Baltador, L., & Grecu, V. (2023). Developing Sustainable Entrepreneurs Through Social Entrepreneurship Education. *Studies in Business and Economics*, 18, 37 - 47. <https://doi.org/10.2478/sbe-2023-0023>.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70. 279 p. ISBN 978-85-62938-04-7.
- Barreto, P. L. N., Oliveira, B. A., & Barros, C. K. (2019). Construindo saberes: pesquisa e extensão no Programa Paideia Cidade Educadora. *Revista Educação em Debate*, 41(80), 111–123. Recuperado de <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/50190>
- Batista, Z. N., & Kerbaui, M. T. M. (2018). A gênese da extensão universitária brasileira no contexto de formação do ensino superior. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(3), 916-930. <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.n3.2018.11178>
- Bayart, C., Bertezen, S., Vallat, D., & Martin, J. (2014). Serious games: leverage for knowledge management. *The TQM Journal*, 26(3), 235-252. <https://doi.org/10.1108/TQM-12-2013-0143>
- Becerra-Encinales, J., Bernal-Hernandez, P., Beltrán-Giraldo, J., Cooman, A., Reyes, L., & Cruz, J. (2024). Agricultural Extension for Adopting Technological Practices in Developing Countries: A Scoping Review of Barriers and Dimensions. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su16093555>.

- Benincá, D., & Campos, F. S. (2017). Extensão popular: Uma proposta transformadora para a educação superior. *Dialogia*, (27), 145–156. <https://doi.org/10.5585/dialogia.N27.7247>
- Berényi, L., & Soltész, L. (2022). Evaluation of Product Development Success: A Student Perspective. *Administrative Sciences*, 12(2), 49. <https://doi.org/10.3390/admsci12020049>
- Bezerra, A. N. S., & Colares, A. A. (2024). A extensão universitária no Brasil: Concepções e influências. *Revista Pemo*. Disponível em <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/14257>
- Birnbaum, R. (1988). *How colleges work: The cybernetics of academic organization and leadership*. Jossey-Bass. ISBN: 978-1555420366.
- Blaskovics, B., Maró, Z., Klimkó, G., Papp-Horváth, V., & Csiszárík-Kocsir, Á. (2023). Differences between Public-Sector and Private-Sector Project Management Practices in Hungary from a Competency Point of View. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su151411236>.
- Bleiklie, I., & Kogan, M. (2007). Organization and governance of universities. *Higher Education Policy*, 20(4), 477–493. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300167>
- Boldureanu, G., Ionescu, A., Bercu, A., Bedrule-Grigoruță, M., & Boldureanu, D. (2020). Entrepreneurship Education through Successful Entrepreneurial Models in Higher Education Institutions. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su12031267>.
- Bolli, T., & Renold, U. (2017). Comparative advantages of school and workplace environment in skill acquisition: Empirical evidence from a survey among professional tertiary education and training students in Switzerland. In *Evidence-Based HRM: A Global Forum for Empirical Scholarship* (Vol. 5, No. 1, pp. 6-29). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/EBHRM-05-2015-0020>
- Bortolotto, I., Hiane, P., Ishii, I., Souza, P., Campos, R., Gomes, R., Da Silva Farias, C., Leme, F., Arruda, R., Da Costa, L., & Damasceno-Júnior, G. (2017). A knowledge network to promote the use and valorization of wild food plants in the Pantanal and Cerrado, Brazil. *Regional Environmental Change*, 17, 1329-1341. <https://doi.org/10.1007/s10113-016-1088-y>.
- Bourne, L., & Walker, D. H. T. (2004). Advancing project management in learning organizations. *The Learning Organization*, 11(3), 226-243. <https://doi.org/10.1108/09696470410532996>
- Boxenbaum, E., & Jonsson, S. (2008). Isomorphism, diffusion and decoupling. In R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin, & R. Suddaby (Eds.), *The SAGE handbook of organizational institutionalism* (pp. 78–98). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781849200387.n3>
- Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27(1), 5–12. <https://doi.org/10.1108/02621710810840730>

- BRASIL. (1968). Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968: Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 10369. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm
- BRASIL. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- BRASIL. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- BRASIL. (2001). Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm
- BRASIL. (2004). *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm
- BRASIL. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm
- BRASIL. (2018). *Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018*. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Seção 1, p. 49–50. Recuperado de https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2018). *Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Institui as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regulamenta a Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014*. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Recuperado de <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cne-ces-2018>
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2018). *Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Institui as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regulamenta a Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014*. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Recuperado de <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cne-ces-2018>
- Bredillet, C. N., Conboy, K., Davidson, P., & Walker, D. (2013). The getting of wisdom: The future of PM university education in Australia. *International Journal of Project Management*, 31(8), 1072-1088. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2012.12.013>

- Bredillet, C., Conboy, K., Davidson, R., & Walker, D. (2013). The future of project management research. *International Journal of Project Management*. DOI: 10.1016/j.ijproman.2013.03.004
- Breternitz, D. (2023). DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA : UM RELATO DE EXPERIÊNCIA . *Cidadania Em Ação: Revista De Extensão E Cultura*, 5(1), 167–170. <https://doi.org/10.5965/2594641205012021167>
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221–239. <https://doi.org/10.1080/00221546.1996.11780257>
- Bryde, D., & Leighton, D. (2009). Improving HEI productivity and performance through project management. *Educational management administration & leadership*, 37(5), 705-721. <https://doi.org/10.1177/1741143209339649>
- Bryman, A. (2007). Barriers to integrating quantitative and qualitative research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 8-22. <https://doi.org/10.1177/2345678906290531>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford university press. ISBN : 0199689458
- Bukvić, I., Buljubašić, I., & Ivić, M. (2020). Project management education in Croatia. *Management Science*, 25, 255-278. <https://doi.org/10.30924/mjcmi.25.1.14>.
- Burke, M., Pugh, R., Soetanto, D., Owusu-Kwarteng, A., & Jack, S. (2024). The engaged university delivering social innovation. *The Journal of Technology Transfer*, 49, 2056 - 2079. <https://doi.org/10.1007/s10961-024-10091-9>.
- Burkhart-Kriesel, C., Weigle, J., & Hawkins, J. (2019). Engagement to Enhance Community: An Example of Extension's Land-Grant Mission in Action. *Social Sciences*. <https://doi.org/10.3390/SOCSCI8010027>.
- Buys, D., & Rennekamp, R. (2020). Cooperative Extension as a Force for Healthy, Rural Communities: Historical Perspectives and Future Directions. *American journal of public health*, e1-e4 . <https://doi.org/10.2105/AJPH.2020.305767>.
- Caldwell, C., & Jamali, D. (2023). Applied Business Research – Why It Matters. *Business and Management Research*. <https://doi.org/10.5430/bmr.v12n3p1>.
- CAPES. (2023). *Áreas de Avaliação CAPES – Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo (Área 27)*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Recuperado de https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/adm-pdf?utm_source=chatgpt.com
- Cardona Mejía, L. M., Pardo del Val, M., & Dasí Coscollar, M. (2020). Institutional isomorphism in organizational changes in higher education institutions. DOI:10.46328/ijres.v6i3.1070
- Carreiro, E. de L. P., Maccari, E. A., & Scafuto, I. C. (2023). Teaching and learning in Project Management: what are the challenges? *Revista De Administração Da UFSM*, 16(3), e10. <https://doi.org/10.5902/1983465973972>

- Castro, M. C. S., & Ribeiro, S. F. (2023). Formação de professores: Nova racionalidade via extensão universitária. *Cadernos De Pesquisa*, 53, e09898. <https://doi.org/10.1590/198053149898>
- Cembranel, P., Gewehr, L., Moro, L., Fuchs, P., Birch, R., & Guerra, J. (2024). The pivotal role of higher education institutions in cultivating a sustainable development goals-centric culture. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. <https://doi.org/10.1108/ijshe-01-2024-0057>.
- Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. (2024). *Brasil forma mais de 1 milhão de mestres e doutores em 25 anos*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Recuperado de <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/brasil-forma-mais-de-um-milhao-de-mestres-e-doutores-em-25-anos>
- Cerezo-Narváez, A., De Los Ríos Carmenado, I., Pastor-Fernández, A., Blanco, J., & Otero-Mateo, M. (2019). Project Management Competences by Teaching and Research Staff for the Sustained Success of Engineering Education. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI9010044>.
- Chaikovska, H. (2023). Integration of education for sustainable development in higher education institution: problems and perspectives. *Social work and education*. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.23.1.11>.
- Chaleta, E., Saraiva, M., Leal, F., Fialho, I., & Borralho, A. (2021). Higher Education and Sustainable Development Goals (SDG)—Potential Contribution of the Undergraduate Courses of the School of Social Sciences of the University of Évora. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/SU13041828>.
- Chankseliani, M., & McCowan, T. (2020). Higher education and the sustainable development goals. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00652-w>.
- Chen, X., Li, S., Liu, S., Fowler, R., & Wang, X. (2023). *MeetScript: Designing transcript-based interactions to support active participation in group video meetings*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2309.12115>
- Chesani, F. H., Wachholz, L. B., de Oliveira, M. A. M., da Silva, C., Luz, M. E., Fabris, F. A., & Engel, B. (2017). A indissociabilidade entre a extensão, o ensino e a pesquisa: o tripé da universidade. *Revista Conexão UEPG*, 13(3), 452-461. doi:10.5212/REV.CONEXAO.V.13.I3.0008
- Chikweche, T., & Bressan, A. (2020). An investigation on the need for business advisors who can respond to the changing needs of small business enterprises faced with a dynamic operating environment.. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 34, 94 - 118. <https://doi.org/10.1080/08276331.2020.1723463>.
- Cicmil, S., & Gaggiotti, H. (2018). Responsible forms of project management education: Theoretical plurality and reflective pedagogies. *International Journal of Project Management*, 36, 208-218. <https://doi.org/10.1016/J.IJPROMAN.2017.07.005>.

- Cicmil, S., & Gaggiotti, H. (2018). Responsible forms of project management education: Theoretical plurality and reflective pedagogies. *International Journal of Project Management*, 36, 208-218. <https://doi.org/10.1016/J.IJPROMAN.2017.07.005>.
- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Pergamon Press. ISBN: 978-0080433424.
- Collado, D. M., Oliveira, N. C., & Carneiro, P. O. (2014). Extensão universitária e flexibilização curricular na UFMG. *Interfaces-Revista de Extensao da UFMG*, 2(3), 4-26. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18951>
- Comini, G. M., Fischer, R. M., & DAmario, E. Q. (2021). Innovation Community Network: Evidences of Brazilian Participants' Experience. *Anais*. <https://doi.org/10.1108/INMR-06-2020-0081>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2022). *Resultado da Avaliação Quadrienal 2017–2020*. CAPES. Recuperado de <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/avaliacao-quadrienal-2017-2020/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017-2020>
- Coraiola, D. M., Baratter, M. A., & Takahashi, A. R. W. (2013). A institucionalização dos cursos superiores de tecnologia (CST'S) da OPET: A adoção pioneira e a recursividade do processo. *Revista de administração da Unimep*, 11(1), 104-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273726324001>
- Córdoba, J. R., & Piki, A. (2012). Facilitating project management education through groups as systems. *International Journal of Project Management*, 30(1), 83-93. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2011.02.011>
- Corrêa, S., & Coelho, A. (2018). O atual plano nacional de educação. *Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*. <https://doi.org/10.30715/RBPE.V20.N1.2018.11353>.
- Correa-Gillieron, E. M., & Silva, R. C. (2021). Ferramentas da gestão estratégica: Bussiness Model Canvas e Identidade Institucional aplicadas a um Projeto de Extensão Universitária. *Brazilian Journal of Business* 3(5), 3995-4012. DOI: <https://doi.org/10.34140/bjbv3n5-033>
- Correia, T. de S., Santos, R. F. dos, & Paiva, S. B. (2023). Isomorfismo institucional: Análise de relatos integrados de empresas abertas na Itália e nos Estados Unidos. *Revista de Contabilidade da UFBA*, 16(1), e2135. <https://doi.org/10.9771/rcufba.v16i1.43533>
- Corte, V. B., de Moura, P. R. G., Ribeiro, M. A., Camiletti, G. G., Júnior, E. G., Zamprogno, B., & de Castro, F. C. (2021). Mostra de ciências itinerante: extensão universitária para inclusão científica e cultural no Espírito Santo. *ACTIO: Docência em Ciências*, 6(2), 1-29. <http://dx.doi.org/10.3895/actio.v6n2.14118>
- Costa, D. M., & Pierozan, S. S. H. (2021). Gestão educacional e trabalho pedagógico: Instituintes para a realização do projeto de escola. *Cadernos De Pesquisa*, 28(4), 41–66. <https://doi.org/10.18764/2178-2229v28n4.202157>

- Costa, P. R., Ramos, H. R., & Pedron, C. D. (2019). Proposição de estrutura alternativa para tese de doutorado a partir de estudos múltiplos. *Revista Ibero Americana de Estratégia*, 18(2), 155-170. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331267195002>
- Coutet, K. (2022). International school accreditation: An isomorphic force against creativity in a growing competitive market. *Journal of Research in International Education*, 21(2), 105-122.
- Coy, D., Malekpour, S., Saeri, A., & Dargaville, R. (2021). Rethinking community empowerment in the energy transformation: A critical review of the definitions, drivers and outcomes. *Energy research and social science*, 72, 101871. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2020.101871>.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3^a ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. ISBN 978-1-4129-9530-6
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications. ISBN 978-1452226101
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3^a ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. ISBN 978-1-4833-4437-9
- Crittenden, V. L., & Crittenden, W. F. (2016). Corporate sustainability: The yin and yang of strategic thinking. *Business Horizons*, 59(4), 385-395. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2016.03.001>
- Crocco, F. L. T., & Oliveira, N. N. P. (2023). "A perna mais curta do 'tripé': sobre os desafios e dificuldades de realizar extensão acadêmica no Brasil". *Interfaces Brasil/Canadá*. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/39980>
- Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), 522–537. <https://doi.org/10.5465/amr.1999.2202135>
- Cubric, M. (2013). An agile method for teaching agile in business schools. *The International Journal of Management Education*, 11(3), 119-131. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2013.10.001>
- Cui, J. (2021). The Impact of Entrepreneurship Curriculum with Teaching Models on Sustainable Development of Entrepreneurial Mindset among Higher Education Students in China: The Moderating Role of the Entrepreneurial Climate at the Institution. Sustainability. <https://doi.org/10.3390/su13147950>
- Cunha, A. H. N., & Sampaio, G. C. (2020). Estudos de caso: a experiência do Ensino e da Pesquisa alinhados a Extensão. *Expressa Extensão*, 25(3), 164-173. <https://doi.org/10.15210/ee.v25i3.17974>
- Cusick, A. (2005). Organizational development facilitates effective regulation compliance. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(2), 106-119. <https://doi.org/10.1108/01437730510582545>

- Dantas, M. ., & Guenther, M. (2024). Extensão universitária e desenvolvimento local: Análise da percepção dos coordenadores de projetos de extensão do IFPE. *Revista Brasileira De Gestão E Desenvolvimento Regional*, 20(1). <https://doi.org/10.54399/rbgdr.v20i1.6728>
- Daumiller, M., Rinas, R., Olden, D., & Dresel, M. (2019). Academics' motivations in professional training courses: effects on learning engagement and learning gains. *International Journal for Academic Development*, 26, 7 - 23. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2020.1768396>.
- David, C. M., Silva, H. M. G., Ribeiro, R., & Lemes, S. de S. (Orgs.). (2015). *Desafios contemporâneos da educação* [eBook]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123652&ved=2ahUKEwiWx-iUue6MAxVXCbkGHXYtOjYQFnoECA4QAQ&usg=AOvVaw0higfNyknQr6fEjdEF8SfT>
- Dayao, R., Santos, A., Beluan, R., & Gregorio, B. (2023). Evaluation of community outreach program of a HEI adopted community in Meycauayan City. *International Journal of Advanced Research*. <https://doi.org/10.21474/ijar01/17358>.
- De Carvalho, K. E. M. (2015). Impactos do PMO no Desempenho da Organização Pública: O Caso de uma Instituição de Ensino Superior. *Revista De Gestão E Projetos*, 6(2), 71–84. <https://doi.org/10.5585/gep.v6i2.368>
- De Medeiros Pereira, A., Lucena, E., Silva, J., Vilar, M., & Da Costa, M. (2025). Bases teórico-conceituais e metodológicas para adoção da educação interprofissional: uma análise a partir do PET-Saúde Interprofissionalidade. *Medicina (Ribeirão Preto)*. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.rmrp.2024.234844>.
- De Souza, A., & Kochhann, A. (2023). Extensionist training in the landscape of opportunities and challenges for reframing teacher education in K-12 settings: A systematic literature review. *Revista foco*. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n10-065>.
- Deggs, D. (2021). Setting the Vision for Campus Outreach and Engagement., 274-284. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-6560-5.CH017>.
- Demb, A., & Wade, A. (2012). Reality Check: Faculty Involvement in Outreach & Engagement. *The Journal of Higher Education*, 83, 337 - 366. <https://doi.org/10.1353/JHE.2012.0019>.
- Deus, S. de F. B. (2020). *Extensão universitária: trajetórias e desafios* [eBook]. Santa Maria, RS: Editora PRE-UFSM. ISBN 978-65-87668-01-7. Recuperado de <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/26144>
- Diaz, J., Gusto, C., Narine, L., Jayaratne, K., & Silvert, C. (2023). Toward Diversity, Equity, and Inclusion Outreach and Engagement in Extension Education: Expert Consensus on Barriers and Strategies. *Winter 2023*. <https://doi.org/10.34068/joe.61.01.21>.
- Diaz, L., & Giménez, S. (2018). Linking with society through university extension: The case of UNA-FCE., 24, 83-92. [https://doi.org/10.18004/pdfce/2076-054x/2018.024\(46\).083-092](https://doi.org/10.18004/pdfce/2076-054x/2018.024(46).083-092).

- Díaz-Iso, A., Eizaguirre, A., & García-Olalla, A. (2020). Understanding the Role of Social Interactions in the Development of an Extracurricular University Volunteer Activity in a Developing Country. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124422>.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited. DOI: 10.2307/2095101
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160. <https://doi.org/10.2307/2095101>
- Dinsmore, P. C. (2003). *Transformando estratégias empresariais em resultados através da gerência por projetos* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Qualitymark. ISBN 978-85-7303-925-2
- Dwaikat, N. (2020). A comprehensive model for assessing the quality in higher education institutions. *The TQM Journal*. <https://doi.org/10.1108/TQM-06-2020-0133>.
- Eberhardt, F., & Fernandes, S. (2021). O planejamento estratégico como ferramenta de alinhamento institucional: Apontamentos do processo de implantação de um instituto federal de educação profissional, científica e tecnológica. *REPAAE - Revista De Ensino E Pesquisa Em Administração E Engenharia*, 7(2), 36–53. <https://doi.org/10.51923/repae.v7i2.254>
- Ebm, C., Del Pozo, C., Barbarello, A., Poli, G., & Brusa, S. (2024). Unleashing excellence: using a project management approach to effectively implement a simulation curriculum to improve residents' preparedness. *BMC Medical Education*, 24. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05166-y>.
- Echalar, J. D., Lima, D. D. C. B. P., & Oliveira, J. F. D. (2020). Plano Nacional de Educação (2014–2024)–O uso da inovação como subsídio estratégico para a Educação Superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28, 863-884. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802143>
- Einhorn, F., Meredith, J., & Marnewick, C. (2021). A model to guide the effective use of a business case for IT projects. *International Journal of Managing Projects in Business*. <https://doi.org/10.1108/ijmpb-03-2021-0076>.
- Eisenbart, B., Bouwman, S., Voorendt, J., McKillagan, S., Kuys, B., & Ranscombe, C. (2022). Implementing design thinking to drive innovation in technical design. *International Journal of Design Creativity and Innovation*, 10, 141 - 160. <https://doi.org/10.1080/21650349.2022.2048698>.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of management review*, 14(4), 532-550. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4308385>
- Eizerik, F., Danilevicz, Â. de M. F., & de Paula, I. C. (2020). System of management indicators for multidisciplinary educational projects. *Education Policy Analysis Archives*, 28, Article 116. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4980>

- Elsawah, S., Ho, A. T. L., & Ryan, M. J. (2022). Teaching systems thinking in higher education. *INFORMS Transactions on Education*, 22(2), 66-102. <https://doi.org/10.1287/ited.2021.0248>
- Evenddy, S., Gailea, N., & Syafrizal, S. (2023). Exploring the Benefits and Challenges of Project-Based Learning in Higher Education. *PPSDP International Journal of Education*. <https://doi.org/10.59175/pijed.v2i2.148>.
- Farooq, M., Hamid, A., Alvi, A., & Omer, U. (2022). Blended Learning Models, Curricula, and Gamification in Project Management Education. *IEEE Access*, 10, 60341-60361. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3180355>.
- Ferguson, T., & Rooffe, C. (2020). SDG 4 in higher education: challenges and opportunities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. <https://doi.org/10.1108/ijshe-12-2019-0353>.
- Fernandes, G., Araújo, M., Pinto, E., & Machado, R. (2019). An extension of the improving and embedding project management practice framework. *International Journal of Managing Projects in Business*. <https://doi.org/10.1108/IJMPB-11-2017-0143>.
- Fernandes, M. (2023). Interdisciplinary Extension Program in Teaching: Challenges, Possibilities, and Unexpected Situations. *Acta Scientiae*. <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.7983>.
- Fernandes, M., Da Silva, L., Machado, A., & Moreira, T. (2012). Universidade e a extensão universitária: a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas. *Educational Review*, 28, 169-194. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000400007>.
- Ferraz, R. D. C. S. N., de Almeida, M. T., Ferreira, L. G., & Ferreira, L. G. (2017). Saberes e experiência: formação de professores da rede pública em atividades extensionistas. *Revista Conexão UEPG*, 13(3), 390-401. <https://doi.org/10.5212/REV.CONEXAO.V.13.I3.0003>.
- Ferreira, S. (2023). A análise de conteúdo: um método para a análise de dados em pesquisas qualitativas. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 11(26), 202–224. <https://doi.org/10.33361/RPQ.2023.v.11.n.26.502>
- Ferrer-Estévez, M., & Chalmeta, R. (2021). Integrating Sustainable Development Goals in educational institutions. *The International Journal of Management Education*. <https://doi.org/10.1016/J.IJME.2021.100494>.
- Ferro, F. L. ., & Ferreira, L. de M. . (2021). Responsabilidade Social Universitária: um estudo em uma instituição de Ensino Superior privada no Ceará. *Ensino Em Perspectivas*, 2(4), 1–10. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6608>
- Figueiredo, S. C. G., Ribas, L. F., Alves, R. H. L., Oliveira, E. J., Alencar, D. B., & Sanches, A. E. (2022). Articulation between teaching, research and extension: Motivation tool for scientific initiation. *International Journal for Innovation Education and Research*, 10(7), 328–344. <https://doi.org/10.31686/ijier.vol10.iss7.3820>.

- Filho, W., Skanavis, C., Kounani, A., Brandli, L., Shiel, C., Paço, A., Pace, P., Mifsud, M., Beynaghi, A., Price, E., Sálvia, A., Will, M., & Shula, K. (2019). The role of planning in implementing sustainable development in a higher education context. *Journal of Cleaner Production*. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.06.322>.
- Fioreze, C. (2020). A gestão das IES privadas sem fins lucrativos diante dos tensionamentos da mercantilização da educação superior e o caso das universidades comunitárias regionais: a caminho do hibridismo? *Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos*, 101(257), 79–98. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i257.4356>
- Fontenele, I. C. (2024). A curricularização da extensão no Brasil: história, concepções e desafios. *Revista Katálysis*, 27, e97067. <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2024.e97067>
- Francisco, T. H. A., da Veiga, I. M. B., & da Cunha, L. S. (2020). Uma narrativa sobre a extensão universitária no contexto da quarta revolução industrial: As oportunidades para o desenvolvimento de competências socioemocionais. *Revista de Extensão*, 5(1), 1-15. <https://doi.org/10.18616/RE.V5I1.6335>
- Francisco, T., Cunha, L., Veiga, I., Ferreira, L., & Silva, G. (2021). Uma narrativa sobre a extensão universitária no contexto da quarta revolução industrial: As oportunidades para o desenvolvimento de competências socioemocionais. *Requirements Engineering*, 5, 1. <https://doi.org/10.18616/RE.V5I1.6335>.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic management: A stakeholder approach*. Pitman. ISBN: 978-0273019138.
- Freire, P. (1996). *Extensão ou comunicação?* (25ª ed.). São Paulo: Paz & Terra. ISBN 978-85-7753-426-5
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra. ISBN 85-219-0243-3
- Freitas Neto, J. A. (2011). A reforma universitária de Córdoba (1918): Um manifesto por uma universidade latino-americana. *Ensino Superior Unicamp*, (3), 62–70. Recuperado de <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-reforma-universitaria-de-cordoba-1918-um-manifesto>
- Freitas-Martins, M. S., Galleli, B., & Teles, N. E. B. (2021). Pressões institucionais e isomorfismo na educação para o desenvolvimento sustentável em cursos de administração: Uma revisão exploratória da literatura. *RACEF – Revista de Administração, Contabilidade e Economia da Fundace*, 12(3), 133–153. https://racef.fundace.org.br/index.php/racef/article/download/799/pdf_149
- Fridman, A., & Verbetskaia, M. (2020). Government regulation of the market for higher education. *Journal of the New Economic Association*. <https://doi.org/10.31737/2221-2264-2020-45-1-1>.
- Fuchs, P., Finatto, C., Birch, R., De Aguiar Dutra, A., & De Andrade Guerra, J. (2023). Sustainable Development Goals (SDGs) in Latin-American Universities. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su15118556>.

- Furco, A. (2010). The Engaged Campus: Toward a Comprehensive Approach to Public Engagement. *British Journal of Educational Studies*, 58, 375-390. <https://doi.org/10.1080/00071005.2010.52765>
- Gadotti, M. (2017). Extensão universitária: para quê? São Paulo: Instituto Paulo Freire. Recuperado de http://www2.unifap.br/prosear/files/2023/06/arq20230615_Extensao_Universit-MoacirGadotti_fev2017.pdf
- Ganushchak-Yefimenko, L., Shcherbak, V., & Nifatova O. (2017). Managing a project of competitive-integrative benchmarking of higher educational institutions. *Eastern-European Journal of Enterprise Technologies*, 3(3 (87), 38–46. <https://doi.org/10.15587/1729-4061.2017.103194>
- García-Feijoo, M., Eizaguirre, A., & Rica-Aspiunza, A. (2020). Systematic Review of Sustainable-Development-Goal Deployment in Business Schools. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su12010440>.
- Garduño, J. M. G., & Honorato, R. F. S. (2024). Nem todas as políticas são iguais: isomorfismo, hibridismo e endogenismo nas políticas curriculares na América Latina. *Educação: Teoria e Prática*, 34(68), e50. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v34.n.68.s18636>
- Gavira, M. O., Gimenez, A. M. N., & Bonacelli, M. B. M. (2020). Proposta de um sistema de avaliação da integração ensino e extensão: um guia para universidades públicas brasileiras. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 25(2), 395-415. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000200008>
- Gerhardt, H. (2022). A contribution to Paulo Freire's theory and practice: The 'Cultural Extension Service/University of Recife' (1962–64). *Educational Philosophy and Theory*, 54, 2256 - 2274. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2129007>.
- Ghimire, N., Koundinya, V., Chaudhary, A., Diaz, J., & Hogge, J. (2023). A Model for Integrated Approach to Professional Development of Extension Educators: Implications of Adult Education Principles and Practices. *Journal of Human Sciences and Extension*. <https://doi.org/10.55533/2325-5226.1452>.
- Gimenez, A., & Bonacelli, M. (2021). A terminological study about university-society relations: third mission, socioeconomic surroundings and the evolution of the role of academia. *Revista Tecnologia e Sociedade*. <https://doi.org/10.3895/RTS.V17N46.11641>.
- Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence. Bantam Books. ISBN: 978-0553378380.
- Gonçalves, E., Devincenzi, S., De Oliveira, V., Werhli, A., Vargas, A., Billa, C., Carvalho, E., & Santos, R. (2023). Inserting Extension in the Engineering Undergraduate Courses Curriculum. *2023 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, 1-7. <https://doi.org/10.1109/FIE58773.2023.10343060>.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. ISBN 978-0-7879-8382-6

- Greenwood, R., Oliver, C., Sahlin, K., & Suddaby, R. (Eds.). (2011). The SAGE handbook of organizational institutionalism (2nd ed.). SAGE Publications. ISBN: 978-1412931236
- Guerra, J., Garcia, J., Lima, M., Barbosa, S., Heerdt, M., & Berchin, I. (2018). A proposal of a Balanced Scorecard for an environmental education program at universities. *Journal of Cleaner Production*, 172, 1674-1690. <https://doi.org/10.1016/J.JCLEPRO.2016.11.179>.
- Guerra-Macías, Y., & Tobón, S. (2024). Development of transversal skills in higher education programs in conjunction with online learning: relationship between learning strategies, project-based pedagogical practices, e-learning platforms, and academic performance. *Heliyon*, 11. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e41099>.
- Guo, P., Saab, N., Post, L., & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102, 101586. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>.
- Hair JR., J. F.; Money, A. H.; Samouel, P.; Page, M.(2007) Fundamentos de métodos de pesquisa em administração. Tradução de Lene Belon Ribeiro. Porto Alegre: Bookman, 2007. ISBN: 978-8560031504
- Hammami, S., Chtourou, S., & Moosa, H. (2018). A holistic approach to understanding the acceptance of a community-based renewable energy project: A pathway to sustainability for Tunisia's rural region. *Business Strategy and the Environment*. <https://doi.org/10.1002/BSE.2211>.
- Han, M., Zhou, N., & Qiao, Z. (2020). Analysis of Extension Strategies for Improving Adaptive Teaching Ability of College Teachers. *Int. J. Emerg. Technol. Learn.*, 15, 147-161. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i15.15927>.
- Harin, R. S., Sanmukhaprian, S. R. J., Raghuram, P., Sreedharan, V. R., & Zouadi, T. (2023). Developing a Capability Maturity Model for Knowledge Exchange Dynamics Among Stakeholders and Universities: Evidence from Morocco Higher Education Institution. *IEEE Transactions on Engineering Management*. <https://doi.org/10.1109/TEM.2023.3240927>
- Harrison, N., & Waller, R. (2017). Success and Impact in Widening Participation Policy: What Works and How Do We Know? *Higher Education Policy*, 30, 141-160. <https://doi.org/10.1057/S41307-016-0020-X>.
- Hatch, C., Burkhart-Kriesel, C., & Sherin, K. (2018). Ramping Up Rural Workforce Development: An Extension-Centered Model. *Journal of Extension*. <https://doi.org/10.34068/joe.56.02.24>.
- Hellström, M., Jaccard, D., & Bonnier, K. (2023). Systematic Review on the Use of Serious Games in Project Management Education. *Int. J. Serious Games*, 10, 3-24. <https://doi.org/10.17083/ijsg.v10i2.630>.
- Hense, H., Harst, L., K?ster, D., Walther, F., & Schmitt, J. (2020). Implementação de currículos integrados longitudinais: Revisão sistemática de barreiras e facilitadores. *Educação Médica*, 55, 558 - 573. <https://doi.org/10.1111/medu.14401>.

- Hermann, R., & Bossle, M. (2020). Bringing an entrepreneurial focus to sustainability education: A teaching framework based on content analysis. *Journal of Cleaner Production*, 246, 119038. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.119038>.
- Hevner, A. R., March, S. T., Park, J., & Ram, S. (2004). Design Science in Information Systems Research¹. *MIS Quarterly* 1 March 2004; 28 (1): 75–106. <https://doi.org/10.2307/25148625>
- Holfelder, A. (2019). Towards a sustainable future with education? *Sustainability Science*, 14, 943-952. <https://doi.org/10.1007/s11625-019-00682-z>.
- Imperatore, S. L. B. (2019). *Curricularização da extensão: Experiência da articulação extensão-pesquisa-ensino-extensão como potencializadora da produção e aplicação de conhecimentos em contextos reais*. Gramma Editora. <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2021/11/IMPERATORE-2019-Livro-Curricularizacao-da-Extensao-1.pdf>
- Ingason, H. T., & Eskerod, P. (2024). Using simulations in project management education—impact on awareness and ability to navigate projects in a sustainable way. *International Journal of Managing Projects in Business*, 17(2), 278-301. <https://doi.org/10.1108/IJMPB-08-2023-0179>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017). *Instrumento de avaliação de cursos de graduação: Reconhecimento e renovação de reconhecimento*. Brasília, DF: INEP. Recuperado de https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022). *Censo da Educação Superior 2022: Resumo Técnico*. Brasília: INEP. Recuperado de https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf
- Irizarry, J. (2022). Integrating Mindfulness in Public and Nonprofit Education Programs to Foster Social Equity. *Public Integrity*, 24, 504 - 516. <https://doi.org/10.1080/10999922.2022.2034356>.
- Ivetić, P., & Ilić, J. (2020). Reinventing universities: Agile project management in higher education. *European Project Management Journal*, 10, 64-68. <https://doi.org/10.18485/epmj.2020.10.1.7>
- Jimenez, M. D. O., Andrade, G. B. D., Leitzke, M. R. L., Stoeckl, B. P., & Sossmeier, K. D. (2023). A extensão e a universidade brasileira: do estatuto das universidades até a curricularização da extensão. *Educação: Teoria e Prática*, 33(66). <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v33.n.66.s15304>
- Johnson, M., Danvers, E., Hinton-Smith, T., Atkinson, K., Bowden, G., Foster, J., Garner, K., Garrud, P., Greaves, S., Harris, P., Hejmadi, M., Hill, D., Hughes, G., Jackson, L., O'Sullivan, A., ÓTuama, S., Brown, P., Philipson, P., Ravenscroft, S., Rhys, M., Ritchie, T., Talbot, J., Walker, D., Watson, J., Williams, M., & Williams, S. (2019). HIGHER EDUCATION OUTREACH: EXAMINING KEY CHALLENGES FOR

- ACADEMICS. *British Journal of Educational Studies*, 67, 469 - 491. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1572101>.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Karaca-Atik, A., Gorgievski, M., Meeuwisse, M., & Smeets, G. (2024). Possessing 21st-Century Skills and Building Sustainable Careers: Early-Career Social Sciences Graduates' Perspectives. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su16083409>.
- Kerzner, H. (2017). *Project management: A systems approach to planning, scheduling, and controlling* (12^a ed.). Hoboken, NJ: Wiley. ISBN 978-1-119-16535-4
- Kerzner, H. (2017). Project Management: A Systems Approach. <https://doi.org/10.1002/9781119413882>
- Kezar, A., & Eckel, P. D. (2002). The Effect of Institutional Culture on Change Strategies in Higher Education: Universal Principles or Culturally Responsive Concepts? *The Journal of Higher Education*, 73(4), 435–460. <https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777159>
- Khandakar, A., Chowdhury, M., Gonzales, A., Touati, F., Emadi, N., & Ayari, M. (2020). Case Study to Analyze the Impact of Multi-Course Project-Based Learning Approach on Education for Sustainable Development. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su12020480>.
- Khatir, M., & Akbarzadeh, Z. (2019). Elucidation of structural relationships of SWOT: A mixed method approach based on FMADM for formulating science and technology strategies. *Technology in Society*. <https://doi.org/10.1016/J.TECHSOC.2018.09.004>.
- Kim, M., Lee, J., Roh, T., & Son, H. (2020). Social Entrepreneurship Education as an Innovation Hub for Building an Entrepreneurial Ecosystem: The Case of the KAIST Social Entrepreneurship MBA Program. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su12229736>.
- Kioupi, V., & Voulvoulis, N. (2019). Education for Sustainable Development: A Systemic Framework for Connecting the SDGs to Educational Outcomes. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su11216104>.
- Klaumann, A. P., & Tatsch, A. L.. (2023). A Extensão Universitária como um caminho para a Inovação Social: análises a partir da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira De Inovação*, 22, e023006. <https://doi.org/10.20396/rbi.v22i00.8669995>
- Kleinheksel, A., Rockich-Winston, N., Tawfik, H., & Wyatt, T. (2020). Demystifying Content Analysis. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84. <https://doi.org/10.5688/ajpe7113>.
- Kogan, M. (2000). Higher Education Communities and Academic Identity. *Higher Education Quarterly*, 54, 207-216. <https://doi.org/10.1111/1468-2273.00156>.

- Koglin, T. S. da S., & Koglin, J. C. de O. (2019). A Importância da extensão nas universidades brasileiras e a transição do reconhecimento ao descaso. *Revista Brasileira De Extensão Universitária*, 10(2), 71-78. <https://doi.org/10.24317/2358-0399.2019v10i2.10658>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall. ISBN: 978-0132952613.
- Kumari, R., Kwon, K., Lee, B., & Choi, K. (2019). Co-Creation for Social Innovation in the Ecosystem Context: The Role of Higher Educational Institutions. *Sustainability*, 12, 307. <https://doi.org/10.3390/su12010307>.
- Kusmulyono, M., Dhewanto, W., & Famiola, M. (2023). Energizing Higher Education Sustainability through Rural-Community Development Activation. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su15032222>.
- Lavor, F. I. G. de, Clementino, T. H. S., Lima, M. A. C., Lima, A. M. ., Lacerda, R. R. de A., & Belchior, S. M. S. de. (2023). Extensão Universitária: conceituação, fundamentos e implementação. *Journal of Multidisciplinary Sustainability and Innovation*, 1(1), 5–11. Recuperado de <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/jmsi/article/view/839>
- Law, K. M. (2019). Teaching project management using project-action learning (PAL) games: A case involving engineering management students in Hong Kong. *International Journal of Engineering Business Management*, 11, 1847979019828570. <https://doi.org/10.1177/1847979019828570>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lebcir, R. M., Wells, H., & Bond, A. (2008). Factors affecting academic performance of international students in project management courses: A case study from a British Post 92 University. *International Journal of Project Management*, 26(3), 268-274. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2008.02.003>
- Lee, B., Liu, K., Warnock, T., Kim, M., & Skett, S. (2022). Students leading students: a qualitative study exploring a student-led model for engagement with the sustainable development goals. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. <https://doi.org/10.1108/ijshe-02-2022-0037>.
- Lee, M., & Nam, C. (2023). Exploring a Competency-based Curriculum Development Model Using PDCA in University Education. *Korean Association For Learner-Centered Curriculum And Instruction*. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2023.23.14.301>.
- Lins, L., Oliveira, M. M. V. de ., Cattony, A. C. E., Batista, C. R., Schmitz, P. D., Peixoto, A. L., & Caracas, T. de L.. (2014). Extensão universitária e inclusão social de estudantes do ensino médio público. *Trabalho, Educação E Saúde*, 12(3), 679–694. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sip00003>
- Lippman, L. H., Ryberg, R., Carney, R., & Moore, K. A. (2015). Workforce Connections: Key “soft skills” that foster youth workforce success: toward a consensus across fields. *Child Trends Publication*, 56 <https://cms.childtrends.org/wp-content/uploads/2015/06/2015-24WFCSoftSkills.pdf>

- Lopes, J. B. D. S., & Vieira, T. A. (2021). Sustainable university: From the worldwide conception to the Brazilian Amazonia. *Sustainability*, 13(19), 10875. <https://doi.org/10.3390/su131910875>.
- Lu, G., Song, Y., & Pan, B. (2021). How University Entrepreneurship Support Affects College Students' Entrepreneurial Intentions: An Empirical Analysis from China. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/SU13063224>.
- Lucas, A. C., Pires de Arruda Leite, J., Gonçalves Junior, O., Van Noije, P., & Ribeiro de Sousa, R. (2023). Curricularização da extensão: a experiência do curso de administração pública da Faculdade de Ciências Aplicadas UNICAMP. *Cadernos Gestão Pública E Cidadania*, 28, e88038. <https://doi.org/10.12660/cgpc.v28.88038>
- Lyudmyla, G. Y., Valeriia, S., & Olena, N. (2017). Managing a project of competitive-integrative benchmarking of higher educational institutions. *Восточно-Европейский журнал передовых технологий*, 3(3 (87)), 38-46. <https://doi.org/10.15587/1729-4061.2017.103194>
- Machado, D., Rossi, D., De Lima, F., Lopes, R., Rodrigues, A., & De Paula Pinto, W. (2024). Curricularization of extension in higher education: Applied practices and transformative impacts on academic training. *International Journal of Human Sciences Research*. <https://doi.org/10.22533/at.ed.5584252412088>.
- Machado, M. C., & Campoli, J. S. (2022). Gestão de projetos acadêmicos e competências comportamentais na educação profissional e tecnológica. *Research, Society and Development*, 11(1), e5411124554-e5411124554. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i1.24554>
- Macheridis, N. (2018). Balancing authority and autonomy in higher education by implementing an agile project management approach. *Tertiary Education and Management*, 24, 128-143. <https://doi.org/10.1080/13583883.2017.1400092>.
- Maciel-Monteon, M., Limón-Romero, J., Gastelum-Acosta, C., Baez-López, Y., Tlapa, D., & Borbón, M. (2020). Improvement project in higher education institutions: A BPEP-based model. *PLoS ONE*, 15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0227353>.
- Maddaloni, F., & Davis, K. (2017). The influence of local community *stakeholders* in megaprojects: Rethinking their inclusiveness to improve project performance. *International Journal of Project Management*, 35, 1537-1556. <https://doi.org/10.1016/J.IJPROMAN.2017.08.011>.
- Magro, R., Pozzebon, M., & Schutel, S. (2020). Enriching the intersection of service and transformative learning with Freirean ideas: The case of a critical experiential learning programme in Brazil. *Management Learning*, 51, 579 - 597. <https://doi.org/10.1177/1350507620908607>.
- Maier, T. (2022). Advanced further training or dual higher education study: a choice experiment on the influence of employers' preferences on career advancement. *Journal for Labour Market Research*, 56(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s12651-022-00309-4>

- Manolis, E., & Manoli, E. (2021). Raising awareness of the Sustainable Development Goals through Ecological Projects in Higher Education. *Journal of Cleaner Production*, 279, 123614. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.123614>.
- Marcelino, K., Gonçalves, M. ., Hamerski, B. ., & Moraes, M. . (2022). Projetos de extensão e políticas de inclusão social nas universidades federais brasileiras. *Linhas Críticas*, 28, e41341. <https://doi.org/10.26512/lc28202241341>
- Maritz, A., Nguyen, Q., & Ivanov, S. (2022). Student entrepreneurship ecosystems at Australian higher education institutions. *Journal of Small Business and Enterprise Development*. <https://doi.org/10.1108/jsbed-11-2021-0466>.
- Marques, G. C. N., & Stallivieri, L. (2024). Estratégias Práticas para a Curricularização da Extensão. *Revista E-Curriculum*, 22, e53360. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e53360>
- Marques, R., Lopes, A., & Magalhães, A. (2024). Academic identities and higher education change: reviewing the evidence. *Educational Research*, 66, 228 - 244. <https://doi.org/10.1080/00131881.2024.2334760>.
- Martens, C. D. P., Pedron, C. D., & Santos, G. M. dos. (2025). Inovação em Foco: convite à submissão de Relatos de Produtos Técnicos-Tecnológicos. *Revista Inovação, Projetos E Tecnologias*, 13(1), e28476. <https://doi.org/10.5585/2025.28476>
- Martens, C. D. P., Scafuto, I. C., Bartholomeu Filho, J., & Zanfelicce, R. L. (2022). Como identificar possíveis produtos técnicos/tecnológicos nas dissertações e teses? Proposta de um instrumento para diagnóstico. *Revista Inovação, Projetos E Tecnologias*, 10(1), 1–9. <https://doi.org/10.5585/iptec.v10i1.22141>
- Martins, F. J., Abreu, P. H. C. D., & Simon, A. C. (2018). A evolução do ensino superior e suas implicações: Uma visão sobre o contexto profissional diante de cenários complexos E Inovativos. *Nucleus (16786602)*, 15(2). <https://doi.org/10.3738/1982.2278.3042>
- Martinsuo, M., & Anttila, R. (2022). Practices of strategic alignment in and between innovation project portfolios. *Project Leadership and Society*, 3, 100066. <https://doi.org/10.1016/j.plas.2022.100066>
- Mazzetto, S. (2018). Multidisciplinary collaboration in project management education: Practical approach. *Journal of professional issues in engineering education and practice*, 144(4), 05018014. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)EI.1943-5541.0000391](https://doi.org/10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000391)
- McLean, S. (2023). Champions of democracy or agents of professionalization? The extension era at the universities of Toronto, Queen's, and McMaster.. *Canadian review of sociology = Revue canadienne de sociologie*. <https://doi.org/10.1111/cars.12449>.
- Medeiros, M. M. de. (2017). A extensão universitária no Brasil - um percurso histórico. *BARBAQUÁ*, 1(1), 9–16. Recuperado de <https://periodicosonline.uems.br/index.php/barbaqua/article/view/1447>
- Meinhardt, M., & Casagrande, C. A. (2024). Curricularização da extensão: a interação dialógica entre universidade e sociedade e seus impactos na formação dos estudantes de

- graduação. *INTERFACES DA EDUCAÇÃO*, 15(43), 414–433.
<https://doi.org/10.61389/inter.v15i43.8783>
- Mejía, L. M. C., Val, M. P., & Coscollar, M. S. À. D. (2020). The institutional isomorphism in the context of organizational changes in higher education institutions. *International Journal of Research in Education and Science*, 6(1), 61–73.
<https://doi.org/10.46328/ijres.v6i1.639>
- Mele, G., Sansone, G., Secundo, G., & Paolucci, E. (2024). Speeding Up Student Entrepreneurship: The Role of University Business Idea Incubators. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 71, 2364–2378.
<https://doi.org/10.1109/TEM.2022.3175655>.
- Mello, R. C., & Oliveira, A. (2019). Extension project management in a university: An experience report. *Anais do VI Encontro Brasileiro de Administração Pública*, Salvador, BA. https://www.researchgate.net/publication/344227931_Extension_Project_Management_in_a_University_an_experience_report
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1991). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Eds.), *The new institutionalism in organizational analysis* (pp. 41–62). University of Chicago Press.
- Mintzberg, H. (2003). Criando organizações eficazes: estruturas em cinco configurações (2ª ed.). Atlas. ISBN: 978-8522435012.
- Mitchell, R. K., Agle, B. R., & Wood, D. J. (1997). Toward a theory of stakeholder identification and salience: Defining the principle of who and what really counts. *Academy of Management Review*, 22(4), 853–886.
<https://doi.org/10.5465/amr.1997.9708210366>
- Mokiienko, I., & Morozova, H. (2023). Modern models and methods of project management in higher education institutions. *Management of Development of Complex Systems*.
<https://doi.org/10.32347/2412-9933.2023.56.105-115>.
- Monserrat, M., Mas, A., Calafat, A. L. M., & Clarke, P. (2023). Applying Lean to Improve Software Project Management Education. *IEEE Transactions on Engineering Management*. <https://doi.org/10.1109/TEM.2023.3264981>
- Montalbo, I., Alejandro, B., Baylan, S., Lacea, R., Pepito, G., & Villarante, G. (2021). Sustaining Women Empowerment Community Extension Project: A Tri-Focal Partnership Model. *Asian Journal of University Education*.
<https://doi.org/10.24191/ajue.v17i3.14565>.
- Moreira, J. (2019). Extensão universitária libertadora como lugar de resistência. *EccoS - Revista Científica*, 22(3), 127–146. Disponível em <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/15785>
- Munns, A. K., & Bjeirmi, B. F. (1996). The role of project management in achieving project success. *International Journal of Project Management*, 14(2), 81–87.
[https://doi.org/10.1016/0263-7863\(95\)00057-7](https://doi.org/10.1016/0263-7863(95)00057-7)

- Nakagawa, K., Takata, M., Kato, K., Matsuyuki, T., & Matsuhashi, T. (2017). A University–Industry Collaborative Entrepreneurship Education Program as a Trading Zone: The Case of Osaka University. *Technology Innovation Management Review*, 7, 38-49. <https://doi.org/10.22215/TIMREVIEW/1083>.
- Nascimento, L. D. S., & Steinbruch, F. K. (2019). “The interviews were transcribed”, but how? Reflections on management research. *RAUSP Management Journal*, 54(4), 413–429. <https://doi.org/10.1108/RAUSP-05-2019-0092>
- Ogunrin, O., Gabbay, M., Woolfall, K., & Frith, L. (2021). Community engagement in genomic research: Proposing a strategic model for effective participation of indigenous communities.. *Developing world bioethics*. <https://doi.org/10.1111/dewb.12329>.
- Ojeda, C. M., Lopes, P. P. da S., & Batista, V. (2024). Sobre a curricularização da extensão nos cursos superiores do IFMT: Uma análise dos percursos e desafios. *Revista Prática Docente*, 8, e23044. <https://doi.org/10.23926/RPD.2023.v8.n1.e23044.id741>
- Ojiako, U., Ashleigh, M., Wang, J.-K., & Chipulu, M. (2011). The Criticality of Transferable Skills Development and Virtual Learning Environments Used in the Teaching of Project Management. *Project Management Journal*, 42(4), 76-86. <https://doi.org/10.1002/pmj.20240>
- Oleksandr, B., Olha, C., Vitaliy, O., Nataliia, B., & Mykola, B. (2020). ICT architecture for networks activities of higher education institutions. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 9(2), 3563-3570. <http://www.ijstr.org/final-print/feb2020/Ict-Architecture-For-Networks-Activities-Of-Higher-Education-Institutions.pdf>
- Oliveira, C. V. N. C. de, Tosta, M. de C. R., & Freitas, R. R. de. (2020). Curricularização da extensão universitária: Uma análise bibliométrica. *Brazilian Journal of Production Engineering*, 6(2), 114–127. Recuperado de <https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/view/30835>
- Oliveira, C., & Tosta, M. (2021). Estudo Da Curricularização da extensão no centro universitário norte do Espírito Santo. *Revista Conexao UEPG*. <https://doi.org/10.5212/rev.conexao.v.17.17110.019>.
- Oliveira, L. V. (2022). A extensão universitária socialmente orientada enquanto resistência epistemológica: possibilidades emancipatórias. (2022). *Interfaces-Revista De Extensão UFMG*, 10(2). <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/33737>
- Oliver, C. (1991). Strategic Responses to Institutional Processes. *The Academy of Management Review*, 16(1), 145–179. <https://doi.org/10.2307/258610>
- Omodan, B. (2024). Redefining university infrastructure for the 21st century: An interplay between physical assets and digital evolution. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*. <https://doi.org/10.24294/jipd.v8i4.3468>.
- ONU - Organização das Nações Unidas. (2024). *The sustainable development goals report 2024* [Relatório dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2024]. United Nations. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2024/>

- Osman, S., & Ahmed, M. (2024). Facilitating the Integration of Sustainability into Project Management through the Project Management Office (PMO). *IBT- JOURNAL OF BUSINESS STUDIES*, 20(1), 41–64. Retrieved from <https://ojs.ilmauniversity.edu.pk/index.php/ibtjbs/article/view/41>•
- Özsoy, T., & Sezgili, K. (2024). Exploring the Current Practices and Future Directions in Project Management Education and Training. *Sage Open*. <https://doi.org/10.1177/21582440241236053>.
- Palmeira, L. L. de L., Cordeiro, C. P. B. S., & Prado, E. C. do. (2020). A análise de conteúdo e sua importância como instrumento de interpretação dos dados qualitativos nas pesquisas educacionais. *Cadernos De Pós-graduação*, 19(1), 14–31. <https://doi.org/10.5585/cpg.v19n1.17159>
- Pansonato, R., Paula, A. D., Souza, C., Alves, E., Schneider, E. I., Francisco, L. F. C., & Silva, R. (2023). Desafios Docentes para a Implantação de Atividades Extensionistas no Ensino Superior à Distância. <https://doi.org/10.17143/ciaed.xxviiiciaed.2023.230324>
- Pantaleão, C. C., Cortese, T. T. P., Ramos, J. A., & Silva, S. S. P. da. (2018). Sustainability in university campuses:: a case study of the International Alliance of Research Universities. *Sustainability in Debate*, 9(2), 145–160. <https://doi.org/10.18472/SustDeb.v9n2.2018.29402>
- Papuraj, X., Izadyar, N., & Vrcelj, Z. (2025). Integrating Building Information Modelling into Construction Project Management Education in Australia: A Comprehensive Review of Industry Needs and Academic Gaps. *Buildings*. <https://doi.org/10.3390/buildings15010130>.
- Pasquali, L. (2010). *Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Artmed. ISBN 978-8536321685)
- Peffer, K., Tuunanen, T., Rothenberger, M. A., & Chatterjee, S. (2007). A Design Science Research Methodology for Information Systems Research. *Journal of Management Information Systems*, 24(3), 45–77. <https://doi.org/10.2753/MIS0742-1222240302>
- Pereira, N. F. F. & Vitorini, R. A. S. (2019). Curricularização da extensão: desafio da educação superior. *Interfaces - Revista de Extensão da UFMG*, Belo Horizonte, 7(1), 19-29. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/19047>
- Petersen, C. B., Tomazelli, A. C., Papa, P. R. M., & Paracchini, V. T. de A. (2023). Extensão curricularizada na prática: desafios, dificuldades e possibilidades. *Transições*, 4(2), 58-86. <https://doi.org/10.56344/2675-4398.v4n2a2023.3>
- Philbin, S. P. (2013). Emerging requirements for technology management: a sector-based scenario planning approach. *Journal of technology management & innovation*, 8(3), 34-44. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-27242013000400004>
- Pickler, C. M., Silveira, F. E. B., & Souza, I. M. (2021). A municipalização do ensino superior no Brasil: Um estudo de multicase na dimensão estrutural e de gestão de pessoas. *Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL*, 14(2), 274–295. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2021.e80173>

- Pinha, D., & Ahluwalia, R. (2018). Flexible resource management and its effect on project cost and duration. *Journal of Industrial Engineering International*, 15, 119-133. <https://doi.org/10.1007/S40092-018-0277-3>.
- Piovesani, V. (2018). Proposta de indicadores para a gestão de P&D em projetos de pesquisas de universidades. *Produto & Produção*, 19(3). <https://doi.org/10.22456/1983-8026.68660>
- Poffo, G. D., Kruger, G., Feiden, B. J., Machado, M. M. L., Poffo, I. R. D., & Chiaratti, F. (2022). Curricularização da extensão: Uma proposta para o curso de Administração. *Studies in Education Sciences*, 3(1), 21–39. <https://doi.org/10.54019/sesv3n1-002>
- Pollock, A., & Berge, E. (2018). How to do a systematic review. *International Journal of Stroke*, 13(2), 138–156. <https://doi.org/10.1177/1747493017743796>
- Porter, S. (2019). Project management in higher education: a grounded theory case study. *Library Management*. <https://doi.org/10.1108/LM-06-2018-0050>.
- Prado, D. (2010). *Maturidade em gerenciamento de projetos* (2ª ed.). Falconi Editora. ISBN 978-85-5556-000-2.
- Prince, M., & Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Education*, 95(2), 123–138. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2006.tb00884.x>
- Project Management Institute. (2013). *A guide to the project management body of knowledge (PMBOK® Guide)* (5ª ed.). Project Management Institute. ISBN 978-1-935589-67-9
- Project Management Institute. (2017). *A guide to the project management body of knowledge (PMBOK® Guide)* (6ª ed.). Project Management Institute. ISBN 978-1-62825-382-5
- Project Management Institute. (2021). *A guide to the project management body of knowledge (PMBOK® Guide) – Seventh edition and The Standard for Project Management*. Project Management Institute. ISBN 978-1-62825-664-2.
- Purnomo, S., & , K. (2019). Barriers to acceptance of information and communication technology in agricultural extension in Indonesia. *Information Development*, 35, 512 - 523. <https://doi.org/10.1177/0266666918767484>.
- Putri, N. K. S., Permatasari, D., Susanto, R., Lee, C. K., & Kurniawan, Y. (2023). Knowledge Management Evaluation Using Digital Capability Maturity Model in Higher Education Institution. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 21(2), 140-157. <https://doi.org/10.34190/ejkm.21.2.3009>
- Pye, J. (2025). Practising in an evaluative culture: an autoethnographic study of pedagogical practice in higher education. *Teaching in Higher Education*, 30, 1609 - 1626. <https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2449648>.
- Ranawat, R., & Semwal, S. (2020). Causative variables and suggestions for the retention of students in extension education and communication management. *Journal of Krishi Vigyan*, 9, 40-44. <https://doi.org/10.5958/2349-4433.2020.00130.0>.

- Rasmussen, P. (2021). Educational research – public responsibility, private funding? *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 8, 65 - 74. <https://doi.org/10.1080/20020317.2021.2018786>.
- Redmond, W. H. (2003). Innovation, Diffusion, and Institutional Change. *Journal of Economic Issues*, 37(3), 665–679. <https://doi.org/10.1080/00213624.2003.11506608>
- Rehan, A., Thorpe, D., & Heravi, A. (2024). Project manager's leadership behavioural practices – A systematic literature review. *Asia Pacific Management Review*. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2023.12.005>.
- Reinaldi, M. A. de A. ., & Giordani, A. T. (2022). Análise textual discursiva e análise de conteúdo: Proximidades e aplicabilidades em produções textuais. *Cadernos De Pesquisa*, 29(2), 79–98. <https://doi.org/10.18764/2178-2229v29n2.2022.26>
- Ribeiro, A., Da Silva Pinto, N., Filho, L., Ayres, M., & Oliveira, S. (2020). Projeto de Extensão “Gestão de serviços em instituições do Terceiro Setor”. , 17, 61-78. <https://doi.org/10.5007/1807-0221.2020v17n36p61>.
- Ribeiro, M. R. F., de Freitas Mendes, F. F., & Silva, E. A. (2018). Curricularização da extensão em prol de uma universidade socialmente referenciada. *Revista Conexão UEPG*, 14(3), 334-342. <https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v.14.i3.0004>
- Ribeiro, N., Malafaia, C., Neves, T., & Menezes, I. (2023). The impact of extracurricular activities on university students’ academic success and employability. *European Journal of Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/21568235.2023.2202874>.
- Rigo, R. M., Moreira, J. A. M., & Vitória, M. I. C.. (2020). Engagement acadêmico no ensino superior: Premissa pedagógica para o desenvolvimento de competências transferíveis. *Educação em Revista*, 36, e217239. <https://doi.org/10.1590/0102-4698217239>
- Rocha, R. M. G. (1984). Extensão universitária: comunicação ou domesticação? Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/67393>
- Rodrigues, M. (2023). A expansão desigual das engenharias na educação superior brasileira: diferenciação e isomorfismo institucional. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 28(1), 1–25. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772023000100048>
- Rodríguez-Aceves, L., Couto-Ortega, M., Minola, T., Markuerkiaga, L., & Hahn, D. (2024). Entrepreneurial University governance: The case of a Cooperative University. *The Journal of Technology Transfer*, 49, 2200 - 2233. <https://doi.org/10.1007/s10961-024-10126-1>.
- Rojas, M., Mayea, T., Nazco, M., & González, J. (2017). Conception and implementation of curricular strategies: A challenge to quality in initial formation. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 19, 17–28. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumenI.cgi?IDARTICULO=77391>
- Romani-Dias, M., Filho, J., Moraes, G., Barbosa, A., Kerschbaumer, F., & Santos, D. (2024). Predatory competition, student expectations, unclear purpose: University leaders’

- perceptions of the ‘neoliberal future’ of higher education in Brazil. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.4107>.
- Rooij, S. (2011). Instructional Design and Project Management: Complementary or Divergent? *Educational Technology Research and Development*, 59, 139-158. <https://doi.org/10.1007/S11423-010-9176-Z>.
- Roth, J. C. G., Inácio, A. de S. M., Soares, T. H., Do Nascimento, A. T., Vargas, D. F., Dos Santos, S. E. L., & Trombeta, E. (2024). Gestão e educação ambiental integrada: relato de experiência da disciplina de projetos integrados como ferramenta para a Extensão universitária. *Extensão Em Foco*, (33), 109–125. <https://doi.org/10.5380/ef.v0i33.94304>
- Rover, O. J., De Gennaro, B. C., & Roselli, L. (2017). Social Innovation and Sustainable Rural Development: The Case of a Brazilian Agroecology Network. *Sustainability*, 9(1), 3. <https://doi.org/10.3390/su9010003>
- Rybníček, R., & Königsgruber, R. (2018). What makes industry–university collaboration succeed? A systematic review of the literature. *Journal of Business Economics*, 89, 221-250. <https://doi.org/10.1007/S11573-018-0916-6>.
- Sa, A., De Souza Chaves Deininger, L., De Almeida Lima Alves, M., Meira, Q., Braga, L., Pereira, A., & Wanderley, B. (2023). Implementation of extension curricularization in a medical school in Paraíba. *III Seven International Multidisciplinary Congress*. <https://doi.org/10.56238/seveniimulti2023-113>.
- Saaty, T. L. (2008). Decision making with the analytic hierarchy process. *International Journal of Services Sciences*, 1(1), 83–98. <https://doi.org/10.1504/IJSSCI.2008.017590>
- Sahlin-Andersson, K., & Engwall, L. (Eds.). (2002). The expansion of management knowledge: Carriers, flows, and sources. Stanford University Press. ISBN: 978-0804741369.
- Salvador, F., Alba, C., Madiedo, J., Tenhiälä, A., & Bendoly, E. (2021). Project managers' breadth of experience, project complexity, and project performance. *Journal of Operations Management*. <https://doi.org/10.1002/JOOM.1140>.
- Sandhu, M., Ameri, T., Shahzad, A., & Naseem, A. (2024). The role of project management office in the implementation of strategic plans in project-based organisations. *PLOS ONE*, 19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0306702>.
- Santana, R. R., Santana, C. C. de A. P., Costa Neto, S. B., & Oliveira, Ê. C. de. (2021). Extensão universitária como prática educativa na promoção da saúde. *Educação e Realidade*. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/qX3KBJghtJpHQRDZzG4b8XB/>
- Santos, A. C., & Magedanz, A. (2018). Metodologias ativas e qualificação docente: um estudo de caso. *Revista Signos*, 39(2). <https://doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v39i2a2018.1885>
- Santos, A. V. dos, Guimarães-Iosif, R., & Chaves, V. L. J. (2018). Private corporations in Brazilian higher education: Implications of new organizational practices. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 136. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3606>

- Santos, B. S. (2010). A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade (3ª ed.). Cortez. ISBN: 978-8524909890.
- Santos, E. A. M., Oliveira, J., & Michaloski, A. O. (2020). Usabilidade da gestão de projetos em ações de extensão em universidade pública federal: mapeamento, desafios e oportunidades. Em *Extensão*. DOI: 10.14393/REE-v19n1a2020-52354
- Santos, E. T. (2021). Aprendizagem na educação corporativa: considerações sobre a aplicação dos princípios andragógicos e metodologias ativas. *Revista Brasileira de Administração Científica*, 12(3), 54-69. <https://doi.org/10.6008/cbpc2179-684x.2021.003.0005>
- Santos, J. (2021). Management of public–private R&D projects in Higher Education: key trends and issues. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 25, 106 - 112. <https://doi.org/10.1080/13603108.2021.1894616>.
- Santos, J. M. R. C. A., Varela, C. S., & Martínez-Galán, E. (2022). A framework for the management of research and innovation projects in academic settings. *Journal of Research Administration*, 53(2), 60–84. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1362096.pdf>eric.ed.gov+2
- Sawang, S., Parker, R., & Hine, D. (2016). How Small Business Advisory Program Delivery Methods (Collective Learning, Tailored, and Practice-Based Approaches) Affect Learning and Innovation. *Journal of Small Business Management*, 54, 244 - 261. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12142>.
- Scafuto, I. C., Backes, D., & Maccari, E. (2017). Grupos estratégicos isomórficos: um estudo no ranking da América Economia. *Revista De Ciências Da Administração*, 19(48), 136–149. <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2017v19n48p136>
- Scafuto, I. C., Maccari, E., Serra, F., & Moura, R. (2017). O que tem sido estudado sobre escolas de negócio? A evolução dos trabalhos e a estrutura intelectual que os suporta. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 234-255. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2017v10n1p234>
- Scott, W. R. (2014). Institutions and organizations: Ideas, interests, and identities (4ª ed.). SAGE Publications. ISBN 978-1-4522-1602-1
- Secundo, G., Ndou, V., Del Vecchio, P., & De Pascale, G. (2019). Knowledge management in entrepreneurial universities. *Management Decision*. <https://doi.org/10.1108/md-11-2018-1266>.
- Serafini, P., De Moura, J., Almeida, M., & Rezende, J. (2022). Sustainable Development Goals in Higher Education Institutions: A systematic literature review. *Journal of Cleaner Production*. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.133473>.
- Sergeeva, M. G. (2019). The" Project Management" program: Technologies for implementation. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 8(2), 3881-3883. DOI: 10.35940/ijrte.B3093.078219
- Seyfried, M., Ansmann, M., & Pohlenz, P. (2019). Institutional isomorphism and quality management in higher education. DOI: 10.1007/s11233-019-09022-3

- Sharma, K., Israel, D., & Bhalla, B. (2019). Does previous work experience matter in students' learning in higher project management education?. *Engineering, Construction and Architectural Management*. <https://doi.org/10.1108/ecam-01-2019-0015>.
- Siddique, K., Ahad, M., & Din, W. (2019). Management and Evaluation of Communication and Coordination Practices among Multi *Stakeholders* in Complex Engineering Projects in Pakistan. *European Scientific Journal ESJ*. <https://doi.org/10.19044/ESJ.2019.V15N3P354>.
- Silva, E. P., Grippa, S., & Santos, J. D. de S. (2022). Extensão universitária: análise histórica a partir da legislação educacional: University extension: historical analysis from educational legislation. *Ponto De Vista Jurídico*, 11(2), 162–169. <https://doi.org/10.33362/juridico.v11i2.3379>
- Silva, J. R. C., Mussi, C. C., Casagrande, J. L., & Lima, M. A. de. (2019). A incidência dos mecanismos isomórficos nos processos de autoavaliação institucional. *Navus: Revista de Gestão e Tecnologia*, 9(3), 173–186. <https://navus.sc.senac.br/index.php/navus/article/view/973>
- Silva, L. D., Vieira, A. M., & Tambosi Filho, E.. (2024). Curricularização da extensão universitária: indicadores de avaliação para os cursos de administração e contabilidade. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 29, e024001. <https://doi.org/10.1590/1982-57652024v29id275677>
- Silva, L. F., Penha, R., & Bizarrias, F. S. (2022). Entrevistas aplicadas em pesquisas qualitativas: da aplicação da entrevista à análise dos dados. *Revista De Gestão E Projetos*, 13(3), 1–9. <https://doi.org/10.5585/gep.v13i3.23326>
- Silva, L., & Deboça, L. (2018). Avaliando as práticas extensionistas na Universidade Federal de Viçosa – Campus Rio Paranaíba: das diretrizes do FORPROEX às percepções de atores envolvidos. , 11, 116-137. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2018V11N1P116>.
- Silva, L., Vieira, A., & Filho, E. (2024). Assessment indicators in university extension curriculum: proposal for business and accounting courses. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*. <https://doi.org/10.1590/1982-57652024v29id2756771>.
- Silva, R. O., Inácio, D. B., Fontão, L. H., & Nascimento-e-Silva, D. (2022). Estudo multicase sobre a Aprendizagem Baseada em Projetos na Educação Profissional e Tecnológica - EPT. *Anais do V Seminário de Boas Práticas de Ensino e Aprendizagem da EEL-USP*. DOI; 10.37885/221010619
- Silva, R. R., Teixeira, M. R. S., & Rodrigues, F. T. R. de L. (2016). Uma Análise da Gestão de Projetos de Extensão de uma Instituição Federal de Ensino. *Revista De Gestão E Secretariado*, 7(3), 150–171. <https://doi.org/10.7769/gesec.v7i3.502>
- Silva, R., & Souza, G. (2023). Surveying the Academic Literature on the Use of OKR (Objective and Key Results). *Proceedings of the XIX Brazilian Symposium on Information Systems*. <https://doi.org/10.1145/3592813.3592934>.

- Silva, R., Campani, A., & Negreiros, J. (2020). Contribuição da extensão para uma docência universitária inovadora: um estudo a partir do programa de ligas da enfermagem da Universidade Estadual Vale do Acaraú. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15, 1615-1628. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp2.13835>.
- Silva, S. V., Portugal, N. dos S., & Piurcosky, F. P. (2019). Estratégia organizacional e o gerenciamento de projetos para o processo de avaliação in loco em uma instituição de ensino superior. *Interação - Revista De Ensino, Pesquisa E Extensão*, 15(15), 79–95. <https://doi.org/10.33836/interacao.v15i15.58>
- Silva, V., Nascimento, D. A., Melo, P. A. D., & Rissi, M. (2018). Gestão de projetos na gestão estratégica universitária: um estudo bibliométrico. <https://doi.org/10.5935/2177-4153.20190026>
- Soares, A. (2024). Entrelaçamento ensino, pesquisa e extensão. O papel da universidade para grupos de mães de pessoas com deficiência. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2024.v11n3.e0240030>.
- Sordi, J. O. D., Azevedo, M. C. de ., & Meireles, M.. (2015). A pesquisa Design Science no Brasil segundo as publicações em Administração da informação. *JISTEM - Journal of Information Systems and Technology Management*, 12(1), 165–186. <https://doi.org/10.4301/S1807-1775201500010000>
- Sorokin, M., & Yu, L. (2024). The Role of Program and Project Management in Increasing the Competitiveness of Russian Universities: A Comparative Analysis Including China and India. *Economic Policy*. <https://doi.org/10.18288/1994-5124-2024-5-114-149>.
- Sousa, I. da L., Nakashima, R. H. R., & Gutberle, J. (2020). A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: espaço de comunicação e de transformação social. *Cadernos De Pesquisa*, 27(4), 372–395. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v27n4p372-395>
- Sousa, J. R. de, & Santos, S. C. M. dos. (2020). Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. *Pesquisa E Debate Em Educação*, 10(2), 1396–1416. <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>
- Sousa, J., Siqueira, E., Binotto, E., & Nobre, L. (2020). University social responsibility: perceptions and advances. *Social Responsibility Journal*. <https://doi.org/10.1108/srj-10-2017-0199>.
- Souza, A., & Kochhann, A. (2023). Extensionist training in the landscape of opportunities and challenges for reframing teacher education in K-12 Settings: a systematic literature review. *Revista Foco*. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n10-065>.
- Souza, C. (2017). The Politics and Ethics of Extensão Universitária in Brazil: Engaging Communities in Teaching and Scholarship. *Transformation*, 27, 51-64. <https://doi.org/10.1353/TNF.2017.0005>.
- Souza, D., Wals, A., & Jacobi, P. (2019). Learning-based transformations towards sustainability: a relational approach based on Humberto Maturana and Paulo Freire. *Environmental Education Research*, 25, 1605 - 1619. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1641183>.

- Souza, T. Z. de. (2019). A extensão popular e a produção do conhecimento conversitário. *Cadernos De Pesquisa*, 26(2), 237–256. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n2p237-256>
- Stacey, R. D., Griffin, D., & Shaw, P. (2000). Complexity and management: Fad or radical challenge to systems thinking? Routledge. ISBN: 0415247616
- Stenvall-Virtanen, S. (2025). Strategy as Practice—Multilevel Institutional Work to Induce Change in Higher Education. *Higher Education Quarterly*. <https://doi.org/10.1111/hequ.70047>.
- Strachan, S., Marshall, S., Murray, P., Coyle, E., & Sonnenberg-Klein, J. (2019). Using Vertically Integrated Projects to embed research-based education for sustainable development in undergraduate curricula. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2018-0198>.
- Stranger, A., Varas, G., & Mobuchon, G. (2023). Managing Inter-University Digital Collaboration from a Bottom-Up Approach: Lessons from Organizational, Pedagogical, and Technological Dimensions. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su151813470>.
- Streeck, W., & Thelen, K. (2005). Introduction: institutional change in advanced political economies. In *Beyond continuity: institutional change in advanced political economies* (pp. 1-39). Oxford et al.: Univ.Press. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-194981>
- Suárez-Landazábal, N. (2023). Change, isomorphism, quality, and public evaluation and accreditation policies in higher education: A case in Colombia. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7682>
- Suddaby, R., & Viale, T. (2011). Professionals and field-level change: Institutional work and the professional project. *Accounting, Organizations and Society*, 36(4-5), 323–342. <https://doi.org/10.1016/j.aos.2010.11.002>
- Sugawara, C., Caha, D., & Kim, H. (2025). A Community-Centered Perspective on Community-University Engagement and Local Development in Southeastern Europe. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*. <https://doi.org/10.37333/001c.146133>.
- Suhanda, R., & Pratami, D. (2021). RACI Matrix Design for Managing Stakeholders in Project Case Study of PT. XYZ. *International Journal of Innovation in Enterprise System*. <https://doi.org/10.25124/ijies.v5i02.134>.
- Sun, Y., Zhou, X., Jeyaraj, A., Shang, R., & Hu, F. (2019). The impact of enterprise social media platforms on knowledge sharing. *J. Enterp. Inf. Manag.*, 32, 233-250. <https://doi.org/10.1108/JEIM-10-2018-0232>.
- Sunder M, V., & Mahalingam, S. (2018). An empirical investigation of implementing lean six sigma in higher education institutions. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 35(10), 2157-2180. <https://doi.org/10.1108/IJQRM-05-2017-0098>

- Tasdemir, C., & Gazo, R. (2020). Integrating sustainability into higher education curriculum through a transdisciplinary perspective. *Journal of Cleaner Production*, 265, 121759. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.121759>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2ª ed.). SAGE Publications. ISBN 978-1-4129-7266-6.
- Tatsch, A., Ruffoni, J., Botelho, M., & Stefani, R. (2021). Knowledge networks in Brazil's health sciences. *Science and Public Policy*. <https://doi.org/10.1093/scipol/scab063>.
- Taylor, Z. (2024). Using Chat GPT to Clean Qualitative Interview Transcriptions: A Usability and Feasibility Analysis. *American Journal of Qualitative Research*, 8(2), 153-160. <https://doi.org/10.29333/ajqr/14487>
- Teece, D. J. (2018). Dynamic capabilities as (workable) management systems theory. *Journal of Management & Organization*, 24(3), 359-368. <https://doi.org/10.1017/jmo.2017.75>
- Teece, D. J., Pisano, G., & Shuen, A. (1997.). Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic Management Journal*, 18(7), 509-533. doi: 10.1002/(SICI)1097-0266(199708)18:7<509::AID-SMJ882>3.0.CO;2-Z
- Tenório, A. (2019). *Capacitação docente e responsabilidade social*. Revista Brasileira de Educação. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9BLqTf5DT3ppdfRr3Kn4FXN/>
- Teo, C. R. P. A., & Alves, S. M. (2024). Imagens subjetivas de realidades objetivas: o que estamos fazendo com o nome de curricularização da extensão? *Práxis Educativa*, 19, 1–22. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22756.090>
- Teslia, I., Yehorchenkova, N., Khlevna, I., Kataieva, Y., Latysheva, T., Yehorchenkov, O., Khlevnyi, A. & Veretelnky, V. (2020). Developing a systems engineering concept for digitalizing higher education institutions. *Eastern-European Journal of Enterprise Technologies*, 6(2), 108. <https://ssrn.com/abstract=3759735>
- Tews, T., Skulmoski, G., Langston, C., & Patching, A. (2020). Innovation in project management education - let's get serious! *Construction Economics and Building*, 20(3), 124–141. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.466588251903038>
- Theobald, M. (2021). Self-Regulated Learning Training Programs Enhance University Students' Academic Performance, Self-Regulated Learning Strategies, and Motivation: A Meta-Analysis. *Contemporary Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2021.101976>.
- Titton, M. B. P., & Pacheco, S. M.. (2015). Diálogos possíveis à construção de projeto político e pedagógico na perspectiva contemporânea da educação integral. *Educação Em Revista*, 31(4), 135–153. <https://doi.org/10.1590/0102-4698151374>
- Tommasino, H., & Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67), 7-24.[fecha de Consulta 23 de Abril de 2025]. ISSN: 0041-8935. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37344015003>

- Tømte, C. E. et al. (2019). Digitalisation in higher education: mapping institutional approaches. DOI: 10.1080/13538322.2019.1603611
- Too, E. G., & Weaver, P. (2014). The management of project management: A conceptual framework. *International Journal of Project Management*, 32(8), 1382–1394. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2013.07.006>
- Torres, P., & Cornide-Reyes, H. (2022). Team performance assessment and improvement in an agile methodology framework. *2022 XLVIII Latin American Computer Conference (CLEI)*, 1-10. <https://doi.org/10.1109/CLEI56649.2022.9959959>.
- Triviños, A. N. S. (1995). Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. Atlas. ISBN: 978-8522402174.
- Tsverukayi, B., & Poshai, L. (2024). Commodification of Zimbabwe's higher education amid funding decline: Impact on universal access. *Transformation in Higher Education*. <https://doi.org/10.4102/the.v9i0.399>.
- Turner, M., Scott-Young, C., & Holdsworth, S. (2019). Developing the resilient project professional: examining the student experience. *International Journal of Managing Projects in Business*, 12(3), 716-729. <https://doi.org/10.1108/IJMPB-01-2018-0001>
- Twohig, R., Leahy, E., Wallace, D., & Saint-Fleur, L. (2023). Features of research project management in European higher education institutes. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 27, 68 - 78. <https://doi.org/10.1080/13603108.2022.2163318>.
- Valle, P. R. D., & Ferreira, J. L. (2025). Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. *Educação em Revista*, 41, e49377. <https://doi.org/10.1590/0102-469849377>
- Van Luijk, N., Soldati, G. T., & da Fonseca-Kruel, V. S. (2021). The role of schools as an opportunity for transmission of local knowledge about useful Restinga plants: Experiences in southeastern Brazil. *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*, 17(1), 34. <https://doi.org/10.1186/s13002-021-00460-6>
- Varajão, J., Fernandes, G., & Silva, H. (2020). Most used project management tools and techniques in information systems projects. *J. Syst. Inf. Technol.*, 22. <https://doi.org/10.1108/jsit-08-2017-0070>.
- Vergara, S. C. (2012). *Métodos de pesquisa em administração* (5ª ed.). São Paulo: Atlas. ISBN 978-85-224-7054-9.
- Versiani, Â. F., Monteiro, P. R. R., & Rezende, S. F. L. de .. (2018). Isomorfismo e variação da gestão escolar na rede pública brasileira de Ensino Fundamental. *Cadernos EBAPE.BR*, 16(3), 382–395. <https://doi.org/10.1590/1679-395165934>
- Viegas, C. M. de A. R., Campos, D., & Neiva, R. (2024). The curricularization of extension in the context of distance education. *Seven Editora*, 335–349. Retrieved from <https://sevenpublicacoes.com.br/editora/article/view/5349>

- Virgolin, I. W. C., da Silva, E. M. T., & da Silva Verissimo, F. (2010). A SUSTENTABILIDADE NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA PRÁTICA POSSÍVEL. *CATAVENTOS-Revista de Extensão da Universidade de Cruz Alta*, 2(1).Disponível em: <https://www.academia.edu/download/99709065/275.pdf>
- West, P., Paige, F., Lee, W., Watts, N., & Scales, G. (2022). Using learning analytics and student perceptions to explore student interactions in an online construction management course. *Journal of Civil Engineering Education*, 148(4), 05022001. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)EI.2643-9115.0000066](https://doi.org/10.1061/(ASCE)EI.2643-9115.0000066)
- Wiese, E., Hatlevik, I., & Daza, V. (2024). How can universities ensure quality of practice in initial teacher education?. *Teaching and Teacher Education*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104462>.
- Wociechoski, D. P., & Catani, A. M. (2022). Resolução CNE n. 7/2018 e a burocratização da educação superior: apontamentos sobre a diretriz relativa apenas à extensão universitária. *Revista De Gestão E Avaliação Educacional*, 11(20), e71374, p. 1–15. <https://doi.org/10.5902/2318133871374>
- Woelert, P. (2023). Administrative burden in higher education institutions: a conceptualisation and a research agenda. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 45, 409 - 422. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2023.2190967>.
- Wossen, T., Abdoulaye, T., Alene, A., Haile, M., Feleke, S., Olanrewaju, A., & Manyong, V. (2017). Impacts of extension access and cooperative membership on technology adoption and household welfare. *Journal of Rural Studies*, 54, 223 - 233. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2017.06.022>.
- Xia, J., Caulfield, C., & Ferns, S. (2015). Work-integrated learning: linking research and teaching for a win-win situation. *Studies in Higher Education*, 40, 1560 - 1572. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.882302>.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications. ISBN: 9781506336169
- Youssef, A., Albeir, N., & Hilal, H. (2021). THE IMPACT OF RESOURCE PLANNING ON MANAGEMENT EFFICIENCY AND PROFITABILITY - (A FIELD STUDY). *Journal of Environmental Science*. <https://doi.org/10.21608/JES.2021.196080>.
- Yuan, R., Liu, M., Luo, J., & Yen, D. (2016). Reciprocal transfer of brand identity and image associations arising from higher education brand extensions. *Journal of Business Research*, 69, 3069-3076. <https://doi.org/10.1016/J.JBUSRES.2016.01.022>.
- Yusuf, S., Popoola, O., Gwala, L., & Nesengani, T. (2021). Promoting University–Community Alliances in the Experiential Learning Activities of Agricultural Extension Postgraduate Students at the University of Fort Hare, South Africa. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su131810411>.
- Zapp, M., & Ramirez, F. (2019). Beyond internationalisation and isomorphism – the construction of a global higher education regime. *Comparative Education*, 55, 473 - 493. <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1638103>.

- Zhalalovna, K. L., Evgenievich Shishov, S., Mikhaylovna Rozhnova, T., Sergeevna Rozhnova, K., Veniaminovna Polozhentseva, I., & Petrovna Lobacheva, L. (2020). Development of students' individual creativity in higher education institutions: project based learning. *Universidad Y Sociedad*, 12(2), 380–384. Recuperado a partir de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1531>
- Zhu, L. (2024). A Study on Rural Entrepreneurial Behaviour and Strategies of College Students in the Context of Shared Prosperity. *Social Sciences*. <https://doi.org/10.11648/j.ss.20241303.11>.
- Zhuravleva, O.M, (2021). Project Method at the University: Digital Experiment. *Proceedings of International Scientific and Practical Conference "Russia 2020 - a new reality: economy and society" (ISPCR 2020)*. <https://doi.org/10.2991/AEBMR.K.210222.070>.
- Zucker, L. G. (1987). Institutional theories of organization. *Annual Review of Sociology*, 13, 443–464. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.13.080187.002303>

8 APÊNDICES

8.1 APÊNDICE 1: TERMO DE ANUÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO

Convidamos o (a) sr (a) _____ para participar da Pesquisa sob o título **“O uso da gestão de projetos na curricularização da extensão em cursos de graduação em administração em instituições de ensino superior”**, sob a responsabilidade do pesquisador Marcellus Henrique Rodrigues Bastos, o qual pretende elaborar tese com base na análise de propostas de métodos e práticas de gestão de projetos para curricularização e extensão no ensino superior. A Tese mencionada, é requisito para conclusão do Programa de Pós-graduação em Gestão de Projetos, PPGP da Universidade Nove de Julho – UNINOVE.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista presencial ou virtual, sendo essa de sua preferência) com a utilização de entrevista semiestruturada que terá como objetivo registrar sua experiência e percepção do tema embasado em seu histórico profissional. Se o(a) Sr.(a) aceitar esse estudo, o procedimento envolvido em sua participação de entrevista gravada com duração estimada em 60 min. Para garantir que não ocorra nenhum constrangimento para com o entrevistado ou sua empresa, ambos serão mantidos em sigilo. É importante destacar que se o (a) Sr (a) participar, contribuirá para um melhor entendimento sobre as decisões a respeito do desenvolvimento de competências de pessoas em projetos. Se depois de consentir sua participação, o sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) sr. (a) não terá nenhuma despesa e não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para os pesquisadores.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado: **“O uso da gestão de projetos na curricularização da extensão em cursos de graduação em administração em instituições de ensino superior”**

_____ Nome do participante ou responsável _____ Assinatura do participante ou responsável	Data: ____/____/____
---	---------------------------------

Nome do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Responsável

8.2 APÊNDICE 2: PROTOCOLO DE ENTREVISTAS

GESTÃO DE PROJETOS NO PROCESSO DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Objetivo geral- *“Avaliar como as técnicas de Gestão de Projetos auxiliam o processo de curricularização da extensão em cursos de Graduação em Administração das IES (Instituição de Ensino Superior)”*

Pergunta de pesquisa - *“Como usar as técnicas de Gestão de Projetos na proposta de curricularização da extensão em cursos de Graduação em Administração das IES (Instituição de Ensino Superior)?”*

Dados da Organização.

Razão Social: IES do

Localização:

Números de Servidores:

Missão da IES:

Principais produtos (serviço):

Outras informações relevantes sobre a organização:

Práticas de gestão de projetos da IES

Dados dos Entrevistados.

Dados do entrevistado e condições da entrevista

Nome:

Idade:

Tempo de atuação na IES

Data da entrevista:

Local:

Duração da entrevista:

Cargo:

Formação:

Experiência:

Experiencia em projetos(opcional)

8.3 APÊNDICE 3: TABELA DE ENTREVISTA QUALITATIVA DIRECIONADA AOS DOCENTES, COORDENADORES E GESTORES (ANTES DAS ALTERAÇÕES)

	Pergunta	Objetivo	Pontos para Exploração	Palavras -chaves	Referências
Aquecimento	1. Para começarmos, poderia contar um pouco sobre sua trajetória na instituição e como se envolveu com o processo de curricularização da extensão?	Criar clima de confiança e contextualizar a relação do entrevistado com o tema.	Trajatória; tempo de atuação; funções; primeiros contatos.	<i>Trajatória institucional</i>	BRASIL (2014, 2018); Ribeiro & Silva (2018); Kogan (2000); Diaz & Giménez (2018); Fernandes (2023); Petersen et al. (2023); Gadotti (2017).
	2. Como você descreveria, de forma geral, a experiência da instituição com a curricularização da extensão até aqui?	Captar impressões iniciais e visão geral do processo.	Visão geral; mudanças; engajamento; marcos.	<i>Vivência da curricularização</i>	BRASIL (2014, 2018); Fernandes (2023); Petersen et al. (2023).
	3. Como as normativas legais, como a Resolução nº 7/2018 do CNE, impactaram o processo de curricularização da extensão em sua instituição? Até que ponto essa adequação foi vista como oportunidade ou como imposição externa?	Entender a influência da regulação externa e a percepção institucional sobre ela.	Normativas; Res. 7/2018; coerção; normativas obrigatoriedade; autonomia.	<i>Pressões regulatórias (Pressões coercitivas e normativas);</i>	BRASIL (2014, 2018); Gadotti (2017); DiMaggio & Powell (1983); Scott (2014); Machado et al. (2024); Ribeiro & Silva (2018); Echalar et al. (2020); Rodrigues (2023); Petersen et al. (2023).
Desenvolvimento	4. Como você percebe que o curso de Administração e a instituição estão incorporando práticas de gestão de projetos?	Identificar iniciativas e práticas relacionadas à gestão de projetos.	Gestão de projetos; práticas; exemplos; áreas beneficiadas.	<i>Gestão de projetos</i>	Bryde & Leighton (2009); Lyudmyla et al. (2017); Kerzner (2017); Maciel-Monteon et al. (2020); Guo et al. (2020).
	5. Quais fatores da educação em gestão de projetos você acredita que contribuem (ou poderiam contribuir) para a curricularização da extensão?	Relacionar fatores críticos de sucesso à curricularização.	Fatores críticos; teoria-prática; impacto no aprendizado.	<i>Integração teoria-prática</i>	Ahmad et al. (2007); Sharma et al. (2019, 2021); Ali et al. (2024); Porter (2019).
	Poderia compartilhar experiências de uso de ferramentas administrativas ou de gestão de projetos nesse processo ?	Mapear ferramentas e metodologias aplicadas.	Ferramentas de gestão de projetos	<i>Ferramentas administrativas</i>	Bredillet et al. (2013); Sunder & Mahalingam (2018); Tasdemir & Gazo (2020); Cusick (2005); Santos, Varela & Martínez-Galáni (2022); Backlund (2017); Lebcir et al. (2008); Alpert & Hartshorne (2013); Salvador et al. (2021); Akhmetshin et al. (2019).
	7. Houve uso de metodologias ágeis, TICs ou gestão do conhecimento para apoiar a curricularização? Como foi essa experiência?	Identificar soluções tecnológicas e ágeis empregadas.	Metodologias ágeis; TICs; gestão do conhecimento; desafios.	<i>Metodologias ágeis</i>	Akhmetshin et al. (2019); Macheridi (2018); Ivetić & Ilić (2020); Oleksandr et al. (2020); Philbin (2013); Teslia et al. (2020); Monserrat et al. (2023); Alghail et al. (2022); Mazzetto (2015); Harin et al. (2023); Maier (2022); Putri et al. (2023); Fernandes (2023).

8. Que tipos de atividades pedagógicas inovadoras (como jogos, simulações, AVAs) foram utilizadas para apoiar a curricularização?	Explorar inovações pedagógicas associadas à gestão de projetos.	Atividades inovadoras; jogos; simulações; AVAs.	<i>Inovação pedagógica</i>	Bayart et al. (2014); Law (2019); Tews et al. (2020); Zhalalovna et al. (2020); Sergeeva (2019); Ingson & Eskerod (2024); Berbegal-Mirabent et al. (2024); Ojiako (2011); West et al. (2022); Gadotti (2017).
9. Como a instituição promoveu o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nesse contexto?	Entender o estímulo às soft skills.	Soft skills; trabalho em equipe; resiliência; decisão.	<i>Competências socioemocionais (Soft skills)</i>	Alam et al. (2010); Cicmil & Gaggiotti (2018); Córdoba & Piki (2012); Cubric (2013); Turner et al. (2019); Bolli & Renold (2017); Aramo-Immonen et al. (2011); Elsayah et al. (2022); Berényi & Soltész (2022).
10. Houve resistências internas ou externas durante a implementação? Como elas foram enfrentadas?	Entender barreiras e estratégias de superação.	Resistências; barreiras; soluções; aprendizados.	<i>Resistências institucionais</i>	Oliver (1991); Greenwood et al. (2011); Petersen et al. (2023); Gadotti (2017); Bezerra et al. (2022); Fernandes (2023).
11. Que tipo de apoio institucional foi oferecido? Considera que foi suficiente?	Avaliar suporte técnico, pedagógico e financeiro.	Apoio institucional; suporte; suficiência.	<i>Suporte organizacional</i>	Oliveira et al. (2020); Fernandes (2023); Francisco et al. (2021).
12. Na sua percepção, quais foram os principais benefícios e desafios da curricularização até agora?	Levantar percepções sobre resultados alcançados.	Benefícios; desafios; impactos.	<i>Impactos percebidos para o curso</i>	Francisco et al. (2021); Koglin & Koglin (2019); Oliveira et al. (2020); Petersen et al. (2023); Fernandes (2023); Bezerra et al. (2022).
13. Que tipo de apoio institucional a universidade ofereceu para a implementação da curricularização? Quais setores tiveram maior envolvimento nesse processo e, na sua visão, esse apoio foi suficiente para garantir a efetividade do projeto?	Avaliar a governança e o suporte interno na execução do processo.	Pressões normativas, Apoio; setores; governança; suficiência.	<i>Governança acadêmica.</i>	Oliveira et al. (2020); Francisco et al. (2021); Fernandes (2023). Freitas Neto & Batista (2018); Bezerra et al. (2022); Koglin & Koglin (2019).
14. Durante a implementação, houve inspiração em práticas de outras universidades ou mesmo algum processo de benchmarking? Quais dessas práticas externas influenciaram mais diretamente o seu curso?	Identificar o papel do isomorfismo mimético e comparações externas na adoção de práticas.	Pressões miméticas, Benchmarking; inspiração; adaptação.	<i>Benchmarking (isomorfismo mimético)</i>	DiMaggio & Powell (1983); Tolbert & Zucker (1996); Boxenbaum & Jonsson (2008); Teixeira et al. (2022); Coraiola, Baratter & Takahashi (2009); Redmond (2003); McLean (2023); Fernandes et al. (2023).
15. Houve oportunidades de troca de experiências com outras universidades ou redes acadêmicas sobre a curricularização? De que forma essas trocas ocorreram e que práticas compartilhadas você destacaria como mais relevantes?	Mapear intercâmbios interinstitucionais e suas contribuições para a curricularização.	Pressões normativas, Trocas; redes acadêmicas; cooperação.	<i>Redes acadêmicas (Trocas interinstitucionais)</i>	Sahlin-Andersson & Engwall (2002); McLean (2023); Fernandes et al. (2023); Scafuto, Backes & Maccari (2017); Marques (2024); Ghimire et al. (2023); Ferraz et al. (2017).
16. Como se deu a implementação da curricularização no seu curso? Qual foi o prazo estabelecido, quais as maiores dificuldades enfrentadas e se houve uso de alguma ferramenta, metodologia ou prática de gestão de projetos para apoiar esse processo?	Mapear de forma integrada o processo de implementação, considerando tempo, desafios e	Implementação; prazos; dificuldades; ferramentas.	<i>Processo de implementação</i>	Kerzner (2017); PMI (2017); Bredillet et al. (2013); Maciel-Monteon et al. (2020); Guo et al. (2020); Petersen et al. (2023).

		instrumentos utilizados.			
	17. Foi realizada alguma consulta ou escuta ampla com todos os envolvidos no processo de curricularização (docentes, discentes, gestores e comunidade externa)? Como essa participação influenciou o andamento da curricularização?	Avaliar o nível de engajamento e participação dos <i>stakeholders</i> .	Consulta; escuta; <i>stakeholders</i> ; engajamento.	<i>Engajamento de stakeholders</i>	Freeman (1984); Mitchell, Agle & Wood (1997); Petersen et al. (2023).
	18. Quais resultados a curricularização da extensão tem gerado até o momento em sua instituição ou curso de Administração? Quais fatores você considera que influenciaram esses resultados (positivos ou negativos)? Você acredita que a curricularização está alinhada ao planejamento estratégico institucional, ao PDI ou ao planejamento do curso de Administração?	Avaliar resultados concretos, identificar fatores de influência e verificar integração com o planejamento estratégico institucional e de curso.	Resultados; fatores de influência; impactos positivos/negativos; planejamento estratégico; PDI; curso de Administração.	<i>Alinhamento estratégico</i>	BRASIL (2014, 2018); Fernandes (2023); Bezerra et al. (2022); Petersen et al. (2023); Gadotti (2017); Francisco et al. (2021); Kerzner (2017); Oliveira et al. (2020).
Fechamento	19. Como você vê o papel da gestão de projetos para consolidar e institucionalizar a curricularização no futuro?	Obter visão prospectiva e estratégica.	Futuro; institucionalização; gestão de projetos.	<i>Institucionalização futura (Sugestões de melhoria)</i>	Bezerra et al. (2022); Fernandes (2023); PMI (2017); Porter (2019); Twohig et al. (2023); Evenddy et al. (2023); Silva & Ribeiro (2018); Kerzner (2017).
	20. Olhando para todo o processo de curricularização, que aprendizados você destacaria e o que faria de forma diferente se tivesse a oportunidade de recomeçar? Como essa experiência pode contribuir para o futuro da instituição e de outras universidades?	Captar reflexões críticas e projetar contribuições futuras.	Lições aprendidas; mudanças; contribuição futura.	<i>Lições aprendidas</i>	Suddaby & Viale (2011); Fernandes (2023); Bezerra et al. (2022).
	21. Há algo que você considere importante acrescentar e que não foi abordado nas perguntas?	Dar espaço para considerações finais.	Complementos; mensagens finais; aprendizados.	<i>Contribuições finais</i>	-----

8.4 APÊNDICE 4: TABELA DE ENTREVISTA DIRECIONADA AO ESPECIALISTA-ESP1

Etapa	Pergunta	Objetivo	Palavra-chave	Ligação com Roteiro Original	Pontos para Exploração	Referências
Aquecimento	1. Poderia contar brevemente sua trajetória profissional e explicar como se deu sua participação no processo de construção da Resolução nº 7/2018?	Compreender trajetória, papel institucional e contexto pessoal do entrevistado.	Trajетória	P1	Formação; funções desempenhadas; início da participação; envolvimento institucional.	BRASIL (2018); Gadotti (2017).
	2. Como surgiu a necessidade de criação da Resolução nº 7/2018? Houve diagnóstico inicial semelhante à definição de escopo em projetos?	Identificar motivação, problema raiz e justificativas institucionais.	Diagnóstico	P1, P2, P3	Lacunas percebidas; pressões legais; demandas sociais; justificativas pedagógicas.	BRASIL (2014, 2018); Petersen et al. (2023).
	3. Como o(a) senhor(a) compreende o conceito de curricularização da extensão e sua importância para o ensino superior?	Obter visão conceitual e interpretação institucional do entrevistado.	Conceito	P3	Interpretação; impacto na formação; relevância social; coerência com PNE.	Gadotti (2017); Francisco et al. (2021).
	4. Como foi estruturada a governança do processo de elaboração da Resolução?	Mapear arranjos decisórios, grupos envolvidos e modelo de gestão.	Governança	P12, P14	GTs, comitês; responsabilidades; fluxos de aprovação; instâncias decisórias.	Kerzner (2017); PMI (2017).
Desenvolvimento	5. A formulação seguiu etapas formais, marcos ou validações, como um ciclo de vida de projetos?	Entender planejamento, estruturação e sequenciamento da formulação.	Marcos	P6, P17	Linha do tempo; entregáveis; revisões; marcos críticos; sequência de atividades.	PMI (2017); Bredillet et al. (2013).
	6. Quais <i>stakeholders</i> foram críticos e como foram geridos conflitos e expectativas?	Explorar análise e gestão de partes interessadas.	<i>Stakeholders</i>	P11, P18	ANDIFES; FORPROEX; CONIF; pressões divergentes; consensos; mediação.	Freeman (1984); Mitchell et al. (1997).
	7. Houve benchmarking nacional ou internacional que influenciou o desenho da norma?	Identificar influências externas e comparação de práticas.	Benchmarking	P15, P16	Modelos internacionais; evidências; boas práticas; análise comparativa.	DiMaggio & Powell (1983); Tolbert & Zucker (1996).
	8. Os princípios da Resolução foram inspirados em modelos de outras universidades ou países (isomorfismo mimético)?	Avaliar imitação institucional como mecanismo de formulação.	Isomorfismo Mimético	P10, P15, P16	Modelos similares; referências estrangeiras; percepções de modernização.	Boxenbaum & Jonsson (2008).

	9. O MEC considerou que a Resolução criaria pressões legais/institucionais sobre as IES (isomorfismo coercitivo)?	Explorar intencionalidade regulatória.	Isomorfismo Coercitivo	P3, P12, P17	Natureza obrigatória; fiscalização; expectativa de conformidade; impacto institucional.	DiMaggio & Powell (1983).
	10. Qual foi o papel de fóruns, entidades profissionais e especialistas na definição dos padrões da Resolução (isomorfismo normativo)?	Compreender profissionalização e influência de redes.	Isomorfismo Normativo	P11, P18	FORPROEX; especialistas externos; legitimidade técnica; redes profissionais.	Scott (2008).
	11. Foram utilizadas ferramentas formais de gestão de projetos (EAP, matriz RACI, cronogramas Gantt, softwares)?	Verificar grau de profissionalização do processo.	Ferramentas de GP	P6, P17, P19	Estruturação; matriz de responsabilidades; softwares; documentação.	PMBOK (PMI, 2017).
	12. Foram previstos indicadores ou mecanismos de monitoramento dos resultados?	Avaliar visão orientada a desempenho.	Indicadores	P13, P19	Metas; critérios; lógica de avaliação; acompanhamento pelas IES.	Kerzner (2017); Francisco et al. (2021).
	13. Durante a elaboração, foram mapeados riscos, resistências ou restrições?	Examinar análise preventiva e gestão de riscos.	Riscos	P11, P17	Resistências institucionais; desigualdades regionais; limitações; mitigação.	Oliver (1991); PMI (2017).
	14. Durante a formulação, havia clareza sobre quais etapas seriam mais sensíveis ou formariam o caminho crítico?	Explorar dependências e gargalos estruturais.	Caminho Crítico	P17	Etapas sensíveis; prazos obrigatórios; gargalos internos; previsões.	Kerzner (2017).
	15. Como o MEC avaliou o papel da gestão de projetos na consolidação da curricularização nas IES?	Relacionar GP à política pública.	Gestão de Projetos	P4, P6, P19	Melhoria de maturidade; metodologias; governança; impacto no processo.	Soderlund (2012); Fernandes (2023).
Fechamento	16. Há discussões sobre revisões ou atualizações futuras da Resolução nº 7/2018?	Explorar projeções futuras e aperfeiçoamentos.	Revisão	P19, P21	Atualizações; novas exigências; indicadores; desafios emergentes.	Bezerra et al. (2022); Fernandes (2023).
	17. Se o processo começasse hoje, o que faria diferente? Quais lições aprendidas destacaria?	Captar síntese crítica do entrevistado.	Lições Aprendidas	P20	Fragilidades; melhorias; aprendizados; recomendações.	Suddaby & Viale (2011).

8.5 APÊNDICE 5 – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO MODELO DE MATURIDADE DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO (MCE-GP)

Este instrumento tem como objetivo avaliar o modelo MCE-GP quanto à sua clareza, relevância, aplicabilidade e potencial de impacto nas Instituições de Ensino Superior (IES). A participação é voluntária e direcionada a especialistas na área de gestão, educação superior ou extensão universitária. Tempo estimado: 3 a 5 minutos.

1. Avaliação geral do modelo: Avalie os aspectos listados do modelo MCE-GP (Escala de 1 - Muito baixo a 5 - Muito alto).

Critério	1 (Muito baixo)	2	3	4	5 (Muito alto)
Clareza do modelo	()	()	()	()	()
Relevância prática	()	()	()	()	()
Aplicabilidade em IES	()	()	()	()	()
Completeness das dimensões	()	()	()	()	()
Potencial de impacto	()	()	()	()	()

2. Adequação das dimensões do modelo: As dimensões propostas no modelo são adequadas para o contexto da Curricularização da Extensão?

() Sim () Parcialmente () Não

3. Ajustes nas dimensões: Se necessário, o que você ajustaria ou adicionaria nas dimensões do modelo? (Aponte as dimensões e as sugestões de mudança).

4. Clareza e aplicabilidade do instrumento diagnóstico

O instrumento diagnóstico associado ao modelo é claro e aplicável? Quais melhorias você sugeriria?

5. Uso do modelo na prática: Você consideraria utilizar o modelo MCE-GP como ferramenta de gestão da extensão curricularizada na sua instituição?

() Sim () Talvez () Não

6. Valor percebido do modelo: Na sua opinião, qual o principal valor ou benefício que o modelo MCE-GP traz para as Instituições de Ensino Superior (IES) em relação à curricularização da extensão?

7. Recomendação do modelo : Em uma escala de 0 a 5, qual a probabilidade de você recomendar o uso deste modelo MCE-GP para outras IES?

() 0	() 1	() 2	() 3	() 4	() 5
Nenhuma probabilidade	Muito baixa probabilidade	Baixa probabilidade	Média probabilidade	Alta probabilidade	Altamente recomendaria

8. Interesse nos Resultados: Gostaria de receber o relatório final dos resultados desta validação?

() Sim () Não