A FACE OCULTA DA CURRICULARIZAÇÃO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: ARTICULANDO GOVERNANÇA E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS VIA GESTÃO DE PROJETOS

THE HIDDEN FACE OF CURRICULARIZATION IN THE BUSINESS ADMINISTRATION PROGRAM: ARTICULATING GOVERNANCE AND SOCIO-EMOTIONAL SKILLS VIA PROJECT MANAGEMENT

MARCELLUS HENRIQUE RODRIGUES BASTOS
CEFET-RJ

GUSTAVO DA SILVA MOTTA
UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Comunicação:
O XIV SINGEP foi realizado em conjunto com a 14th Conferência Internacional do CIK (CYRUS Institute of Knowledge) e com a SPARK (Society for Promoting Academic Research and Knowledge), em formato híbrido, com sede presencial na UNINOVE - Universidade Nove de Julho, no Brasil.

A FACE OCULTA DA CURRICULARIZAÇÃO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: ARTICULANDO GOVERNANÇA E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS VIA GESTÃO DE PROJETOS

Objetivo do estudo
Analisar a intersecção entre governança institucional e competências socioemocionais na implementação da curricularização da extensão em Administração, incorporando a gestão de projetos como lente integradora.

Relevância/originalidade
Revela a "face oculta" da política, preenchendo lacunas ao integrar governança e comportamento humano (soft skills), utilizando a gestão de projetos para evitar adaptações restritas à conformidade simbólica.

Metodologia/abordagem
Pesquisa qualitativa de estudo multicasos em instituições públicas e privadas do eixo RJ-SP-MG. Realizou-se análise de conteúdo de entrevistas com 45 participantes (docentes, coordenadores, gestores e um especialista).

Principais resultados
Identificaram-se dois padrões: públicas com alta resistência, exclusão docente e falta de apoio; e privadas com implementação estruturada, suporte socioemocional e uso de práticas análogas à gestão de projetos.

Contribuições teóricas/metodológicas
Comprova que a efetividade da curricularização exige articulação simultânea entre governança, competências socioemocionais e gestão de projetos, atuando esta última como mecanismo integrador destas duas dimensões institucionais.

Contribuições sociais/para a gestão
Recomenda apoio institucional via programas de capacitação socioemocional para docentes e gestores, fortalecendo a governança e adotando práticas de projetos para transformar a adequação normativa em inovação pedagógica..

Palavras-chave: Curricularização da Extensão, Governança Universitária, Competências Socioemocionais, Gestão de Projetos, Administração

THE HIDDEN FACE OF CURRICULARIZATION IN THE BUSINESS ADMINISTRATION PROGRAM: ARTICULATING GOVERNANCE AND SOCIO-EMOTIONAL SKILLS VIA PROJECT MANAGEMENT

Study purpose
To analyze the intersection between institutional governance and socio-emotional skills in implementing extension curricularization in Business Administration, incorporating project management as an integrating lens.

Relevance / originality
Reveals the policy's "hidden face", filling gaps by integrating governance and human behavior (soft skills), using project management to avoid adaptations restricted to symbolic conformity.

Methodology / approach
Qualitative multiple-case study research in public and private institutions across RJ-SP-MG. Content analysis was applied to interviews with 45 participants (faculty, coordinators, managers, and an expert).

Main results
Two patterns emerged: public institutions with high resistance, faculty exclusion, and lack of support; and private ones with structured implementation, socio-emotional support, and project management practices.

Theoretical / methodological contributions
Proves that curricularization effectiveness requires simultaneous articulation between governance, socio-emotional skills, and project management, with the latter acting as the integrating mechanism of these institutional dimensions.

Social / management contributions
Recommends institutional support through socio-emotional training programs for faculty and managers, strengthening governance and adopting project practices to transform normative compliance into pedagogical innovation.

Keywords: Extension Curricularization, University Governance, Socio-emotional Skills, Project Management, Business Administration

A FACE OCULTA DA CURRICULARIZAÇÃO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: ARTICULANDO GOVERNANÇA E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS VIA GESTÃO DE PROJETOS

1. INTRODUÇÃO

A curricularização da extensão (Resolução CNE/CES nº 7/2018) consolida a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, redefinindo a universidade como agente ativo na transformação social (Brasil, 2018; Fernandes, 2023). Ao deslocar o foco para experiências práticas, a política amplia a interação universidade-sociedade e insere estudantes na resolução de problemas reais (Tommasino & Cano, 2016; Francisco et al., 2021; Ribeiro et al., 2023).

Contudo, a implementação ocorre de forma heterogênea, sendo condicionada pela governança, lideranças acadêmicas e maturidade organizacional de cada instituição (Clark, 1998; Kezar & Eckel, 2002; Birnbaum, 1988; Bleiklie & Kogan, 2007). Paralelamente, a mudança exige a mobilização de competências socioemocionais (*soft skills*), como comunicação e gestão de conflitos, cujo desenvolvimento depende diretamente de condições institucionais de suporte (Kolb, 1984; Boyatzis, 2008; Guerra-Macías & Tobón, 2024).

Apesar de sua relevância, há lacunas na compreensão integrada entre governança e essas competências (Clark, 1998; Kezar & Eckel, 2002). Para evitar uma adaptação restrita à conformidade simbólica (Meyer & Rowan, 1977), a gestão de projetos tem sido reconhecida como abordagem capaz de coordenar atores educacionais, embora seu uso empírico como lente analítica ainda seja escasso (PMI, 2021; Kerzner, 2017; Armenia et al., 2019; Guo et al., 2020).

Diante disso, constituindo um recorte de investigação mais ampla (Birnbaum, 1988; Bleiklie & Kogan, 2007), este estudo objetiva analisar a intersecção entre governança institucional e competências socioemocionais na implementação da curricularização em Administração, incorporando a gestão de projetos como lente integradora (Boyatzis, 2008; PMI, 2021). A pesquisa busca desvendar a "face oculta" da política, oferecendo contribuições teóricas e práticas para uma mudança universitária substantiva (Clark, 1998; Kerzner, 2017; Armenia et al., 2019.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Curricularização da extensão no ensino superior

A Resolução CNE/CES nº 7/2018 estabeleceu a obrigatoriedade da integração de atividades extensionistas aos currículos, exigindo reorganização pedagógica e redefinição de papéis institucionais nas IES (Brasil, 2018; Tommasino & Cano, 2016; Francisco et al., 2021).

Consequentemente, docentes e gestores assumiram novas responsabilidades, configurando a curricularização como um processo organizacional complexo que demanda coordenação entre múltiplos atores (Fernandes, 2023; Ribeiro et al., 2023).

Contudo, essa implementação ocorre de forma heterogênea, condicionada por fatores como estrutura organizacional, disponibilidade de recursos e cultura institucional (Clark, 1998; Kezar & Eckel, 2002).

Em muitos casos, a adequação limita-se à formalidade dos currículos, sem efetiva integração ao processo formativo (Ribeiro et al., 2023). As resistências decorrentes de mudanças na carga horária e na articulação externa evidenciam que a implementação vai além do normativo, englobando dimensões culturais e organizacionais (Tommasino & Cano, 2016; Francisco et al., 2021).

A política exige, assim, a construção de capacidades institucionais que englobem mecanismos de coordenação e práticas pedagógicas inovadoras (Fernandes, 2023).

2.2. Aprendizagem experiencial e competências socioemocionais (soft skills)

A curricularização da extensão amplia a centralidade das competências socioemocionais (*soft skills*) no processo formativo, inserindo estudantes e docentes em contextos reais de interação social (Kolb, 1984; Boyatzis, 2008).

Na perspectiva da aprendizagem experiencial, o conhecimento constrói-se pela interação entre vivência prática e reflexão, favorecendo habilidades transversais que extrapolam o domínio técnico (Kolb, 1984; Boyatzis, 2008).

Nesse cenário, competências como liderança, empatia, comunicação e gestão de conflitos são essenciais para atuar em ambientes complexos, onde interesses e expectativas precisam ser articulados (Boyatzis, 2008; Guerra-Macías & Tobón, 2024). Ao promover o contato direto com a sociedade, a extensão cria condições para o desenvolvimento dessas habilidades (Kolb, 1984; Boyatzis, 2008).

Entretanto, esse desenvolvimento não é automático, pois depende de condições institucionais que estimulem o aprendizado, o diálogo e a mediação (Boyatzis, 2008; Guerra-Macías & Tobón, 2024).

A ausência de suporte e capacitação compromete o processo, gerando resistências e desgastes (Kolb, 1984; Boyatzis, 2008). A dimensão socioemocional, portanto, é indissociável das condições organizacionais, sendo diretamente influenciada pela estrutura que ampara a mudança (Clark, 1998; Kezar & Eckel, 2002).

2.3. Governança universitária e a gestão da mudança institucional

A implementação de políticas educacionais complexas exige reconfigurações estruturais que superam a adequação normativa, atingindo diretamente os mecanismos de decisão e coordenação das instituições de ensino superior (Birnbaum, 1988; Bleiklie & Kogan, 2007).

A governança universitária assume papel central, pois a condução de mudanças depende da interação entre administração, colegiados e lideranças em organizações caracterizadas por elevada autonomia (Birnbaum, 1988; Bleiklie & Kogan, 2007). Além disso, essas transformações não ocorrem homogeneamente, sendo influenciadas pelo contexto organizacional e trajetórias individuais dos atores (Clark, 1998; Kezar & Eckel, 2002).

A adoção de novas práticas depende da forma como os atores institucionais interpretam e negociam as diretrizes (Clark, 1998; Kezar & Eckel, 2002). Nesse sentido, a governança atua como mecanismo regulador que pode facilitar ou dificultar a mudança, a depender do nível de articulação e clareza de papéis (Birnbaum, 1988; Bleiklie & Kogan, 2007).

Enquanto uma governança estruturada favorece a colaboração e o alinhamento de processos (Clark, 1998; Kezar & Eckel, 2002), ambientes marcados por fragilidades geram conflitos e prejudicam a consolidação da política educacional (Birnbaum, 1988; Bleiklie & Kogan, 2007).

2.4. Gestão de projetos e implementação de mudanças institucionais

A gestão de projetos consolidou-se como abordagem fundamental para conduzir iniciativas complexas, coordenadas por múltiplos atores e dependentes da definição de etapas e recursos (PMI, 2021; Kerzner, 2017). Sua aplicação estrutura os processos organizacionais, alinha esforços em torno de objetivos comuns e amplia a previsibilidade das ações (PMI, 2021; Kerzner, 2017).

No ensino superior, essa ferramenta organiza iniciativas acadêmicas, especialmente as que demandam articulação entre diversos setores (Armenia et al., 2019; Guo et al., 2020).

Estabelecer planejamento, responsabilidades e comunicação contribui para coordenar as atividades e facilita a implementação de políticas complexas (PMI, 2021; Kerzner, 2017). A gestão de projetos age como um mecanismo integrador entre a governança (estrutural) e as

competências socioemocionais (comportamental), oferecendo suporte para evitar que a política se restrinja a uma conformidade simbólica (Meyer & Rowan, 1977; PMI, 2021; Kerzner, 2017).

Práticas de gestão claras reduzem conflitos, enquanto a falta destas resulta em desorganização e improvisação (Armenia et al., 2019; Guo et al., 2020). Articulando essas perspectivas, a curricularização da extensão revela-se um processo multidimensional, onde governança, comportamento e organização se entrelaçam (Birnbaum, 1988; Bleiklie & Kogan, 2007; Clark, 1998; Kezar & Eckel, 2002).

A governança explica a capacidade de coordenação, as competências socioemocionais sustentam as relações, e a gestão de projetos estrutura essas dimensões em um arranjo unificado (Kolb, 1984; Boyatzis, 2008; PMI, 2021; Kerzner, 2017). A eficácia da curricularização não depende só da norma, mas da coerência dessa implementação (Armenia et al., 2019; Guo et al., 2020).

3. METODOLOGIA

3.1. Abordagem metodológica

A pesquisa adotou abordagem qualitativa via estudo multicasos para compreender como a governança institucional e as competências socioemocionais se manifestam na curricularização da extensão em Administração (Yin, 2018; Eisenhardt, 1989).

A escolha permite comparar organizações e analisar fenômenos complexos em ambientes reais (Yin, 2018; Eisenhardt, 1989). Parte-se do pressuposto de que a política é um processo multifacetado, articulando dimensões estruturais e comportamentais, o que exige captar práticas contextualizadas sob diferentes níveis de governança (Clark, 1998; Kezar & Eckel, 2002; Birnbaum, 1988; Bleiklie & Kogan, 2007)..

3.2. Procedimentos de coleta de dados

Selecionaram-se cursos com mais de oito anos de funcionamento, assegurando maturidade e histórico no SINAES para conferir consistência e comparabilidade (Brasil, 2004; INEP, 2017).

A amostra intencional englobou instituições públicas e privadas do eixo RJ-SP-MG, permitindo contrastar distintos níveis de maturidade e modelos de governança em uma região de alta densidade educacional (INEP, 2017; INEP, 2022). A classificação por natureza jurídica e porte viabilizou a análise de como as diferentes estruturas institucionais influenciam a adoção da política (Clark, 1998; Kezar & Eckel, 2002).

3.3. Pré-teste do instrumento de coleta

O roteiro foi refinado após pré-teste com dois participantes, sendo essas entrevistas piloto gravadas e transcritas via ferramenta Tactiq® para adequação de clareza e tempo (Yin, 2018). O esforço amostral seguiu o critério de saturação teórica, visando à repetição de padrões (Eisenhardt, 1989; Yin, 2018). A amostra final englobou 45 participantes (docentes, coordenadores, gestores e um especialista), captando múltiplas perspectivas organizacionais do processo de adaptação (Yin, 2018).

3.4. Caracterização dos participantes e esforço amostral

A definição da amostra seguiu o critério de saturação teórica, buscando garantir profundidade analítica e repetição de padrões nas respostas dos participantes (Eisenhardt, 1989; Yin, 2018). A amostra final foi composta por 45 participantes, incluindo docentes, coordenadores, gestores de instituições públicas e privadas, além de um especialista na temática, permitindo captar diferentes perspectivas sobre o processo de curricularização da extensão (Yin, 2018).

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**	**13**	**45**

Tabela 1 – Perfil e distribuição dos participantes
Fonte: elaborado pelos autores (2026)

A diversidade dos participantes possibilitou analisar o fenômeno a partir de múltiplos níveis organizacionais, contribuindo para a compreensão das relações entre governança institucional, competências socioemocionais e práticas organizacionais (Birnbaum, 1988; Kezar & Eckel, 2002).

3.5. Procedimentos de análise dos dados

Os dados (recorte de um projeto de pesquisa mais amplo) foram tratados por análise de conteúdo com apoio do software MAXQDA®. A codificação combinou categorias apriorísticas e emergentes por meio de um dicionário de códigos para reduzir vieses e viabilizar a triangulação analítica (Bardin, 2011; Clark, 1998). A lógica concentrou-se dedutivamente em dois blocos: (i) competências socioemocionais, focando em empatia, comunicação, liderança e gestão de conflitos (Boyatzis, 2008; Kolb, 1984); e (ii) governança institucional, investigando mecanismos de decisão, suporte e resistências internas (Birnbaum, 1988).

Para ilustrar a intersecção analítica entre as dimensões estruturais e comportamentais investigadas neste estudo, elaborou-se o mapa de blocos apresentado a seguir:

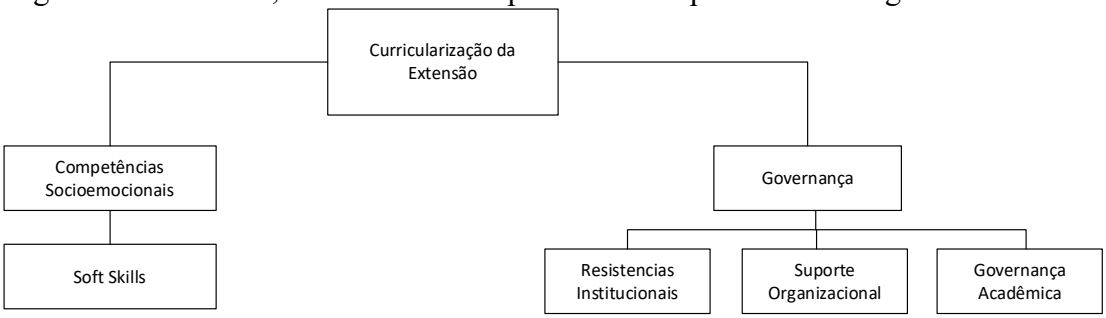


Figura 1 – Estrutura analítica da curricularização da extensão: integração entre competências socioemocionais e governança institucional.
Fonte: elaborado pelos autores (2026)

O processo analítico manteve-se aberto a nuances emergentes, integrando a lente da gestão de projetos para avaliar como a organização do trabalho afeta a implementação (Bardin, 2011; PMI, 2021; Kerzner, 2017).

Por fim, quadros-síntese foram estruturados ao final de cada eixo analítico para verificar se as dinâmicas institucionais atuavam apenas como respostas adaptativas de conformidade ou se representavam estratégias ativas de transformação organizacional perante as normas (Oliver, 1991; Greenwood et al., 2011.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A apresentação dos resultados estrutura-se na triangulação das percepções de docentes, coordenadores e gestores de instituições públicas e privadas. A curricularização da extensão

exige coordenação de mudanças e mobilização de atores, dependendo da articulação entre estruturas administrativas, liderança e práticas institucionais (Birnbaum, 1988; Bleiklie & Kogan, 2007; Clark, 1998). A análise divide-se em dois eixos interdependentes: (i) competências socioemocionais (*soft skills*), focando no suporte à liderança, comunicação e gestão de conflitos por meio da interação com problemas reais (Boyatzis, 2008; Kolb, 1984); e (ii) governança institucional, analisando os mecanismos de decisão, suporte e resistências (Clark, 1998; Kezar & Eckel, 2002).

O segundo eixo analisa a governança institucional, detalhando como os mecanismos de decisão, o suporte estrutural oferecido e as resistências internas ditam o ritmo da implementação da política, considerando que o contexto organizacional influencia diretamente a adoção de práticas acadêmicas e pedagógicas (Clark, 1998; Kezar & Eckel, 2002).

4.1. Competências socioemocionais (soft skills) na curricularização da extensão

A análise desenvolvida neste estudo foi estruturada a partir de dois eixos centrais, sendo o primeiro deles voltado ao bloco Competências, que examina o desenvolvimento de habilidades socioemocionais (soft skills) no contexto da curricularização da extensão. 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.

Esse recorte analítico prioriza a dimensão comportamental do processo, permitindo compreender como os atores vivenciam e operacionalizam a política no cotidiano acadêmico, antes da análise dos aspectos estruturais relacionados à governança institucional.

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.

Sob uma perspectiva organizacional, essa dimensão comportamental também pode ser compreendida como um elemento central na condução de processos institucionais complexos, especialmente aqueles que envolvem múltiplos atores, interação social e adaptação contínua.

Nesse contexto, a ausência de iniciativas estruturadas voltadas ao desenvolvimento dessas competências pode indicar lacunas na gestão de equipes e na condução da mudança, comprometendo o alinhamento entre os atores envolvidos na implementação da política.

4.1.1. Competências Socioemocionais – 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.

4.1.2. Competências Socioemocionais – 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.

4.1.3. Competências Socioemocionais – 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.

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%)

Tabela 2 – Evidências de apoio institucional ao desenvolvimento de competências socioemocionais (soft skills) na curricularização da extensão
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.

Do ponto de vista analítico, esses achados reforçam que o desenvolvimento de competências socioemocionais não ocorre de forma espontânea, mas depende de condições organizacionais que sustentem esse processo, especialmente no que se refere ao suporte institucional, à capacitação e à mediação de conflitos (Boyatzis, 2008; Kolb, 1984). A ausência dessas condições, observada sobretudo nas instituições públicas, evidencia fragilidades na articulação entre dimensão comportamental e estrutura organizacional, comprometendo a adaptação dos atores à política (Clark, 1998; Kezar & Eckel, 2002).

Sob a ótica da gestão de projetos, esse cenário sugere lacunas na condução da implementação da curricularização da extensão, especialmente na ausência de práticas relacionadas ao desenvolvimento de equipes, gestão da comunicação e alinhamento entre os atores envolvidos (PMI, 2021; Kerzner, 2017). A inexistência de iniciativas estruturadas

voltadas às soft skills indica que o fator humano não tem sido tratado como elemento estratégico no processo de implementação, o que tende a aumentar resistências e dificultar a coordenação das atividades.

Nesse contexto, a análise do especialista contribui para ampliar a compreensão desse fenômeno no ensino superior, ao oferecer uma leitura mais abrangente sobre a importância das competências socioemocionais na formação acadêmica e nos processos de mudança institucional.

4.1.4. Competências Socioemocionais - 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.

A fala do especialista reforça a compreensão de que a curricularização da extensão possui elevado potencial formativo no desenvolvimento de competências socioemocionais. Ao mesmo tempo, quando contrastada com os resultados empíricos apresentados anteriormente, evidencia-se que esse potencial depende de condições institucionais mínimas para ser efetivamente sustentado ao longo do processo de implementação.

4.2. Governança institucional na curricularização da extensão

A análise do segundo eixo deste estudo volta-se à governança institucional, compreendida como o conjunto de mecanismos organizacionais responsáveis por estruturar a tomada de decisão, coordenar atores e viabilizar a implementação da curricularização da extensão nos cursos de Administração. Esse eixo complementa a análise anterior das competências socioemocionais, evidenciando a interdependência entre dimensões estruturais e comportamentais na implementação da política.

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, direcionamos 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.

Sob uma perspectiva organizacional, essas dinâmicas também podem ser interpretadas como elementos centrais na condução de processos complexos, nos quais a ausência de estrutura, clareza de papéis e alinhamento entre os atores tende a gerar resistências e dificultar a implementação de mudanças institucionais.

4.2.1. 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 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 docente 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.

A partir desses relatos, observa-se que as tensões enfrentadas pelos docentes não estão relacionadas apenas à complexidade da política, mas também à ausência de mecanismos estruturados de suporte e coordenação. Sob a ótica da gestão de projetos, esse cenário evidencia

fragilidades na gestão dos stakeholders, na comunicação e na organização das atividades, elementos fundamentais para a condução de processos institucionais dessa natureza.

4.2.2. 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, 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.

Esses achados indicam que o papel dos coordenadores aproxima-se diretamente da articulação entre atores institucionais, especialmente na mediação de conflitos e na organização das atividades. Sob a perspectiva da gestão de projetos, essa atuação evidencia a importância da coordenação, da comunicação e do alinhamento entre stakeholders na implementação de mudanças organizacionais.

4.2.3. Governança - Gestores institucionais – instituições públicas e privadas

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 análise desses relatos evidencia que a implementação da curricularização depende diretamente da capacidade institucional de estruturar processos, alinhar atores e disponibilizar recursos. Sob a ótica da gestão de projetos, esse cenário reforça a importância de práticas relacionadas ao planejamento, à definição de responsabilidades e à coordenação das atividades como elementos centrais para a efetividade da política.

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%)

Tabela 3 - Resistências institucionais na implementação da curricularização da extensão
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.

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%)

Tabela 4 – Suporte organizacional na implementação da curricularização da extensão
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.

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%)

Tabela 5- Participação na governança da curricularização da extensão
Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

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 achados 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.

Sob a ótica da gestão de projetos, esses resultados evidenciam que a implementação da curricularização da extensão, em muitos casos, ocorre sem a presença de práticas estruturadas de planejamento, definição de papéis, gestão da comunicação e alinhamento entre stakeholders. A predominância de resistências, aliada às limitações de suporte e à baixa participação da base docente, sugere fragilidades na organização do processo, o que tende a impactar diretamente a efetividade da política.

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.

4.2.4. 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.

A análise apresentada pelo especialista reforça que as resistências observadas não são apenas operacionais, mas também epistemológicas e culturais, evidenciando que a implementação da política exige mudanças mais profundas na forma como o conhecimento é compreendido e valorizado no ambiente acadêmico.

4.2.5. Interseções entre governança, competências socioemocionais e gestão de projetos

A governança institucional e as competências socioemocionais não operam isoladamente. Onde a governança é fragmentada e o suporte socioemocional inexiste, as resistências se amplificam; onde há estrutura e investimento no fator humano, a mudança se torna mais integrada (Birnbaum, 1988; Boyatzis, 2008).

A análise identifica dois padrões distintos de implementação: (1) nas instituições públicas, predomina uma implementação fragmentada, com alta resistência, exclusão docente e falta de apoio, refletindo grande reatividade; (2) nas instituições privadas, a implementação é estruturada e centralizada, com suporte socioemocional institucionalizado e forte presença de práticas análogas à gestão de projetos, como cronogramas e responsáveis previamente definidos (Clark, 1998; Kerzner, 2017).

A gestão de projetos atua, assim, como mecanismo integrador entre a dimensão estrutural (governança) e a comportamental (competências). A ausência de planejamento sistemático reproduz fragilidades preexistentes e agrava lacunas emocionais (PMI, 2021; Armenia et al., 2019).

Portanto, a efetividade da curricularização exige a articulação simultânea dessas três dimensões; caso contrário, produz-se apenas um ciclo de fragilidades que resulta em uma conformidade meramente simbólica ou cerimonial (Meyer & Rowan, 1977; Oliver, 1991).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise mostra que a curricularização da extensão, nos cursos de Administração, vai além de uma exigência normativa, configurando-se como um processo institucional complexo onde aspectos estruturais e comportamentais se entrelaçam de forma dinâmica (Birnbaum, 1988; Bleiklie & Kogan, 2007; Clark, 1998; Kezar & Eckel, 2002).

Sua efetividade exige capacidade institucional para organizar e sustentar o processo de maneira integrada (Brasil, 2018; Clark, 1998). Os resultados evidenciam que a política favorece competências socioemocionais (comunicação, empatia e gestão de conflitos), mas esse desenvolvimento depende de condições de suporte que variam entre instituições públicas e privadas (Kolb, 1984; Boyatzis, 2008).

Paralelamente, a governança institucional mostrou-se determinante na condução da mudança: estruturas alinhadas facilitam a implementação, enquanto ambientes frágeis amplificam resistências (Birnbaum, 1988; Clark, 1998). Essas dimensões se retroalimentam, e a gestão de projetos atua como mecanismo articulador, diferenciando implementações substantivas de adequações meramente formais (PMI, 2021; Kerzner, 2017).

Do ponto de vista teórico, o estudo oferece três contribuições. Primeiro, propõe que a implementação efetiva depende da articulação simultânea entre governança institucional, competências socioemocionais e gestão de projetos, demonstrando que a ausência de qualquer dimensão compromete as demais (Birnbaum, 1988; Boyatzis, 2008; PMI, 2021).

Segundo, identifica os padrões de implementação fragmentado e estruturado, evidenciando que governança difusa e falta de suporte geram adequações cerimoniais, enquanto

governança centralizada e apoio institucionalizado aproximam-se de implementações substantivas (Clark, 1998; Meyer & Rowan, 1977; Oliver, 1991).

Terceiro, posiciona a gestão de projetos não apenas como ferramenta operacional, mas como mecanismo integrador entre as dimensões estrutural e comportamental da mudança institucional, contribuindo para o diálogo entre a literatura de governança, aprendizagem experiencial e projetos (Kerzner, 2017; Kolb, 1984; Armenia et al., 2019).

Do ponto de vista prático, recomenda-se maior apoio institucional via criação de programas de capacitação voltados ao desenvolvimento de competências socioemocionais para docentes e gestores (Boyatzis, 2008; Kolb, 1984).

Destaca-se a importância de fortalecer setores de apoio à extensão para oferecer suporte técnico e pedagógico, reduzindo resistências e melhorando a comunicação (Birnbaum, 1988; Kezar & Eckel, 2002; Clark, 1998). Recomenda-se também a adoção de práticas estruturadas de gestão de projetos, com definição de etapas e monitoramento, viabilizando o desenvolvimento de Produtos Técnico-Tecnológicos (como trilhas formativas e cursos) que integrem projetos, governança e *soft skills* (PMI, 2021; Kerzner, 2017; Armenia et al., 2019; Guo et al., 2020).

Como limitações, o recorte geográfico concentrado no eixo RJ-SP-MG pode restringir a generalização dos resultados (INEP, 2022), e a abordagem qualitativa impede inferências estatísticas diretas (Yin, 2018). Para a agenda de pesquisa, sugere-se ampliar a investigação sobre a gestão de projetos no ensino superior e analisar os impactos de programas de capacitação socioemocional na extensão (PMI, 2021; Boyatzis, 2008).

Também se recomenda aprofundar o protagonismo discente como agente ativo na construção de soluções extensionistas e na relação universidade-sociedade (Kolb, 1984; Fernandes, 2023).

Finalizando, este estudo evidencia que a curricularização se consolida quando acompanhada por mecanismos que articulem governança, desenvolvimento humano e estruturação. Instituições que investiram simultaneamente em suporte socioemocional e práticas de gestão de projetos demonstraram capacidade de transformar a exigência normativa em inovação pedagógica; as que se limitaram à adequação formal reproduziram padrões de conformidade cerimonial (Meyer & Rowan, 1977). A gestão de projetos emerge, portanto, não como acessório, mas como capacidade organizacional integradora capaz de conectar estrutura e comportamento na educação superior.

Referências

Armenia, S., Dangelico, R. M., Nonino, F., & Pompei, A. (2019). Sustainable project management: A conceptualization-oriented review and a framework proposal for future studies. *Sustainability*, 11(9), 2664. DOI: 10.3390/su11092664

Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70. 279 p. ISBN 978-85-62938-04-7.

Birnbaum, R. (1988). *How colleges work: The cybernetics of academic organization and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN: 978-0875894111

Bleiklie, I., & Kogan, M. (2007). Organization and governance of universities. *Higher Education Policy*, 20(4), 477–493. DOI: 10.1057/palgrave.hep.8300167

Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. Journal of Management Development, 27(1), 5–12. https://doi.org/10.1108/02621710810840730

BRASIL. 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/l10.861.htm

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

Clark, B. R. (1998). Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation. Pergamon Press. ISBN: 978-0080433424.

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

Fernandes, M. (2023). Interdisciplinary Extension Program in Teaching: Challenges, Possibilities, and Unexpected Situations. *Acta Scientiae*. https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.7983.

Francisco, T. H. A., Nakayama, M. K., Ramos, A. M., & Oliveira, P. C. (2021). A extensão universitária como estratégia de gestão no ensino superior. Revista Gestão Universitária na América Latina, 14(1), 223–243. https://doi.org/10.5007/1983-4535.2021v14n1p223

Greenwood, R., Oliver, C., Sahlin, K., & Suddaby, R. (2011). *The Sage handbook of organizational institutionalism*. London: Sage. ISBN: 978-1847876074

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.

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

Kerzner, H. (2017). *Project management: A systems approach to planning, scheduling, and controlling* (12th ed.). Hoboken: Wiley. ISBN: 978-1119165356

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/10.1353/jhe.2002.0034

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice-Hall. ISBN: 978-0132952613.

Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. American Journal of Sociology, 83(2), 340–363. https://doi.org/10.1086/226550

Oliver, C. (1991). Strategic Responses to Institutional Processes. The Academy of Management Review, 16(1), 145–179. https://doi.org/10.2307/258610

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.

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.

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

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications. ISBN: 9781506336169