

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS
MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO**

Pedro de Almeida Brandão Corrêa

**O papel da curricularização da extensão na formação e na construção da
identidade do administrador**

Pedro de Almeida Brandão Corrêa

**O papel da curricularização da extensão na formação e na construção da
identidade do administrador**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós Graduação em Administração da
Universidade Federal de Juiz de Fora
como requisito parcial à obtenção do título
de Mestre em Administração. Área de
concentração: Gestão e Organizações

Orientador: Prof. Dr. Angelo Brigato Ésther

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Corrêa, Pedro de Almeida Brandão.

O papel da curricularização da extensão na formação e na construção da identidade do administrador / Pedro de Almeida Brandão Corrêa. -- 2025.

122 p.

Orientador: Angelo Brigato Ésther

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Administração e Ciências Contábeis. Programa de Pós-Graduação em Administração, 2025.

1. Extensão universitária. 2. Curricularização. 3. Formação. 4. Identidade. I. Ésther, Angelo Brigato , orient. II. Título.

Pedro de Almeida Brandão Corrêa

O papel da curricularização da extensão na formação e na construção da identidade do administrador

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração. Área de concentração: Gestão e Organizações

Aprovada em 28 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Angelo Brigato Ésther - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Isabella Stroppa Rodrigues

Centro Universitário Academia (UniAcademia)

Prof. Dr. Armindo dos Santos de Sousa Teodósio

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Juiz de Fora, 17/03/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Angelo Brigato Esther, Professor(a)**, em 28/03/2025, às 18:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Armindo dos Santos de Sousa Teodósio, Usuário Externo**, em 31/03/2025, às 14:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ISABELLA STROPPIA RODRIGUES, Usuário Externo**, em 31/03/2025, às 16:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uff (www2.uff.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2295876** e o código CRC **35B0B8B3**.

Dedico este trabalho a Deus por ter me dado forças para concluí-lo, à minha esposa Marvelúcia por ser uma incentivadora desse sonho e a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até aqui!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ser o grande responsável pela conclusão dessa etapa. Sem Suas misericórdias, sua força e sua capacitação, eu jamais teria concluído essa etapa. Me deu forças quando precisei e sabedoria quando achei que não ia conseguir e fé para confiar que tudo daria certo

Agradeço a minha esposa Marvelúcia, minha grande incentivadora e motivadora ao longo desse processo, que sempre me fez perseverar mesmo diante dos muitos sacrifícios e obstáculos enfrentados ao longo dessa jornada. Mesmo nos dias mais desafiadores sempre esteve presente, me apoiando e confortando, dizendo que tudo daria certo. Agradeço ao meu enteado Kaio pela parceria de sempre e pelos momentos de leveza que me acalmaram nesse processo.

Agradeço a toda minha família, mas em especial a minha mãe, Thais, por ter sido parte fundamental de toda minha trajetória acadêmica e ter me dado a oportunidade de chegar aonde cheguei, sempre me incentivando e me dando as condições para seguir meus sonhos. Aos meus irmãos Eduardo e Isadora por serem grandes exemplos de vida, de perseverança e de amor incondicional e aos meus cunhados Karine e Giovanni pelo apoio e parceria em todo esse tempo.

Não menos importante, agradeço ao meu pai, Hyldon Junior (*in memoriam*) que não pôde presenciar essa etapa, mas que sempre foi meu grande amigo e me ensinou que devemos enfrentar os desafios da vida sempre com muita gratidão e esperança.

Agradeço aos meus grandes amigos Rafael, Igor, Pedro Amorim, Tiago, Jhonas e Gabriel pela amizade atemporal, que me fez e faz levar a vida de forma mais leve e alegre.

Agradeço aos meus irmãos da Comunidade Manancial de Juiz de Fora pelos anos de convivência e comunhão que, certamente, me tornaram uma pessoa melhor.

Agradeço, de forma especial, ao meu professor, orientador e amigo Angelo que, desde o ano de 2019, tem me ajudado não somente a perseguir meus objetivos acadêmicos, mas a ter um olhar mais profundo e crítico sobre como as coisas realmente são. Com sua excelente orientação, conselhos e paciência, me apoiou até aqui e tem minha sincera e eterna gratidão.

Agradeço a Universidade Federal de Juiz de Fora por esses quase 10 anos entre graduação e pós graduação e, em especial, a Faculdade de Administração e Ciências Contábeis e a todos os que fazem parte dela.

Por fim, agradeço a FAPEMIG pelo financiamento à pesquisa que contribuiu para a elaboração dessa dissertação (APQ- 1315/18).

“Não fui eu que ordenei a você? Seja forte e corajoso! Não se apavore nem desanime, pois o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde você andar” (Josué 1.9).

RESUMO

A extensão universitária, historicamente relegada a um papel secundário em relação ao ensino e à pesquisa, passou por uma transformação no ano de 2018 tendo em vista seu processo de curricularização e, com isso, tornou-se obrigatória sua inclusão nos currículos dos cursos de graduação nacionais. Por mais que, desde o início do século XX esta atividade tenha apresentado diferentes vieses, a partir do final da década de 1980 assumiu o papel de garantir uma relação dialógica e de mútua cooperação entre universidade e sociedade, tendo por objetivo na graduação o de formar profissionais com visão crítica e reflexiva, capazes de transformar o meio social em que estão inseridos. Em se tratando do curso de Administração, por sua vez, vê-se a predominância de aspectos voltados para uma visão instrumental e mecanicista da formação do administrador. Regido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o curso pauta-se, majoritariamente, em formar um administrador apto à atuação de mercado, sendo este um profissional gerado para reproduzir, de forma acrítica, conhecimentos adquiridos ao longo de sua graduação. Dessa maneira, o objetivo principal desta pesquisa é de compreender como os docentes com notório reconhecimento em projetos extensionistas concebem o papel da extensão universitária curricular na formação do Administrador e construção de sua identidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se utilizou de uma análise documental e da realização de entrevistas como métodos de coleta de dados. Dentre os resultados obtidos, destaca-se o fato de que as DCNs conferem ao administrador uma formação e uma identidade predominantemente voltadas para o mercado. Além disso, os especialistas acreditam que a curricularização da extensão possui potencial de modificar essa realidade, mas não veem essa mudança como sendo factual atualmente, uma vez que o processo de curricularização vem ocorrendo de maneira confusa, desorganizada e desarticulada entre as instituições de ensino superior, acarretando assim no enfrentamento de diversos desafios e resistências à sua real efetivação.

Palavras-chave: Extensão universitária; Curricularização; Formação; Identidade.

ABSTRACT

University extension, historically relegated to a secondary role in relation to teaching and research, underwent a transformation in 2018 with its curricularization process, making its inclusion in the curriculum of national undergraduate courses mandatory. Although this activity has taken on different perspectives since the early 20th century, by the late 1980s, it assumed the role of ensuring a dialogical and cooperative relationship between universities and society, aiming to train professionals with critical and reflective perspectives, capable of transforming the social environment in which they are embedded. Regarding the Administration course, however, there is a predominance of an instrumental and mechanistic view of administrator training. Governed by the National Curriculum Guidelines (DCNs), the course is primarily focused on preparing administrators for the job market, shaping professionals who reproduce, uncritically, the knowledge acquired throughout their education. Thus, the main objective of this research is to understand how faculty members with recognized expertise in extension projects perceive the role of curricularized university extension in the formation of administrators and the construction of their professional identity. This qualitative research employed documentary analysis and interviews as data collection methods. Among the findings, it is noteworthy that the DCNs primarily shape administrators with a market-oriented education and identity. Additionally, experts believe that the curricularization of extension has the potential to change this reality, but they do not currently see this change as a concrete fact, given that the curricularization process has been unfolding in a confusing, disorganized, and uncoordinated manner among higher education institutions, leading to numerous challenges and resistance to its full implementation.

Keywords: University extension; Curricularization; Formation; Identity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Três fases da Extensão Universitária no Brasil.....	24
Quadro 2 - Categorias Analíticas	55
Quadro 3 - Comparativo Diretrizes da Extensão e DCNs de Administração	64
Quadro 4 - O conceito de extensão universitária	75
Quadro 5 - Desafios e avanços da extensão universitária curricular.....	84
Quadro 6 - Expectativas e perspectivas em relação a extensão universitária	88
Quadro 7- O papel da curricularização da extensão na formação do administrador.	92
Quadro 8- O papel da curricularização da extensão na construção da identidade do administrador.....	96
Quadro 9- A formação e a identidade pretendidas pelas DCNs.....	100
Quadro 10- Existência de alinhamento ou não entre DCNs e curricularização da extensão.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABESC	Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas
CNE	Comissão Nacional de Educação
CPC	Centro Popular de Cultura
DCN	Diretrizes Curriculares Nacional
FOREXT	Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
GEOCAPES	Sistema de Informações Georreferenciadas
ICES	Instituições Comunitárias de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEX	Plano Nacional de Extensão Universitária
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROEXTE	Programa de Fomento à Extensão Universitária
SEC	Serviço de Extensão Cultural
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	17
2.1.PROCESSO HISTÓRICO DA FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL	17
2.2.CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO	24
3. FORMAÇÃO ACADÊMICA	28
3.1.CONCEITOS E QUESTÕES CENTRAIS ACERCA DA FORMAÇÃO	28
3.2.FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: HISTÓRICO, DIRETRIZES CURRICULARES E CRÍTICAS	35
4. IDENTIDADE	41
4.1.IDENTIDADE: PERSPECTIVAS E QUESTÕES CENTRAIS	41
4.2.IDENTIDADE DO ADMINISTRADOR	46
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
5.1.NATUREZA DA PESQUISA	49
5.2.COLETA DE DADOS	51
5.3.ANÁLISE DE DADOS.....	53
6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	56
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista	122

1. INTRODUÇÃO

A extensão apresenta-se como fundamental participante do tripé sob o qual se apoia a instituição universitária brasileira, junto ao ensino e a pesquisa em uma relação de indissociabilidade. Apesar disso, relata-se que a tal atividade foi dado um papel de maior relevância mais tardiamente, se comparado ao Ensino e a Pesquisa. Segundo Batista e Kerbauy (2018), em seus escritos sobre a gênese da extensão universitária brasileira, a estrutura universitária era predominantemente alicerçada no ensino e na pesquisa até o final da década de 1960. A justificativa para a predominância destes dois elementos se dava principalmente pela industrialização e urbanização pelas quais o país passava naquele momento (NOGUEIRA, 2005). Apesar disso, já era sedimentada desde a década de 1960 uma discussão que, mais tarde, iria conferir à extensão um papel de destaque na base universitária brasileira.

Passadas duas décadas deste cenário, mais especificamente nos anos de 1980, a extensão passa a ser fortemente elencada como elemento-chave da atividade universitária, devido principalmente ao caráter social que apresentava em sua essência. Tal protagonismo, de acordo com Santos (2010), é advindo das transformações sofridas pela sociedade brasileira naquele período, principalmente com o surgimento de movimentos sociais e buscas pela “redemocratização”. Dessa maneira, ainda segundo o autor, a universidade brasileira, concebida inicialmente com o objetivo de “educar as elites”, viu-se obrigada a se reinventar, sendo conferido a ela o papel de garantir o “diálogo” com a sociedade. A relevância dada à atividade extensionista pode ser resumida ao artigo 207 da Constituição de 1988, ao afirmar que “[...] as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 1988).

Por mais que esteja disposta em bases legais, a realidade mostra-se um tanto quanto contraditória entre aquilo que é preconizado e aquilo que é efetivamente praticado em termos extensionistas.

Em seu livro, Sandra de Deus (2020) compreende que, em termos gerais, a sociedade não reconhece a extensão “como processo fundamental para a articulação entre o Ensino e a Pesquisa, para a distribuição de renda e de conhecimentos, bem como para o desenvolvimento do país”. Embora entenda que a atividade extensionista esteja no “preceito constitucional que definiu o princípio da indissociabilidade entre o

Ensino, a Pesquisa e a Extensão”, fazendo menção ao artigo 207 da Constituição de 1988, Deus (2020, p.12) destaca o fato de que, na prática, a extensão segue sendo vista como a “terceira opção” ou até mesmo a “filha pobre” no contexto universitário brasileiro.

Tendo suas origens na década de 1980, as discussões acerca da atividade de extensão passaram a apresentar um escopo mais robusto, sendo propostas diretrizes de redefinição do seu conceito, papel e importância. Tais propostas eram lideradas pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX), e embasadas na função social assumida pelas universidades (IMPERATORE, PEDDE, 2020). Apesar do avanço inicial, ainda seriam necessárias algumas décadas até que se efetivasse a curricularização da extensão. A exemplo disso, o Plano Nacional de Educação (2001-2010), por via das metas 21 e 23 procurou trazer uma redefinição do conceito de extensão e propôs sua “universalização”, trazendo à tona a obrigatoriedade de 10% dos créditos curriculares relacionados à atividades de cunho extensionista. Porém, tal meta não foi atingida pelo PNE de 2001-2010. O terceiro Plano Nacional de Educação (2014-2024) retificou a universalização da extensão e sua obrigatoriedade, com objetivo de levar a integralização das atividades extensionistas em projetos e programas de cunho social.

De modo geral, o foco dado à inserção da extensão no contexto de indissociabilidade perpassa seu caráter pluralista e subjetivista. Nas palavras de Paulo Freire, “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes” (FREIRE, 1967, p.68). Tal essência confronta diretamente os preceitos de manutenção do *status quo* das práticas universitárias, ao passo que também “ataca” os “currículos fechados entre quatro paredes” descritos por Deus (2020, p.18). A autora relembra ainda que já no ano de 1987 o FORPROEX indicava “a necessidade de um currículo dinâmico, flexível e transformador” (p.18), onde o profissional fosse direcionado ao contato com realidades diversas, diferentes, divergentes e, ao mesmo tempo, inspirado a desenvolver um pensamento crítico, principalmente em termos de sua formação e identidade.

Desse modo, diante da realidade e das resistências existentes, o processo de curricularização da extensão surge como um forte aliado na busca pela prática voltada não apenas para o “cumprimento daquilo que é exigido pelo mercado”, mas também para o diálogo e cooperação entre a universidade e a sociedade, com objetivo de formar indivíduos dotados de pensamento crítico e reflexivo, capazes de interagir

dialogicamente com a sociedade, em uma relação de troca de saberes acadêmicos e sociais (CRISTOFOLETTI, SERAFIM, 2020).

Mediante a realidade abordada anteriormente, a pesquisa em questão busca responder à seguinte pergunta: “De que modo docentes com notório reconhecimento em projetos extensionistas concebem o papel da extensão universitária curricular na formação do Administrador e na construção de sua identidade?”

Perante o exposto, denota-se que o objetivo geral da pesquisa pode ser descrito pela busca por compreender como os docentes especialistas concebem o papel da extensão universitária curricular na formação do Administrador e na construção de sua identidade. Para tanto, são propostos os seguintes objetivos específicos:

- Entender o significado da extensão em sua perspectiva histórica e a consequente curricularização.
- Compreender o sentido da formação e da identidade do administrador em termos das diretrizes curriculares.
- Compreender as implicações da curricularização da extensão universitária sobre a formação e a construção da identidade do administrador.

O aprofundamento acerca do papel exercido pela extensão na formação do Administrador e na construção de sua identidade é de extrema importância e urgência. Uma das justificativas levantadas para tal escolha é o grande destaque que tal temática tem recebido, principalmente devido à homologação de sua curricularização no PNE (2014-2024). Em complemento a isso, traz-se outra discussão que vem ganhando cada vez mais força, que diz respeito à formação e identidade do administrador. Há de se compreender que, ao administrador, há muito é conferida uma formação meramente profissionalizante, objetivada por atender às demandas geradas pelo modelo capitalista, formando profissionais com capacidade técnica elevada, porém, muitas vezes incapazes de desenvolverem pensamento crítico, reflexivo e voltado para questões sociais. Diante disso, o que se vê é a imposição de uma identidade instrumentalista a esses profissionais, reféns do modelo econômico vigente.

Ao falarmos das possíveis contribuições teóricas acarretadas pelo estudo em questão, podemos citar sua finalidade de levantar discussões filosóficas e conceituais acerca do papel da extensão universitária na relação entre universidade e sociedade. Em um momento onde as instituições universitárias vem sofrendo fortes ataques e

modificações em seus propósitos originais, estudos que fortalecem seu caráter social e formativo demonstram-se de grande valia na resistência ao avanço instrumentalista e capitalista ao qual a formação universitária tem sido submetida.

Perante o exposto, o trabalho proposto procurará compreender o papel desempenhado pela extensão na formação e construção identitária do administrador, chamando a atenção para a possibilidade desta atividade tornar-se participante do processo formativo desses profissionais, ao mesmo tempo que questiona e coloca em xeque a predominância de uma racionalidade meramente instrumental no que tange aos elementos formativos e identitários imputados ao administrador.

Sendo assim, o capítulo 2 irá abordar a temática da extensão universitária, perpassando por sua perspectiva histórica até a sua presente curricularização. No capítulo 3 serão destrinchados aspectos referentes à formação acadêmica, explorando pontos tais como conceitos centrais acerca da formação e a formação do administrador. No capítulo 4 serão apresentados os principais conceitos e elementos presentes na temática da Identidade, desde suas principais definições e perspectivas, até a identidade do administrador. Entre os capítulos 2 e 4 será possível identificar o arcabouço teórico sobre o qual a pesquisa irá se apoiar. Já o capítulo 5 trará os procedimentos metodológicos adotados no trabalho, enquanto o capítulo 6 apresentará as análises e os resultados obtidos mediante aplicação de entrevistas e cruzamento dos dados com o referencial teórico proposto, além das considerações finais.

2. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

2.1. PROCESSO HISTÓRICO DA FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

A compreensão do processo histórico de formulação das políticas de extensão universitária no cenário brasileiro perpassa o surgimento das universidades no país. Da mesma forma que o processo de institucionalização do ensino superior nacional pode ser considerado um acontecimento tardio, o surgimento das discussões acerca da extensão em instituições de ensino superior e sua posterior curricularização é datado da década de 1911, sob forma da atividade extensionista europeia (NOGUEIRA, 2005). De acordo com Nogueira (2005, p.16-17), a perspectiva europeia se dava na forma de uma “educação continuada e educação voltada para as classes populares; extensão voltada para a prestação de serviços na área rural”.

A extensão universitária passou a ser prevista, em termos legislativos, no ano de 1931, por intermédio do Decreto nº 19.851, onde foram estabelecidas as bases do sistema universitário nacional. Tal decreto foi revogado posteriormente no ano de 1991, mas tornou-se o marco inicial nas discussões acerca da extensão. A reforma educacional, deflagrada na década de 1930, passou a direcionar o ensino universitário ao campo da produção de conhecimento. Nesse mesmo direcionamento, a extensão assumiu o papel de responsável por conscientizar as classes populares acerca de seus direitos (STEIGLEDER *et al.*, 2019). Mediante o decreto citado anteriormente, a extensão passou a ser reconhecida por atividade que realizava cursos, conferências e atividades de curta duração no espaço acadêmico (GADOTTI, 2017). Apesar do reconhecimento na Constituição de 1931 como parte do sistema universitário, foi apenas em 1961 que um novo decreto abordava a temática da extensão diante do apontamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mais especificamente o decreto nº. 4024, onde a extensão era concebida como “ações que envolviam as modalidades de transmissão do conhecimento e assistência” (FORPROEX, p.11, 2007).

Para Paula (2013), por mais que a institucionalização da extensão universitária ainda não estivesse caminhando para uma concretização ou até mesmo um reconhecimento mais abrangente por diversas instâncias, a atividade extensionista

teve papel fundamental no que o autor chama de “luta pela transformação social” no Brasil, principalmente no período entre 1950 e 1964. Sua importância foi tamanha que, em 1960 foi proposta a “Declaração da Bahia”, geminada no Primeiro Seminário Nacional da Reforma Universitária, realizado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), em Salvador.

Um dos trechos dessa declaração destaca três objetivos primordiais propostos, que são:

1) a luta pela democratização do ensino, com o acesso de todos à educação, em todos os graus; 2) a abertura da universidade ao povo, mediante a criação de cursos acessíveis a todos: de alfabetização, de formação de líderes sindicais (nas Faculdades de Direito) e de mestres de obras (nas Faculdades de Engenharia), por exemplo; e 3) a condução dos universitários a uma atuação política em defesa dos interesses dos operários (POERNER, 1968, p. 202).

Esse é somente um dos exemplos do que Paula (2013) cita como parte da busca pela reaproximação entre os movimentos estudantis e as lutas sociais.

Apesar da relativa aproximação, grande parte das práticas adotadas pela UNE não possuíam vínculo direto com as universidades, mas sim o objetivo de levar os estudantes a participarem ativamente da “vida social das comunidades” (NOGUEIRA, 2001, p.59). De fato, o vínculo entre os movimentos estudantis e as universidades tomou forma mais concreta somente no ano de 1964, quando sob a égide do governo militar, diversas propostas reivindicadas pela UNE foram institucionalizadas com o objetivo de trazer o envolvimento de parte da comunidade universitária, representada pelos estudantes, em ações que beneficiariam as populações carentes (NOGUEIRA, 2001). Alguns anos depois desse marco, mais precisamente em 1975, foi promovido o primeiro Plano de Trabalho da Extensão Universitária, responsável por trazer à debate a realização de atividades de caráter extensionista para a realidade brasileira.

Torna-se imprescindível destacar o fato de que a introdução de tal plano foi recebida de forma conflituosa por diversos atores envolvidos, sendo fruto de grandes tensões no âmbito político (GONÇALVES, VIEIRA, 2015). De fato, tal tensão é justificável, uma vez que foi no período entre as décadas de 1950 e 1960 que a universidade foi despertada para seu compromisso com a sociedade (GADOTTI, 2017). Esse despertar trouxe como um dos resultados o surgimento de inúmeros movimentos que se mobilizaram em favor da “educação popular”, dentre os quais podemos destacar o Centro Popular de Cultura (CPC), fundado pela UNE, e o Serviço

de Extensão Cultural (SEC), fruto do trabalho de Paulo Freire na Universidade do Recife.

Os relatos acerca do processo histórico da extensão universitária brasileira trazem as décadas de 1950 até 1980 como períodos-chave para disseminação desse movimento como é visto hoje. Gadotti (2017) retrata ainda a promulgação da lei 5.540/68, da Reforma Universitária de 1968, onde foi determinado que “as universidades e as instituições de ensino superior atenderão a comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes” (Artigo 20). Complementar a esses acontecimentos, Brandão (1982) reitera o fato de que muitos movimentos foram deflagrados no período entre 1970 e 1980, o que trouxe novo fôlego e direcionamento às discussões acerca da extensão universitária voltada para a perspectiva de uma educação popular.

Diante de todo o caminho percorrido pela atividade extensionista e todos os debates, definições e naturezas conferidos a ela, um acontecimento em novembro de 1987 foi crucial para que as configurações da extensão e seu papel na sociedade fossem disseminados em âmbito nacional. Foi criado naquele ano o Fórum Nacional de Pró Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). Tal associação foi a responsável por compreender a Extensão Universitária como:

[...] um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. Para o FORPROEX, A Extensão Universitária é uma via de mão-dupla entre Universidade e sociedade. O saber acadêmico e o saber popular se reencontravam (GADOTTI, 2017, p. 2).

Portanto, foi a partir do FORPROEX e de suas concepções acerca da atividade extensionista que surgiu a compreensão do papel desempenhado por essas atividades no cumprimento do papel social conferido à universidade (IMPERATORE, PEDDE, 2015). Como uma das consequências dessa nova realidade, a extensão se tornou elemento-chave do chamado “tripé” sob o qual se embasa a instituição universitária, atuando em conjunto ao Ensino e à Pesquisa. Tal protagonismo, de acordo com Santos (2010), é advindo das transformações sofridas pela sociedade brasileira naquele período, principalmente com o surgimento de movimentos sociais e buscas pela “redemocratização”. Dessa maneira, ainda segundo a autora, a universidade brasileira, concebida inicialmente com o objetivo de “educar as elites”, viu-se obrigada a se reinventar, sendo conferido a ela o papel de garantir o “diálogo”

com a sociedade. A relevância dada à atividade extensionista pode ser resumida ao artigo 207 da Constituição de 1988, ao afirmar que “[...] as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 1988). O princípio de indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão foi reforçado pela LDB de 1996, sob a forma da lei nº 9394/96.

Por mais que esteja disposta em bases legais, a realidade mostra-se um tanto quanto contraditória entre aquilo que é prescrito e aquilo que é efetivamente praticado em termos extensionistas. Em termos práticos, Assumpção e Leonardi (2016) destacam que

[...] historicamente, aquilo que ocorre no âmbito da universidade brasileira e não é caracterizado como ensino regular ou pesquisa, é definido como extensão. Por isso, temos a extensão como curso não regular, a extensão como serviço e prestação de serviço, a extensão efêmera como assistência, a extensão como responsabilidade social e a extensão como ação política (ASSUMPÇÃO e LEONARDI, 2016, p.462).

Em concordância a tal afirmativa, Gadotti (2017) reitera que a práxis de extensão seguia sem vínculo com sua função acadêmica. Até mesmo em termos de interpretação do significado real da extensão há controvérsias. Para Freire (1977) tais atividades estavam sendo definidas como uma mera transmissão de conhecimentos, denotando de certa forma em uma “invasão cultural”, não como comunicação e participação de indivíduos em um movimento de conhecimento, ação conjunta e cultural. Conhecido como um dos grandes estudiosos da extensão, Paulo Freire critica a orientação de atividades extensionistas voltadas apenas para benefício e “enriquecimento” das camadas intelectuais, sem que haja meios de comunicação adequada desses saberes para a “população não universitária” (BOTOMÉ, 1996).

Como consequência das disposições previstas pela Constituição de 1988 acerca da extensão universitária, no ano de 1993, o MEC (Ministério da Educação), em conjunto ao FORPROEX, criou o Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE) cujos principais objetivos estavam voltados para o financiamento das atividades de extensão e “a elaboração teórico-conceitual, especificamente a definição das diretrizes e objetivos da Extensão Universitária, dos tipos de ações a serem desenvolvidas e da metodologia a ser adotada em sua implementação” (POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2012, p.8).

Outro acontecimento, citado anteriormente, que demonstrou tal avanço da extensão ocorreu em 1996, sendo a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que reforçou o caráter de indissociabilidade e estabeleceu a extensão como “uma das finalidades da universidade” (POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2012, p.8). Além desses acontecimentos, foi criado pelo FORPROEX o Plano Nacional de Extensão Universitária no ano de 1998. O plano em questão continha algumas finalidades, tais quais:

- 1) a possibilidade de dar unidade nacional aos programas temáticas que já se desenvolvem em diferentes universidades brasileiras;
- 2) a garantia de recursos financeiros destinados à execução de Políticas Públicas correlatas (...);
- 3) o reconhecimento, pelo Poder Público, de que a Extensão Universitária não se coloca apenas como uma atividade acadêmica, mas como uma concepção de Universidade Cidadã;
- 4) a viabilidade de interferir na solução dos grandes problemas sociais existentes no País (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 1998).

Há de se destacar também o papel das Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES) no percurso histórico da extensão universitária brasileira. Tais instituições foram responsáveis, mais especificamente no ano de 1998, pela criação do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias, mediante aprovação da Carta de Goiânia durante o 6º Encontro de Ação Comunitária e Extensão, promovido pela Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC) (FOREXT, 2023). O surgimento do FOREXT possibilitou um debate mais amplo acerca da Extensão, uma vez que tais instituições encontravam-se não representadas no fórum de instituições públicas, o que tornava difícil a tarefa de considerar diferentes contextos para que se elaborassem políticas capazes de abarcar a atividade extensionista em âmbito nacional (STEIGLEDER, ZUCCHETTI, MARTINS, 2019).

A realidade é que de que nos anos 2000, a Extensão Universitária passou a ter um papel institucional relevante, especialmente diante dos acontecimentos que perpassam desde a Constituição de 1988 até a criação do Plano Nacional de Extensão em 1998. Ao menos em termos legais, foi superada a noção de que a Extensão Universitária era somente um conjunto de processos de disseminação de conhecimentos acadêmicos por meio de cursos, conferências ou seminários, de prestações de serviços, tais como assistências, assessorias e consultorias, ou de

difusão de conhecimento e cultura por meio de eventos diversos e divulgação de produtos artísticos. A Extensão Universitária tornou-se o instrumento principal de interação entre a Universidade e a sociedade, de renovação da própria Universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de (re)produção desse conhecimento por meio do intercâmbio de saberes com as comunidades. Esse intercâmbio é uma via de mão-dupla ou, como se definiu nos anos seguintes, uma forma de "interação dialógica" que oferece múltiplas possibilidades de transformação da sociedade e da própria Universidade Pública (POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2012).

Apesar da relevância atribuída à extensão, Gadotti (2017) compreende que as conquistas trazidas pelo Plano Nacional de Educação 2001-2010 e 2014-2023, como no caso da obrigatoriedade da extensão como atividade curricular, estão em perigo. Tal risco, segundo o autor, é justificado pela necessidade de “superação de uma visão academicista da universidade, para que ela consiga sair de seus muros, integrando, interdisciplinarmente, os saberes das comunidades” (GADOTTI, 2017, p.4). Ainda relativo aos desafios enfrentados pela extensão nesse novo momento histórico, Tavares e Freitas (2019) afirmam que as condições nas quais a universidade brasileira se encontra trazem mais dificuldades ao cumprimento do efetivo papel da universidade como responsável pela geração e disseminação de conhecimento, compreendendo e adaptando tais saberes à realidade social.

Em sua obra “A pedagogia do oprimido”, Paulo Freire destaca a necessidade de uma educação libertadora e critica o molde tradicional vigente, uma vez que indica a impossibilidade da educação tradicional de gerar sujeitos críticos, capazes de transformar suas realidades. Além disso, Freire (1968) compreende que a pedagogia tradicional é usada para manutenção do status quo de desigualdade e dominação.

Além da realidade apresentada no livro de Freire, Tavares e Freitas (2016) chamam a atenção para o papel formativo desempenhado pela extensão universitária. Para os autores, a extensão universitária é uma prática que possibilita a articulação entre o ensino, a pesquisa e a interação da instituição de ensino superior com a sociedade, permitindo assim a socialização da produção científica. Esse compromisso é assumido pelos produtores de conhecimento que utilizam recursos da sociedade e é realizado por meio de uma interação social e institucional significativa, que busca gerar resultados relevantes para o desenvolvimento social e científico.

Paula (2013) é mais um dos autores que compreende como fundamental o papel da extensão no aprofundamento da relação entre universidade e sociedade. Para ele,

[...] é tarefa da extensão construir a relação de compartilhamento entre o conhecimento científico e tecnológico produzido na universidade e os conhecimentos de que são titulares as comunidades tradicionais. É tarefa da extensão a promoção da interação dialógica, da abertura para alteridade, para a diversidade como condição para a autodeterminação, para a liberdade, para a emancipação (PAULA, 2013, p.20).

Paula (2013) resume em três fases a trajetória da extensão universitária no Brasil. Segundo o autor:

A extensão universitária no Brasil, considerada em conjunto e numa perspectiva cronológica, pode ser vista como tendo três grandes etapas: I) a anterior a 1964, cuja centralidade foi dada pela campanha pela Escola Pública e pela aproximação com o movimento das Reformas de Base, a partir de obra e de prática de Paulo Freire; II) a etapa que vai de 1964 a 1985, polarizada pela emergência e demandas dos movimentos sociais urbanos; III) a terceira etapa corresponde ao período pós-ditadura e se caracteriza pela emergência de três grandes novos elencos de demandas: 1) as decorrentes do avanço dos movimentos sociais urbanos e rurais; 2) as que expressam a emergência de novos sujeitos e direitos, que ampliaram o conceito de cidadania; 3) as demandas do setor produtivo nos campos da tecnologia e da prestação de serviços (PAULA, 2013, p.20).

Oliveira e Goulart (2015) resumem as três fases da extensão universitária nacional da seguinte forma. No primeiro momento, datado entre os anos de 1911 e 1964, a extensão foi concebida sob a forma de prestação de serviços, sendo fortemente influenciada pelos modelos europeu e norte americano, apresentando um forte viés político. Tal finalidade foi reforçada pelo decreto 19.851, do dia 11 de abril de 1931, onde houve a afirmação de que a extensão brasileira seria voltada à prestação de serviços. Mais tarde, no final da década de 1960, a Lei da Reforma Básica Universitária (nº 5.540/68) endossou ainda mais o caráter atribuído à atividade extensionista (OLIVEIRA, GOULART, 2015).

A segunda fase, de acordo com as autoras citadas, ocorreu no período dos governos militares (1964-1985), onde os movimentos sociais sofreram grande inibição e foram criados diversos projetos, com o caso do projeto Rondon, onde a extensão universitária passou a apresentar um caráter diferente daquele que apresentou nos anos anteriores, sendo gerada sob uma égide assistencialista. com o objetivo de trazer o envolvimento dos estudantes em atividades de auxílio a comunidades carentes. A

intenção macro por trás de tal proposta era de impulsionar o desenvolvimento e a segurança nacional (NOGUEIRA, 2001).

Por fim, a terceira fase, descrita por Oliveira e Goulart, se deu a partir do meio da década de 1980, ocasionada também pelo fim dos governos militares. Diante das contribuições trazidas por Paulo Freire e pelos movimentos oriundos da União Nacional dos Estudantes (UNE), a extensão passou a apresentar um caráter mais dialógico. Para os autores, esse acontecimento foi ocasionado também pelo enfraquecimento dos governos militares e a busca pela redemocratização nacional. Além disso, outros movimentos foram também responsáveis por impulsionar essa nova fase assumida pela extensão. Dentre eles, podemos destacar a criação do FORPROEX em 1987. De acordo com Rocha (2001), a aprovação do Plano Nacional de Extensão em 1998 pelo FORPROEX foi um momento chave para que a Extensão Universitária fosse institucionalizada. Processo esse que mais tarde acarretaria na curricularização da extensão, próximo tópico a ser dissecado neste trabalho.

O quadro a seguir apresenta resumidamente as etapas da Extensão Universitária no contexto brasileiro de acordo com as disposições feitas por Paula (2013) e Oliveira e Goulart (2015).

Quadro 1 - Três fases da Extensão Universitária no Brasil

Período	Significado atribuído à Extensão	Influências
1911- 1964	Prestação de serviços	Modelos europeu e norte-americano
1964-1985	Assistencialismo	Movimento de globalização da economia
1987 - atualmente	Promoção de diálogo entre universidade e sociedade; Valorização dos saberes científicos e saberes populares.	FORPROEX e FOREXT

Fonte: Elaborado pelo autor.

2.2. CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

Diante da apresentação do contexto histórico de formulação das políticas de extensão universitária, surge o movimento de institucionalização de tal prática. O marco inicial da institucionalização da atividade extensionista foi o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2011, onde estava prevista a curricularização da extensão pelas metas 21 e 23 (BRASIL, 2001). A primeira objetivava-se em

[...] garantir, nas instituições de educação superior, a oferta de cursos de extensão, para atender as necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional (BRASIL, 2001).

Já a meta 23, propunha-se fundamentalmente em “assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas.” (BRASIL, 2001). Apesar de tais disposições apoiadas legalmente, Imperatore *et al* (2015) indica que o PNE em questão não se passou de uma mera “carta de intenções”, não sendo efetivo como um todo, incluindo nisso, o movimento de curricularização da extensão.

Durante este período, a atuação do FOREXT em conjunto com outras instâncias responsáveis pela educação superior brasileira, tais como Ministério da Educação (MEC), Comissão Nacional de Educação (CNE) e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), colaborou de maneira expressiva para que a extensão universitária passasse a ser reconhecida como atividade fim da universidade. Além disso, em atuação mais próxima ao SINAES, o FOREXT propôs indicadores para a extensão universitária, que contemplassem sua explicitação no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a indissociabilidade deste ao ensino e a pesquisa e, a realidade das demandas sociais, além da participação dos estudantes (FOREXT, 2013, p.13).

Passada a vigência do PNE 2001-2011, a FORPROEX, no ano de 2012, publicou a Política Nacional de Extensão, cujo objetivo era de atualização do Plano Nacional de Extensão, vigente desde 1998. Como destaca Gadotti (2017), as principais diretrizes que permearam a Política de Extensão eram as de interprofissionalidade, interdisciplinaridade e indissociabilidade (ensino-pesquisa-extensão). Apesar de reconhecer os significativos avanços em termos teóricos acerca da extensão universitária, o autor destaca o distanciamento da realidade vivida pelas universidades. Para ele, “o ranço conservador e elitista, presente nas estruturas de algumas universidades têm colocado muitos limites a essa visão da Extensão Universitária” (p.3).

Apesar do retratado por Gadotti, os principais atores envolvidos na busca pela curricularização da extensão permaneceram contribuindo de maneira expressiva para que tal institucionalização se tornasse uma realidade prática. Para isso, em 2013 a FOREXT apontou os “Referenciais para Construção de uma Política Nacional de

Extensão das ICES”. O principal objetivo da publicação deste material foi de preencher qualquer espaço em branco que pudesse impedir a regulação da atividade extensionista (STEIGLEDER, ZUCCHETTI, MARTINS, 2019).

Os atos realizados de maneira coletiva, principalmente por FORPROEX e FOREXT, além da participação de órgãos como MEC e CNE, demonstraram-se imprescindíveis para que, no PNE 2014-2024, a curricularização da extensão estivesse presente, representada pela meta 12, mais especificamente presente na estratégia 7, que visa “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014). Diante da reafirmação da curricularização prevista no PNE, enxergou-se a necessidade de serem estipuladas normas e diretrizes capazes de orientar e regimentar as atividades de extensão no contexto nacional. Para que isso se tornasse possível, a FOREXT, em ação conjunta à CNE e, vinculada ao MEC, estabeleceu uma comissão que, apoiada por fóruns de extensão, proporcionou um debate de maior amplitude acerca do cenário nacional sobre a práxis de extensão (BRASIL, 2018).

Mais precisamente no ano de 2017, durante o Encontro Nacional promovido pela FOREXT, realizado na cidade de Porto Alegre, o elemento central da discussão foi o debate e elaboração de uma minuta referente ao marco da extensão. Tal documento possibilitou importantes contribuições teóricas acerca da extensão e, no ano de 2018, dessa vez no encontro realizado na cidade de Brusque, foi levado à audiência para discussões temáticas e refinamento do marco. (STEIGLEDER, ZUCCHETTI, MARTINS, 2019). Passados dezoito meses de trabalho, foi realizada em setembro de 2017 uma audiência pública nacional, contando com participantes de diversos fóruns de extensão e órgãos vinculados ao Ministério da Educação, fato este que trouxe grande prestígio e relevância ao processo trilhado. Tal momento marcou a qualificação final do documento que, passaria por alterações até sua publicação em dezembro de 2018. Dessa forma, a insistência e perseverança de órgãos tais como FOREXT e FORPROEX, gerou como resultado final a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, aonde foram dispostas as “Diretrizes para Extensão na Educação Superior Brasileira”. Neste documento foi também regimentado o disposto na meta 12.7 da lei nº 13.005/2014, responsável pela aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (MEC, 2018). Como fruto desta resolução, houve a proposta de

abordar não apenas as perspectivas inerentes às atividades extensionistas universitárias, que desempenham um papel crucial na compreensão das instituições de ensino superior, mas também uma breve diretriz sobre os procedimentos para a efetivação dessas ações extensionistas (FERREIRA, 2020).

Sob as orientações e fundamentos presentes na Resolução nº7/2018, torna-se imperativo que todas as Instituições de Ensino Superior procedam à revisão das abordagens empreendidas em seus planos institucionais no âmbito da extensão, bem como à articulação coerente do princípio da indissociabilidade (MOTA, TENA, KNOERR, 2019).

Em suma, Silva (2018) demonstra o importante papel desempenhado pelo tripé ensino-pesquisa-extensão na formação profissional, destacando o desenvolvimento de habilidades em campos distintos, mas ressaltando também uma visão mais crítica acerca do contexto social no qual são inseridos esses profissionais. Para ela:

O ensino, pesquisa e extensão têm sido fundamental para formar profissionais com habilidades em diferentes áreas e com uma visão mais crítica da sociedade. Estudantes engajados na graduação, que se dedicam às aulas, monitoria, iniciação científica, palestras, cursos extras, possuem um perfil profissional diferenciado e se destacam no mercado de trabalho (SILVA, 2018).

Diante do exposto por Silva, a próxima sessão deste trabalho irá abordar questões concernentes à Formação Acadêmica, perpassando pelas questões centrais referentes ao tema, definições e, por fim, abordando mais especificamente a Formação do Administrador.

3. FORMAÇÃO ACADÊMICA

3.1. CONCEITOS E QUESTÕES CENTRAIS ACERCA DA FORMAÇÃO

Ao termo “formação” são dados diversos sentidos e significados. Por exemplo, o dicionário *online* Michaelis descreve formação como sendo “a constituição ou criação de algo ou alguém, ato ou efeito de dar forma a algo e até mesmo modo de criar uma pessoa, forjando-se seu caráter, sua personalidade e sua educação”. Para fins desta pesquisa, preconizou-se por abordar a formação sob a ótica da educação, mais precisamente da educação superior.

Partindo-se da ideia de que a formação do ser humano perpassa um processo educativo, Barata-Moura (2004, p.31-32) argumenta que o ato de educar é “desenvolver e formar a nossa aptidão de senhorio e orientação do viver”. No sentido em que assume nos âmbitos da filosofia e da psicologia, a palavra formação pode ser definida como “o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de cultura, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos” (ABBAGNANO, 2007, p.470). Em complemento a isso, Bragança (2011) afirma que, ao se abordar o processo de formação, coloca-se o ser humano como figura central na análise reflexiva. Dessa forma, a autora complementa sua tese ao indicar que:

[...] enquanto sujeitos históricos construimo-nos a partir das relações que estabelecemos conosco mesmos, com o meio e os outros homens e mulheres, e é assim, nessa rede de interdependência, que o conhecimento é produzido e partilhado. As interações humanas vão constituindo a cultura, e a educação consiste na apropriação/recriação desse conhecimento acumulado pela humanidade; nesse sentido, o processo educativo permeia toda vida humana (BRAGANÇA, 2011, p.158).

Carvalho (2017) utiliza-se de princípios da formação humanista para trazer sua contribuição. Para o autor, a formação é vista “como a constituição de um sujeito em seu vínculo com o legado histórico de um mundo comum”.

Apesar dos sentidos assumidos pela formação, Fonseca e Ésther (2022) sugerem que o termo é muitas vezes confundido ou assimilado de forma equívoca no cotidiano, podendo indicar apenas um processo escolar formal que chegaria à sua conclusão na formatura. Os autores trazem outros exemplos da assimilação cotidiana ao termo, mas dedicam-se a apresentar a natureza integral da formação humana,

fazendo referência aos conceitos tradicionais, provenientes principalmente da *Paideia* grega e da *Bildung* alemã, sendo que esta última encontrou em Immanuel Kant um viés moderno, sob a égide do *sapere aude*.

Em seus escritos sobre a *República*, Platão traz à tona o conceito de *Paideia* como sendo uma sistemática de educação capaz de “assegurar o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais do educando” (DALBOSCO, 2015. p.126).

Já em um contexto de modernidade, por mais que assumisse certos traços da tradição grega, a ideia de *sapere aude*, proposta por Kant, se debruçava em dois níveis: o da educação física como maneira de fortalecer o corpo e refinar os sentidos, e o nível da educação prática, responsável por preparar o indivíduo em termos de desenvolvimento de uma inteligência autônoma, capaz de auxiliar o sujeito na maneira de se comportar diante daquilo que Dalbosco chama de “máximas morais” (DALBOSCO, 2015, p.126).

Por mais que tais perspectivas sejam abordadas e concebidas com características distintas em momentos distintos da história, tanto a vertente grega quanto a alemã concordam em um elemento vital: a busca por uma formação equilibrada do ser humano, levando em consideração todas as dimensões constituintes do sujeito, sem destacar a sobreposição de uma racionalidade específica (DALBOSCO, 2015). Quanto a isso, Mota e Silva (2017) compreendem um laço de semelhança forte entre as duas perspectivas que pode ser descrito como um processo de formação integral e cultural. Em suma, objetiva-se por oferecer um processo formativo capaz de desenvolver todas as potencialidades do sujeito, em todas as direções (DALBOSCO, 2015).

Em seus estudos, Bragança (2011) destaca os sentidos atribuídos à formação, trazendo a associação de tal temática tanto a um processo educativo externo, institucionalizado, quanto à transformação pessoal experimentada pelo sujeito ao longo da vida. De acordo com a autora,

[...] deparamo-nos com duas possibilidades, em definições que se articulam: a educação, como processo externo, prática social; a formação, como transformação pessoal do sujeito ou a utilização da expressão formação, abrigando ambos os sentidos, enquanto movimento institucional e externo ao sujeito e como processo de transformação pessoal (BRAGANÇA, 2011, p.163).

Relacionando a questão formativa ao campo das ciências humanas, Paula (2012) compreende que a formação diz respeito à emancipação de um indivíduo que passa a ser reconhecido como sujeito, isto é, formando um ser humano em sua totalidade (DALBOSCO, 2015). Os pontos de vista defendidos por estes autores aparentam encontrar-se em consonância com aquilo que é considerado objetivo da educação superior pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Tal lei preconiza como uma das finalidades do ensino superior àquela de “[...] estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, 1996).

Severino (2012, p.27) indica que a formação deve ser concebida de forma mais abrangente, indicando um processo de “humanização do homem”, envolvendo assim todas as dimensões articuladas e presentes na experiência vivenciada pelo indivíduo. O autor se explica ao destacar que há, sim, uma grande importância atrelada ao desenvolvimento técnico e científico do homem, com vista a prepará-lo para responder satisfatoriamente às necessidades impostas por seus campos de formação profissional. Apesar disso, a formação deve ir muito além do âmbito técnico e prático, uma vez que “pressupõe ainda o desenvolvimento ao máximo da sensibilidade política, ética e estética das pessoas, com vistas ao delineamento do *telos* da vida e da própria educação, o que só pode ser feito graças a uma profunda percepção da condição humana” (p.28). De fato, Maritain (1968) concorda que os aspectos utilitários da educação não devem ser desconsiderados, mas, ao mesmo tempo, não devem sobrepor a finalidade essencial da educação.

Ainda que em sua essência tais perspectivas críticas preconizem uma gama completa de aspectos que devem ser considerados no processo de formação, o contexto atual as aprisiona e envolve em um caráter predominantemente utilitarista (FONSECA, ÉSTHER, 2022). De fato, diversos autores concordam que esta se trata da realidade enfrentada no contexto atual. Para Dalbosco (2015), há uma tendência global de que a educação superior priorize uma formação técnica e profissionalizante em detrimento de uma formação cultural, visto que há a imposição de um modo de vida voltado para a obtenção de lucro. Seguindo uma lógica semelhante, Marques (2014) indica que, na sociedade pós industrial, o conhecimento mais valorizado é aquele que permite ao indivíduo acessar as posições mais elevadas da estrutura social. Ainda segundo Marques, tais conhecimentos e habilidades são adquiridos em instituições de ensino que se encontram vinculadas ao mercado. Por fim, Dias

Sobrinho (2012) faz uma constatação acerca da realidade enfrentada pelo ensino superior, ao afirmar que "a ideologia da acumulação neoliberal impõe à educação superior a função de motorizar a economia por meio de produção e transmissão de conhecimentos úteis, instrumentais, em geral de base técnico-informática" (p.601).

A discussão não se trata de desvalorizar a formação técnica, uma vez que se mostra como elemento importante na construção da sociedade atual. Remetendo-se aos escritos de Goergen (2008), ao retratar a função da universidade para a formação, o autor indica a necessidade de haver um equilíbrio entre as duas dimensões da formação. Para ele:

a construção de uma sociedade mais justa e democrática depende de cidadãos não só profissionalmente competentes, mas também de cidadãos que tenham apurado sentido ético e responsabilidade social, a universidade deve formar sujeitos críticos, autônomos e socialmente responsáveis (GOERGEN, 2008, p.813).

À vista do cenário no qual se encontram as universidades, torna-se imprescindível, mesmo que de maneira sumária, apresentar aspectos relevantes referentes às dimensões existentes no processo da formação acadêmica, à saber "formação tecnicista" e "formação humanista".

Em se tratando da formação tecnicista, é válido constatar que possui suas origens sob a influências positivistas, e firmou-se principalmente pela evolução do sistema de produção capitalista, em meados do século XX (MEIRELLES, NASCIMENTO, 2018). A influência positivista, oriunda das proposições filosóficas feitas por Augusto Comte, foi vital na mudança da configuração educacional vivenciada nos dias atuais. Pautada em uma base empírica, a filosofia positivista combate todo e qualquer tipo de idealismo que não possa ser comprovado cientificamente. Disso, não se torna um segredo a grande importância dada às ciências exatas e a consequente marginalização sofrida pelas ciências humanas (ISKANDAR, LEAL, 2002). No contexto brasileiro, Silva (2016) reconhece haver uma tendência liberal tecnicista nas práticas educacionais, onde o fruto do alinhamento entre o campo educacional e o sistema capitalista consolida-se pela "produção" de indivíduos competentes para desempenharem seus papéis no mercado de trabalho.

Em seu caráter reducionista, a pedagogia tecnicista prioriza práticas de instrução e transmissão de informações, dando ênfase a aspectos como competência e habilidades (SILVA, 2016).

Em contrapartida, a formação humanista, cuja origem perpassa ao movimento intelectual do século XIV, posteriormente potencializado pelo Renascimento, possui como principal finalidade a busca por “formar o homem para se tornar homem, levando em consideração sua integralidade” (MEIRELLES, NASCIMENTO, 2018, p.6). Em complemento a isso, há também o propósito de guiar o desenvolvimento do indivíduo e capacitá-lo para viver em sociedade (MEIRELLES, NASCIMENTO, 2018).

Tal afirmativa se assemelha ao que é proposto por Freire (1987) ao indicar como se deve dar a educação humanista. Para ele, esta deve ser um processo não de transferência ou doação de saber, mas fruto da criatividade humana, possibilitada por uma relação de companheirismo entre educador e educando.

Em se tratando de aspectos mais críticos relacionados à formação humanista, é importante voltarmos a citar a contribuição freiriana no âmbito educacional. De acordo com Meirelles e Nascimento (2018), o processo da humanização proposto por Freire não se concretiza idealmente pela consciência do sujeito, mas pela *práxis* dos homens. Diferentemente das vertentes tradicionais, a proposta pedagógica de Freire era de conceber uma educação dotada de capacidade de transformar a realidade social na qual o indivíduo está inserido. Sendo assim, Paulo Freire confere ao educando uma posição no contexto social, no qual torna-se necessária uma postura crítica e reflexiva, capaz de levar o ser humano ao seu desenvolvimento integral e, conseqüentemente, à sua emancipação (ARANHA, 2006).

Apesar dos aspectos preconizados pela corrente humanista, em um contexto contemporâneo, Sartor (2004, p.141) identifica que tal vertente “tem explicitado a possibilidade de o homem tomar suas próprias decisões numa economia que parece dominar o mundo da política, tal qual hoje as finanças regem o destino da humanidade e das gerações futuras”. Sendo assim, como ressaltam Buss e Costa (2014) nos deparamos com um reducionismo da vida humana, uma vez que seus guias passam a ser fenômenos econômicos, onde a formação do indivíduo submete-se às diretrizes do mercado, ao invés das diretrizes da vida.

No cenário educacional, tal influência também foi sentida, sendo implementado nas escolas aquilo que Meirelles e Nascimento (2018) chamam de “modelo empresarial”. Para Aranha (2006) o objetivo principal seria adaptar o sistema educacional a atender as exigências da sociedade industrial e tecnológica, formando sujeitos qualificados para exercer funções na indústria.

No contexto de uma sociedade capitalista, a formação humana vem sendo direcionada, predominantemente, para a formação para o trabalho, o que gera aquilo que Silva (2007) chama de “semiformação cultural”, visto que dificulta ao homem desenvolver sua capacidade de reflexão crítica de si mesmo e da própria semiformação à qual está sujeito. Maranhão (2010) define a semiformação como uma formação “danificada”, cuja impressão é de uma formação completa torna os indivíduos conformados de que se conhecem, o que acarreta no desinteresse pela busca do real.

No caso brasileiro, marcado cada vez mais por uma prevalência liberal no campo educacional, o sistema capitalista encontrou justificativas suficientes para manter em vigência sua lógica (SILVA, 2016). Em suma, a pedagogia liberal tecnicista trabalha no aprimoramento e reprodução do sistema capitalista.

Tendo em vista as perspectivas relacionadas à formação, Fonseca e Ésther (2022, p.324) apresentam como “a principal expressão concreta da formação” a “construção e estruturação de um currículo”. Para Veiga-Neto (1995), o currículo se trata de uma parte da cultura, representada por conteúdos e práticas, considerada relevante em determinado momento histórico e, por isto, é trazida para a escola.

Em complemento a isso, Silva (2007), ao se deparar com a predominância da racionalidade instrumental na formação humana da sociedade capitalista, o currículo se torna um dos elementos da cultura que mais incorpora tal racionalidade, uma vez que “tem-se mostrado impregnado da lógica posta pela competição e pela adaptação da formação às razões do mercado” (p.26).

Segundo Fonseca (2019), os primeiros estudos acerca do currículo foram inspirados pelo modelo de organização taylorista do trabalho, onde defendia-se a ideia de que as escolas deveriam possuir configurações semelhantes às indústrias, prezando por ideias de clareza nos objetivos e fazendo uso de técnicas de mensuração de resultados alcançados. Em sua contribuição, Silva (2007) afirma que tais estudos remontam mais especificamente ao início do século XX, no ano de 1918, mediante a publicação por Bobbit, do livro “*The curriculum*”, com fortes influências dos princípios tayloristas, conforme assinalado por Fonseca (2019).

Em seus escritos acerca das teorias do currículo, Tomaz Tadeu da Silva (2005) acredita que tais teorias surgiram com o intuito de responder a uma importante questão: “o que eles ou elas devem ser?” (p.15). Da mesma forma, Moreira e Silva (2011) complementam a finalidade das teorias do currículo ao afirmarem que tais

teorias empenham-se em responder questões referentes ao conhecimento que deve ser ensinado aos indivíduos e os tipos de sujeitos desejáveis à determinada realidade social.

Essa questão, juntamente à ascendência do currículo a um campo altamente especializado, dotado de pesquisas e estudos, fez com que nascessem as teorias do currículo, classificadas por Silva (2005) em três diferentes categorias: tradicionais, críticas e pós-críticas. É importante ressaltar que Moreira e Silva (2011) reconhecem que o elemento principal que separa as teorias é a temática do poder.

Em suma, as teorias tradicionais do currículo voltam-se de maneira mais preponderante para aquilo que Moreira e Silva (2011) chamam de “organização do processo curricular” (p.7).

As teorias críticas, por sua vez, surgiram a partir da década de 1970, incentivadas pelas grandes transformações ocorridas nas sociedades, como os movimentos de independência de antigas colônias europeias e protestos estudantis em diversos países (SILVA, 2005). Uma característica marcante das teorias críticas é o fato de questionarem o *status quo*, atribuindo a este o papel de culpado pela reprodução de injustiças e desigualdades sociais. Enquanto as teorias tradicionais eram marcadas pelo consentimento e adaptação, as teorias críticas são questionadoras e idealizadoras de mudanças radicais (SILVA, 2005)

Por fim, as teorias pós críticas passaram a questionar o domínio das teorias críticas, principalmente a partir da segunda metade da década de 1990, elencando novas dificuldades, influências e temas para os debates relacionados ao currículo. (MOREIRA, SILVA, 2011). Em resumo, Moreira e Silva (2011) apresentam o deslocamento realizado pelas teorias pós críticas em relação às críticas, ao afirmarem que:

[...] os textos se transformam e as categorias mais usuais na teorização crítica - poder, ideologia, hegemonia, reprodução, resistência e classe social - começam a ser substituídas por outras: cultura, identidade, subjetividade, raça, gênero, sexualidade, discurso, linguagem. A ênfase no conhecimento escolar desvia-se para a cultura e, como consequência, o objetivo central nas discussões passa a ser a compreensão das relações entre currículo, cultura e poder (MOREIRA, SILVA, 2011, p.9).

Feitas as devidas considerações acerca da formação humana, passando pelas perspectivas humanista e tecnicista, foi apresentada uma manifestação clara e prática da formação no contexto educacional atual: o currículo. Este é demonstrado por

Fonseca e Ésther como um instrumento da formação e será abordado na seção a seguir.

Mediante as apresentações anteriores, torna-se imprescindível para os fins desta pesquisa, estudar especificamente acerca da Formação do Administrador. Essa seção irá abordar aspectos históricos da formação em Administração, passando pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) referentes ao curso e, por fim, trazendo críticas à formação em administração.

3.2. FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: HISTÓRICO, DIRETRIZES CURRICULARES E CRÍTICAS

A formação em Administração, em termos históricos, se trata de um processo recente. Apesar de, enquanto atividade humana, a administração tratar-se de uma prática milenar, Bertero (2006) destaca que sua escolarização data do final do século XIX. Quanto à tal processo, dois países reivindicam o papel de precursores, sendo eles Estados Unidos e França. Independentemente do real precursor, foi nos Estados Unidos que “a educação em administração se instalou na universidade” (p.2). A consolidação de tal inserção se deu pela criação das “*business schools*”. O crescimento e importância adquiridos pelos Estados Unidos durante o século XX, foram fatores determinantes que influenciaram em grande grau a expansão dos cursos de administração. De fato, Bertero (2006) reconhece que, principalmente relativo à administração de empresas, grande parte do conhecimento gerado acerca do “*management*” é de origem norte americana (p.3).

O movimento norte americano referente à formação em administração foi de grande valia e influência para que tal processo fosse deflagrado em território brasileiro. Apesar dos primeiros relatos de cursos de administração no Brasil datarem de 1902 (NICOLINI, 2003), sua regularização e reconhecimento oficial vierem somente no ano de 1931, após a criação do Ministério da Educação (SILVA *et al*, 2019). Seguindo o modelo do *business school* americana, de caráter predominantemente utilitarista, a escola de administração brasileira teve como resultado a formação predominante de aspectos mecânicos e instrumentais, trazendo como grande justificativa a necessidade de “modernizar” tanto o aparato administrativo público, como a instância privada (BERTERO, 2006, p.4). Ainda segundo o autor, a influência norte americana não era percebida apenas de modo indireto, mas também indiretamente por órgãos

internacionais, tais como o Banco Mundial, FMI, Unesco, entre outras instituições objetivadas por promover o desenvolvimento e a paz entre as nações.

Na década de 1930, o Brasil, assim como diversos países latino americanos, se encontrava em um movimento de industrialização, tendo em vista a consciência adquirida de seu subdesenvolvimento. (COVRE, 1991). Por se tratar de um processo de grande complexidade, a importância dada à formação de profissionais cada vez mais especializados tecnicamente cresceu de forma gradual, uma vez que tais profissionais contribuiriam de modo significativo para o alcance do desejado crescimento. Compreendendo a necessidade de que tal desenvolvimento fosse fruto de um minucioso planejamento, no ano de 1944, pelo Decreto-lei n. 6693, foi criada a Fundação Getúlio Vargas (FGV), entidade responsável pela preparação de administradores capazes de exercer seus cargos em âmbitos público e privado (COVRE, 1991).

Passados alguns anos da criação da FGV, mais especificamente em 1952, foi criada a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) sediada no Rio de Janeiro. Já em 1954, dessa vez no estado de São Paulo, originou-se a Escola Brasileira de Administração de Empresa de São Paulo (EAESP), focada mais para a graduação no âmbito de organizações privadas (COVRE, 1991).

A mentalidade modernizadora prevaleceu também durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), tendo em vista a maior abertura econômica e consonância ao desenvolvimento do Plano de Metas, focado no desenvolvimento econômico. Tal lógica norteou os eixos de implementação dos primeiros cursos de administração no Brasil. Segundo Bertero (2006), os principais eixos preconizados pela graduação em administração eram de “embasamento nas ciências sociais e ênfase na administração como profissão modernizadora” (p.8).

Para Covre (1991), a Reforma Universitária de 1968 teve por objetivo propagar ainda mais o caráter instrumental da formação universitária, dando ênfase à técnica, favorecendo o crescimento dos sistemas econômicos. Além disso, a autora destaca que na década de 1970, o incentivo dado pelo Governo às instituições de ensino superior privadas apoiou a ampliação dos cursos de graduação e, conseqüentemente, a oferta de mão de obra qualificada capaz de atender às demandas da sociedade capitalista. Para que tal ampliação se torne mais clara, em termos quantitativos, entre os anos de 1966 e 1971, houve um aumento equivalente a 130,1% no número de instituições de ensino superior no Brasil (COVRE, 1991).

Tendo em vista o avanço de um cenário econômico neoliberal, ligado diretamente ao advento da globalização, torna-se importante apresentar o momento atual vivido pelos cursos de Administração no contexto brasileiro.

Ao abordar a exclusão da dimensão pública por parte dos cursos de Administração, Justen e Gurgel (2015) indicam que, em um quantitativo de 32.049 cursos de graduação ofertados no país, a Administração corresponde à 2113 (6,59%), Em dados atualizados pelo INEP no ano de 2018, o curso de graduação em Administração comporta cerca de 9,1% dos matriculados em cursos de ensino superior. Em termos quantitativos isso corresponde a 710.984 matrículas, ficando atrás somente do curso de Direito (862.324 matriculados).

Ainda referindo-se ao processo de formação do administrador brasileiro, é necessário apresentar o panorama de diretrizes e normas sob as quais devem ser estruturados os cursos de graduação em Administração. Tais diretrizes são conhecidas como DCN's e serão expostas adiante.

No ano de 2005, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à graduação em Administração, através da resolução nº 4. Tal resolução trazia um conjunto de normas a serem seguidas pelas instituições de Ensino Superior na constituição de suas bases curriculares. (BRASIL, 2005). Neste documento são destacados assuntos tais como o perfil do profissional que se deseja formar, as competências e habilidades que devem ser reveladas na graduação, tais como reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, entre outras. (BRASIL, 2005). Além disso, chama a atenção para outros aspectos a serem observados, como o caso do projeto pedagógico do curso e sua organização curricular.

Apesar da resolução de 2005, foi somente no ano de 2014 que diretrizes referentes à graduação em Administração Pública foram instituídas. Sob a égide da resolução nº 1, de 13 de janeiro de 2014, foram instauradas as DCN's do bacharelado em Administração Pública. Diferentemente da resolução nº 4 de 2005, a de 2014 deu maior ênfase à formação em aspectos mais críticos e humanísticos. De fato, no artigo 2º são destacados três princípios fundamentais aos quais os cursos devem se adequar. São eles:

- I - o *ethos* republicano e democrático como norteador de uma formação que ultrapasse a ética profissional, remetendo-se à responsabilidade pela *res publica* e à defesa do efetivo caráter público e democrático do Estado;
- II - a flexibilidade como parâmetro das Instituições de Educação Superior, para

que formulem projetos pedagógicos próprios, permitindo ajustá-los ao seu contexto e vocação regionais;
 III - a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade que garantam a multiplicidade de áreas do conhecimento em temas como política, gestão pública e gestão social e sua interseção com outros cursos. (BRASIL, 2014)

A resolução mais recente que diz respeito aos cursos de graduação em Administração brasileiros é a de nº 5, de 14 de outubro de 2021. Tais diretrizes entraram em vigor em 1º de novembro de 2021 e trouxeram diversas orientações a serem seguidas pelas instituições na organização e desenvolvimento dos cursos de graduação. (BRASIL, 2021). Apesar de apresentar elementos semelhantes à resolução de 2005, tais como o perfil de profissional que se deseja formar, a resolução de 2021 dissecou de modo mais profundo aquilo que os cursos devem proporcionar aos egressos em termos de competências gerais.

Feitas as devidas considerações acerca das diretrizes para os cursos de graduação em Administração, surge a necessidade de apresentar as críticas feitas à tais disposições no contexto geral.

A perspectiva crítica, no que se refere aos estudos das teorias da administração passou a ser abordada com mais afinco recentemente. Conforme afirma Paes de Paula (2008), temáticas como relações de poder, gênero e subjetividade passam a ganhar maior destaque através da escola de Frankfurt e suas contribuições teóricas, antagônicas às teorias tradicionais. Em âmbito nacional, tal perspectiva é conhecida sob a forma do Ensino Crítico em Administração (ECA), enquanto no exterior é chamada de *Critical Management Education* (CME) (CASTRO, TEODÓSIO, 2023).

Em suma, seu objetivo é questionar a natureza totalitária das correntes predominantes na esfera da administração, contrapor-se à inclinação alienante inerente à estrutura educacional, fomentar a reflexão acerca da trajetória profissional, promover a discussão dos saberes predominantes, entre outras discussões (PAULA, 2007).

Ao retratar a estrutura curricular dos cursos de administração no cenário brasileiro, Bertero (1994) chama a atenção para a grande influência exercida pelo modelo norte americano, apesar de, tardiamente, a estrutura ter englobado certos aspectos dos modelos europeus em termos de conteúdos abordados. A predominância americana trazia como consequência uma formação de cunho funcionalista, deixando disponível pouco espaço para discussões de natureza crítica

e reflexiva (MOTTA, 1983). Em complemento, Pinto *et al* (2017) reafirmam a orientação tecnicista dada à formação de administradores no Brasil, com ênfase no aperfeiçoamento de competências e habilidades de caráter instrumental. Tal quadro é justamente o que motivou a crítica feita por Aktouf (2004). Para ele, o excessivo valor dado à aspectos técnicos e quantitativos pelas escolas de gestão, acarreta, consequentemente no enfraquecimento da importância dada à elementos de natureza social.

A orientação tecnicista gera aquilo que Silva *et al* (2019) chamam de “burocratização do ensino” (p.169) que, por sua vez, é norteadas “por uma filosofia gerencial voltada para as decisões centradas no mercado e na maximização dos resultados organizacionais, privilegiando a eficácia, o planejamento e a produtividade como as palavras de ordem” (p.169). Atentando-se à possibilidade de tal fenômeno, Tragtenberg (1979) sugere o termo “delinquência acadêmica” que, segundo ele, remete ao momento em que o tecnicismo superava o humanismo na formação.

No contexto nacional, autores como Guerreiro Ramos e Tragtenberg são considerados os pioneiros quanto às discussões críticas acerca da formação em administração. Em suas obras, datadas da década de 1960, os autores já chamavam a atenção para a preocupante formação do Administrador, muito por conta da predominância norte americana da produção de ensino (SILVA, *et al*, 2019). Ainda que não especificamente voltado para o campo da Administração, outro autor que possui destaque, principalmente relacionado às perspectivas críticas da formação é Paulo Freire (CASTRO, TEODÓSIO, 2023). Em sua proposta crítica, Freire compreende que “[...] os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos.” (FREITAS, 2008, p.100). Tais abordagens e propostas conferem a ele lugar de destaque nos estudos de ECA, uma vez que traz à tona o compromisso a ser assumido pelo homem com a sociedade, sendo esta, uma relação humanizadora (FREIRE, 1979).

Lopes, Maranhão e Mageste (2008) resumem a proposta de uma educação crítica em Administração como aquela responsável por possibilitar o vínculo entre “[...] educadores e educandos, atentando para a importância da ação transformadora, engajamento político libertador e consciência crítica.” (p.1). No geral, desperta-se para a necessidade de pensar criticamente a atuação dos administradores no contexto tanto organizacional quanto social, com objetivo de levar os profissionais a

compreenderem o verdadeiro potencial de transformação social desta atividade (MARANHÃO, PAULA, 2011). Há de se complementar que para Paes de Paula (2001), o ensino técnico em Administração é um aspecto fundamental para o exercício da profissão. A crítica não está firmada no aspecto em si, mas em sua preponderância no cenário de intensas mudanças tecnológicas, onde o administrador é incentivado a priorizar disciplinas de caráter técnico, a fim de se adaptar ao *mainstream* liberal (SILVA *et al*, 2019). Dessa forma, autores como Motta (1986) e Paes de Paula (2001) indicam a urgência de se formar administradores capazes de gerar transformações sociais, se tornando verdadeiros agentes de mudança, conscientes dos papéis que devem desempenhar e dos contextos aos quais estão inseridos.

Em síntese, é necessário “romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado” (ADORNO, 1995, p. 27).

Uma vez realizadas as reflexões pertinentes à temática de Formação em Administração, a sessão seguinte desta pesquisa objetiva-se por apresentar aspectos essenciais referentes à questão identitária, trazendo contribuições relevantes ao desenvolvimento da dissertação como um todo.

4. IDENTIDADE

4.1. IDENTIDADE: PERSPECTIVAS E QUESTÕES CENTRAIS

Em se tratando da investigação acerca dos estudos iniciais referentes à temática da identidade, Luísa Veloso (2007) atribui à Erikson (1968) a origem do conceito, tendo como base os estudos freudianos acerca da autodefinição. O desenvolvimento da obra de Erikson girou em torno de dois conceitos principais relacionados à identidade, sendo eles a identidade pessoal e a social, tendo como pano a perspectiva psicanalítica. Já no campo da Psicologia, a identidade está mais associada ao conceito de “self” e à sua natureza social, como proposto por Mead em 1934. Esse autor, considerado pioneiro em tal vertente, foi e ainda é fonte de grande inspiração para os defensores da corrente do interacionismo simbólico, tema abordado mais adiante neste trabalho. No campo da Sociologia, os estudos identitários focalizaram-se em caracterizar o sujeito enquanto pertencente à determinados grupos sociais, destacando principalmente a participação destes nas dinâmicas das interações sociais (VELOSO, 2007). Apesar disso, a autora indica a existência de uma subdivisão dentro do campo da Psicologia Social, dividindo-a entre psicológica e sociológica, onde o foco da primeira é o estudo dos “processos intrapsíquicos e as consequências do eu no comportamento, enquanto que a segunda equaciona os contextos sociais de desenvolvimento do self” (VELOSO, 2007, p.23).

Tais apresentações em diversos campos são justificadas pela autora pelo fato de acreditar ser a problemática da identidade um tema de extrema importância, principalmente na busca por compreender o conjunto de fenômenos e transformações que temos vivenciado ao longo das últimas décadas, onde a “redefinição de fronteiras nacionais e o pluralismo étnico” tem se disseminado de modo praticamente incontornável (p.16).

Ainda referente à aspectos dos estudos identitários, Machado (2003) argumenta que em uma visão geral os estudos acerca da identidade englobam dois níveis macro: o pessoal e o social. A autora afirma que enquanto a primeira está associada à uma construção individual do conceito de si, a segunda volta-se para a compreensão do conceito de si a partir de uma ligação do indivíduo aos grupos sociais que o rodeiam.

Em relação aos pontos de vista sob os quais a identidade pode ser estudada, Machado (2003) propõe quatro diferentes perspectivas, sendo elas: pessoal, social, no trabalho e organizacional.

A identidade pessoal é fruto de uma construção psicológica, onde o sujeito busca explicar o conceito de si, onde o grande obstáculo é o de encontrar um equilíbrio entre aquilo que efetivamente somos e aquilo que os outros sujeitos esperam que sejamos. Esta identidade está em constante transformação e é construída a partir dos universos criados e associados pelo sujeito em sua memória, onde através de uma “categorização social”, ele combina o semelhante e se separa do que é divergente. (MACHADO, 2003). Em resumo, a autora constata que a construção da identidade pessoal se trata de um processo psicológico complexo, que só alcança uma base sólida a partir do momento em que os limites entre aspectos individuais e coletivos são bem delineados. Para Dubar (2005) esta é a primeira identidade vivenciada pelo indivíduo, ainda quando criança, sendo desenvolvida pela convivência com a mãe.

A identidade social, por sua vez, tem sido cada vez mais estudada na Psicologia Social, para fazer referência ao pertencimento de um determinado sujeito à grupos sociais e ao lugar ocupado por estes grupos na constituição da identidade própria do sujeito (JACQUES, 1996). Para Jacques:

Enquanto apresentada como um processo dialético, a identidade social facilita a incorporação de valores e normas do grupo social, implica em uma participação ativa do sujeito na construção da identidade grupal e afeta o contexto histórico onde ocorrem essas relações concretas (JACQUES, 1996, p.24).

Dubar (2005) confere a George Herbert Mead o papel de primeiro responsável por descrever de modo coerente a socialização como construção de uma identidade social, através de sua publicação “*Mind, self and Society*” (1934). Em seus escritos, indica também que, diferentemente da identidade pessoal, o aspecto social somente é desenvolvido a partir da categorização de outros, não sendo possível escolhê-la.

Utilizando-se da ideia de identidade social concebida por Tajfel (1978), Santos (2005) aponta que a identidade pode ser vista como um processo de interação, dinâmico, onde as características individuais do sujeito se relacionam à processos que constituem o contexto social.

Em essência, a identidade social diz respeito à identidade de um grupo, onde uma coletividade de indivíduos toma consciência de suas similaridades e diferenciam-se de outros (MACHADO, 2003). A adesão aos grupos sociais, por sua vez, requer dos indivíduos pensamentos, ações e sentimentos de coletividade, que através do interacionismo confere coesão ao grupo. Como consequência disso, segundo Worchel (1998), o indivíduo abre mão dos aspectos pessoais de sua vida, liberdade e recursos pessoais para fazerem parte de grupos sociais, que, portanto, assumem papel central em sua identidade.

Em suma, é através de sua trajetória de interações pelo mundo social que a socialização do sujeito é concluída, socialização essa que remete à incorporação, por parte do indivíduo de normas, comportamentos, princípios e valores que lhe conferem pertencimento à diversos grupos sociais (SANTOS, 2011).

A terceira ótica sobre a qual podemos estudar a identidade é descrita como “identidade no trabalho”. Em síntese, assume-se que a organização possui grande influência sobre a identidade do sujeito, sendo “um lugar de socialização importante para os indivíduos que nela trabalham” (p.58). Tal identidade é formada sem que haja necessariamente uma desvinculação aos interesses pessoais e coletivos, e, portanto, é vista como um importante elemento do processo motivacional.

Por fim, Machado aborda a questão da “identidade organizacional”. A autora indica que os estudos sobre tal perspectiva identitária são recentes, apesar de já demonstrarem grande potencial de aplicação no campo dos estudos organizacionais. A perspectiva organizacional parte do pressuposto de que organizações formam grupos sociais, onde seus membros podem ou não se perceber como membros de fato. (MACHADO, 2003). Em suma, tal perspectiva é caracterizada por uma questão “autorreflexiva, onde, em um pensamento coletivo, os sujeitos devem se questionar “Quem somos nós, afinal, como sendo uma organização?” (ALBERT, WHETTEN, 1985).

Apesar das diferentes características, que conferem unicidade a tais esferas, Machado (2003) reconhece um ponto chave que liga tais formas, uma vez que, segundo a autora, “todas elas estão embasadas no comportamento de indivíduos ou grupos” (p.53).

A definição do termo identidade, em sua essência é de natureza paradoxal, conforme Abreu (2001). Para o autor

[...] por um lado, o conceito de identidade aponta para o carácter do que é idêntico, de seres ou objetos idênticos apesar de serem distintos – neste caso, a identidade refere-se ao facto de se ser semelhante a outro; por outro lado, ela corresponde ao carácter do que é único e que se distingue decisivamente dos outros. A identidade surge assim, mesmo a nível de sua definição, como um paradoxo de ser simultaneamente o que parece idêntico e diferente, único ou aproximado dos outros (ABREU, 2001, p.85).

A característica paradoxal é reforçada pelo mesmo autor ao constatar que a identidade é resultante das interações entre “estruturas psíquicas individuais e as dinâmicas das estruturas sociais, ao longo de toda a vida do sujeito em sociedade” (p.87). Em complemento a isso, Dubar (2005) define a identidade como um processo ao mesmo tempo individual e coletivo, fruto de diversos processos de socialização, que em conjunto constroem não somente os indivíduos, mas também as instituições.

Ciampa (2007) aborda a questão da Identidade a partir da seguinte pergunta: “Quem sou eu?”. A partir daí, desenvolve sua argumentação, trazendo diversos exemplos cotidianos e não cotidianos para explicitar a profundidade e os aspectos inerentes à questão identitária. De fato, ele afirma que “a primeira observação a ser feita é que nossa identidade se mostra como a descrição de uma personagem (como em uma novela de TV), cuja vida, cuja biografia aparece numa narrativa” (CIAMPA, 2007, p.60). Para ele, “qualquer discurso, qualquer história costuma ter um autor, que constrói a personagem. Cabe perguntar então: você é a personagem do seu discurso, ou o autor que cria essa personagem, ao fazer o discurso” (p.60).

Ademais, a construção identitária compreende um carácter contingente para Ciampa. Para ele, ao vivermos em um sistema capitalista, nossa atuação como sujeitos é dificultada pela complexidade da sociedade capitalista, além de haver uma forte tendência de que o capitalismo constitua o homem “como mero suporte do capital, que o determina, negando-o enquanto homem, já que se torna algo coisificado” (p.72). Tal característica gera aquilo que o autor denomina de “o verdadeiro problema de identidade do homem moderno: a cisão entre o indivíduo e a sociedade” (p.73).

Além de seu teor paradoxal, as identidades assumem também outra característica marcante, difundida por inúmeros autores, podendo ser classificadas como “mutáveis” ou até mesmo “dinâmicas”. Quanto a isso, Dubar afirma que “(...)a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida” (DUBAR, 1997, XXV).

A afirmação feita por Dubar apresenta de maneira fidedigna mais um dos aspectos inerentes à questão identitária, ou seja, sua natureza mutável, em constante transformação, desconstrução, construção e reconstrução. Quanto à essa natureza, Ciampa (2007) afirma que identidade é movimento, desenvolvimento do concreto, metamorfose. Não meramente uma ideia preconcebida e imutável. Santos (2005) afirma também que a identidade se trata de um processo socialmente construído e simultaneamente inacabado. Porém, antes de nos aprofundarmos nessa questão, é importante trazer uma visão panorâmica dos conceitos de identidade e das diferentes perspectivas que permeiam tais definições e visões.

Em vista dos propósitos desta pesquisa, torna-se necessário também, trazer mais uma perspectiva sobre a qual a identidade pode ser estudada. Trata-se da identidade profissional. Compreendendo-se que a formação da identidade de um indivíduo se dá mediante influência de diversos fatores, a identidade profissional é também fruto de influências. Para Lopes (2007), a posição ocupada pela profissão na estrutura societária na qual o indivíduo está imerso e a maneira pela qual ele configura sua perspectiva da profissão que exerce, estabelecem uma conexão intrínseca com as modalidades de construção da identidade profissional. Quanto a isso, Bolivar (2006) traz à tona o lugar de destaque concedido ao trabalho para compreender a identidade profissional. Tal destaque é resultante do contexto ao qual os sujeitos estão expostos, uma vez que elementos como competências, habilidades e conhecimento se mostram cada vez mais valorizados na era atual.

De acordo com Santos (2011), o enfoque dado ao conceito de identidade profissional é fruto de “uma concepção psicossociológica da construção da identidade pessoal e social do sujeito alargando-se aos seus contextos sociais, com especial ênfase para o contexto profissional” (p.8).

Quanto ao significado do termo propriamente dito, Machado (2003) entende que a identidade profissional se configura como um processo construtivo que emerge das funções desempenhadas pelo indivíduo em seu contexto de trabalho, constituindo, assim, um aspecto intrínseco da sua identidade social. Já para Schein (1996), a identidade profissional encontra expressão por meio de marcos referenciais de natureza ocupacional, delineando as esferas de competência, metas e princípios que conferem identificação a um indivíduo em relação a suas propensões profissionais específicas. Trazendo sua contribuição acerca da temática, Bolivar (2006) argumenta que a identidade profissional pode ser entendida como o resultado transacional entre

as percepções do sujeito acerca de si, e aquelas provenientes do grupo social com o qual interage. Em se tratando das percepções destacadas por Bolivar, Dubar (2005) reconhece haver uma dualidade na construção da identidade. De um lado, há uma identidade para si (biográfica). Em outra via, há uma identidade para o outro (relacional). O autor ainda argumenta que tais características são inseparáveis e, juntas, formam a identidade propriamente dita. É justamente tal interlocução que constrói e legitima as identidades sociais e profissionais de uma dada geração. Uma importante característica destacada pelo autor diz respeito à natureza das identidades. Em suma, Dubar (2005) afirma que as identidades profissionais, assim como todas as demais formas identitárias, não podem ser considerados processos estáticos e imutáveis. Pelo contrário, são dinâmicas e podem ser alteradas com o passar do tempo, mediante experiências adquiridas pelo sujeito.

Denotados os principais pontos referentes à questão identitária, torna-se imprescindível abordar de forma mais específica a identidade do Administrador. A sessão seguinte deste trabalho foca-se em apresentar o processo de transformação pelo qual a identidade do Administrador passou até sua atual conjuntura nos dias atuais.

4.2. IDENTIDADE DO ADMINISTRADOR

Em se tratando a identidade do Administrador, o estudo intitulado “Identidade do Administrador Profissional e a Visão Pós-Industrial de Industrial de Competência: uma Análise Baseada na Pesquisa Nacional sobre o Perfil do Administrador Coordenada pelo Conselho Federal de Administração”, datado do ano de 2007, de autoria de Lacruz e Vilela, apresentou como objetivo compreender a identidade atribuída ao administrador com base em uma pesquisa realizada no ano de 2004 pelo Conselho Federal de Administração (LACRUZ, VILELA, 2007).

Quanto a isso, os autores constataram o fato de que a identidade do administrador é caracterizada, predominantemente, por traços da visão pós-industrial de competência, sendo traduzida pela definição do “administrador ideal” que, segundo a pesquisa coordenada pelo CFA (2004) se trata de um “[...] profissional com visão sistêmica da organização para promover ações internas criando sinergia entre pessoas e recursos disponíveis e gerando processos eficazes” (CFA, 2004, p.23). As

competências são definidas, em suma, como o conjunto formado por conhecimentos, habilidades e atitudes que devem ser colocadas em prática pelo profissional (FLEURY, 2002).

Ao presumir haver uma identidade ideal ao administrador, o estudo realizado pelo CFA e analisado por Lacruz e Vilela (2007) pode relacionar-se ao que afirmam Gonçalves e Oliveira (2016) acerca da identidade pressuposta do administrador. Apoiando-se no conceito de Ciampa (1987), os autores compreendem que a identidade do administrador é condicionada por competências e habilidades presentes nos princípios da administração científica difundida por Frederick Taylor e potencializado a partir da Revolução Industrial.

Tendo como base Ramos (1989) e Tenório (2012), Gonçalves e Oliveira (2016) acreditam haver um elemento contraditório na constituição do administrador em si, uma vez que é “formado para pensar como elite dirigente, sem na maioria dos casos sê-la [...] (p.209). Sendo assim, em sua análise final, os autores consideram que “as diretrizes hegemônicas da administração apontam na direção de um profissional altamente produtivo, competitivo, individualista, alinhado ao mercado e ao capital, que se atualiza constantemente e busca o sucesso” (p.210).

Ao buscar investigar de que maneira estudantes com cargos gerenciais em empresas juniores concebem a identidade do administrador, Ésther e David (2019) concluem haver entre os estudantes um consenso pelo estereótipo convencional do administrador, definido como um profissional dotado de visão sistêmica, capaz de articular diversas áreas e atuar em posições de liderança, sendo responsável pela formação e motivação de suas equipes de trabalho. Quanto a isso, os autores concordam com o fato de que o administrador é, em sua quase totalidade, visto como aquele que deve atender as necessidades do mercado, isto é, “indivíduos que podem pagar por produtos e serviços, e não à sociedade como um todo” (p.10).

Por fim, Dias e Derroso (2018), através da realização de entrevistas com profissionais de administração atuantes em diversas áreas da cidade de Foz do Iguaçu (PR), trouxeram à tona em uma de suas análises as percepções dos entrevistados acerca de seus processos de formação identitária em seu estudo chamado “A formação da identidade profissional dos bacharéis em Administração na cidade de Foz

do Iguaçu /PR". Assim, Dias e Derroso (2018) iniciam sua análise fazendo a seguinte reflexão:

"entende-se por identidade, algo que é construído no decorrer de nossas vidas, através da criação, socialização e influências. Entretanto ela está em constante mudança, onde se caracteriza como metamorfose, referindo-se as passagens da infância para a adolescência e em seguida para a vida adulta, onde dependem de oportunidades sociais e afins para que seja dado devida sequência na mesma". (DIAS, DERROSO, 2018, p.83)

Um ponto chave destacado pelos autores está não necessariamente na identidade a ser adquirida pelos administradores ao longo dos anos de sua graduação ou exercício da profissão. A base fundamental encontra-se na identidade pessoal do indivíduo, imbricada de valores e princípios familiares que, colocados diante da sociedade, serão mesclados aos valores presentes na nova aventura do indivíduo, isto é, sua imersão no mundo acadêmico e profissional (DIAS, DERROSO, 2018). Dessa forma, os valores profissionais serão agregados à identidade inicial presente no indivíduo, seja por meio dos estudos ou do crescimento profissional adquirido ao longo de sua trajetória.

Em resumo, os autores constataam que a identidade adquirida pelo administrador é fruto da imersão deste sujeito ao contexto acadêmico em consonância aos seus valores, crenças e influências sofridas no meio social. Neste processo, o indivíduo passa a desenvolver afinidades com determinadas disciplinas, aplicando os conhecimentos obtidos em suas trajetórias profissionais. (DIAS, DERROSO, 2018).

Portanto, o presente trabalho busca compreender o papel desempenhado pela curricularização da extensão universitária na formação e na construção da identidade do administrador. Para isso, são seguidos os procedimentos metodológicos expostos no capítulo a seguir.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O capítulo em questão procura demonstrar de maneira detalhada o percurso metodológico escolhido para o alcance dos objetivos definidos. Dessa forma, a seguir, estão dispostos o paradigma de pesquisa, a natureza do estudo, os métodos de coleta de dados escolhidos e as técnicas de análise mais apropriadas para a concretização daquilo que se objetiva neste trabalho.

5.1. NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa em questão é do tipo qualitativa, uma vez que se preocupa fundamentalmente em estudar e analisar o mundo em seu ambiente natural. o que permite ao pesquisador uma melhor observação dos fenômenos, uma vez que estes são compreendidos no contexto em que ocorrem e do qual fazem parte (GODOY, 1995). De modo geral, trabalhos de natureza qualitativa trazem análises aprofundadas acerca de questões relevantes e não quantificáveis, além de atribuírem significado aos fenômenos estudados (BLOISE, 2020).

Quanto aos objetivos propostos, a pesquisa pode ser classificada como exploratória, tendo em vista sua função descrita por Gil (2008) de proporcionar uma visão mais geral ao pesquisador acerca de determinado fato. Ainda acerca do teor exploratório, Gil (2002, p.41) complementa que o principal objetivo de sua aplicação é “o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. Em boa parte dos casos, esse tipo de pesquisa apresenta características tais como: levantamento bibliográfico e realização de entrevistas com indivíduos que possuem experiência com o objeto estudado (SELLTIZ *et al.*, 1967, p.63). Tais elementos mostram-se de grande utilidade se relacionados aos objetivos almejados pela pesquisa em questão.

Bloise (2020, p.9) compreende que “toda pesquisa é amparada por um paradigma”, uma vez que se tratam dos elementos nos quais a história da humanidade está baseada. São eles os responsáveis por munir a estrutura da sociedade com possibilidade de compreensão da realidade através do estabelecimento de modelos. Em resumo, são os paradigmas que “estabelecem a aceitação e definição do que é certo e do que é errado”. Para Saccol (2009), estes estão intrinsecamente ligados a determinadas convicções e premissas que subjazem à nossa compreensão da realidade, às nossas concepções ontológicas, bem como às nossas visões sobre a

forma pela qual o conhecimento humano é construído, fundamentadas na epistemologia. É justamente esse paradigma resultante dessas crenças e pressupostos que deverá nortear a seleção e emprego do método de pesquisa.

Em virtude das considerações anteriores relativas aos elementos constitutivos de um paradigma, é válido e necessário trazer à tona a escolha paradigmática do trabalho em questão. Baseando-se em uma ontologia intersubjetivista e uma epistemologia construtivista, a pesquisa realizada voltou-se para o uso de um paradigma fenomenológico que, de acordo com Gil (2008), se trata do tipo de paradigma que reproduz a ideia de que a realidade é criada pela ação da consciência humana, sendo destacada a importância do indivíduo na construção do conhecimento.

A motivação para a escolha desse paradigma de pesquisa se dá muito pela finalidade do trabalho em questão. Baseando-se em Richardson (1999), entende-se que pesquisas que adotam esse tipo de abordagem têm a capacidade de descrever a complexidade de diversas questões e situações, analisar a interação entre elementos específicos, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por indivíduos e grupos sociais, contribuir para a transformação de um grupo específico e permitir uma compreensão mais aprofundada das particularidades do comportamento humano.

Por fim, torna-se necessário também destrinchar aspectos como método e metodologia da pesquisa. Quanto ao método utilizado nesta pesquisa, optou-se pelo indutivo. Acerca desse método, Rodrigues, Keppel e Cassol (2019) afirmam que o ponto de partida leva em consideração um fenômeno individual para, em um segundo momento, produzir generalizações. Além disso, compreendem também que o grande objetivo do método indutivo é o de “levar a conclusões cujo conteúdo é mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam” (RODRIGUES, KEPPEL e CASSOL, 2019, p.79).

De forma geral, compreende-se que o método indutivo deve estar baseado em constatações e experiências, sendo considerado o mais adequado para o atendimento dos objetivos propostos pela pesquisa.

5.2. COLETA DE DADOS

Tendo em vista os objetivos propostos pelo estudo e buscando percorrer o caminho metodológico de modo coerente, decidiu-se por realizar a coleta de dados de duas formas distintas e complementares.

Primeiro, optou-se por realizar uma pesquisa documental. A finalidade dessa etapa, de acordo com Gil (2010) é de analisar documentos capazes de auxiliar na construção de uma estratégia de pesquisa, além de atribuir valor científico ao trabalho. Ainda em relação à pesquisa documental, Severino (2014) refere-se aos documentos analisados como sendo matéria-prima, a partir da qual o pesquisador desenvolve sua “investigação e análise” (p.107). Há de se esclarecer a diferença entre pesquisa documental e bibliográfica. De acordo com Gil (2010), por mais que se assemelhem em determinados aspectos, os dois tipos se diferenciam quanto a natureza das fontes. Para ele:

enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a documental utiliza materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2010, p.45).

Em complemento ao dito, Cellard (2008) chama a atenção para o fato de que a qualidade de uma pesquisa documental depende em grande escala da capacidade analítica do pesquisador, principalmente em termos da visão crítica que este exerce na interpretação dos documentos.

Na pesquisa em questão, os documentos analisados diziam respeito às regulamentações do ensino superior brasileiro, principalmente no que tange à formação do administrador, mas dando ênfase principal à documentos regulatórios da atividade extensionista universitária nacional até que se atingisse sua eventual curricularização. Documentos como DCN's do curso de Administração, LDB, Políticas Nacionais de Extensão Universitária e Planos Nacionais de Educação foram alguns dos analisados que corroboraram com o andamento da pesquisa.

Segundo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com especialistas sobre a temática da extensão universitária, cujo roteiro foi elaborado tendo como base o referencial teórico e se encontra no apêndice A. Para Severino (2014), faz-se uso das entrevistas a partir do momento em que “o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (p.108).

De acordo com Hair *et al.* (2005), esse tipo de entrevista segue uma enumeração de tópicos suscetíveis à investigação, com a possibilidade de se expandir para abranger indagações suplementares, de acordo com a progressão do diálogo.

A escolha por entrevistas semiestruturadas perpassa muito a possibilidade trazida por sua aplicação no que tange ao surgimento de informações de maneira mais espontânea, em que as respostas não se encontram sujeitas a uma normatização de opções predefinidas (MANZINI, 1990). Por se tratar de um estudo cuja vertente teórica é fenomenológico, isto é, aquela que se objetiva por encontrar clareza nas exposições de fenômenos sociais, as perguntas descritivas serão utilizadas, tendo em vista sua capacidade de identificar os significados atribuídos aos fenômenos sociais por cada indivíduo entrevistado. As entrevistas são o principal meio de coleta de evidências deste trabalho, uma vez que permitem um aprofundamento na compreensão das percepções e experiências vivenciadas pelos entrevistados, estando baseada em uma ontologia intersubjetivista, uma vez que esta reconhece a realidade como resultado da interação entre sujeitos, ou seja, um fenômeno social que emerge do compartilhamento de significados entre os participantes (SACCOL, 2009).

Quanto ao perfil dos entrevistados, tem-se as seguintes considerações:

A entrevistada E1 é graduada em Pedagogia e Ciências Contábeis, sendo mestre em Desenvolvimento Regional e doutora em Diversidade Cultural, além de possuir mais de 18 anos de experiência em práticas de extensão universitária, estando ligada atualmente à uma instituição de ensino superior privada.

O entrevistado E2, por sua vez, é graduado e mestre em Administração, além de doutor em Educação. Possui experiência de 21 anos em projetos de extensão e faz parte do quadro docente de uma instituição de ensino superior pública na região nordeste do país.

A entrevistada E3 é graduada em Ciências Sociais, mestre em Ciências Políticas e doutora em Ciência Tecnologia e Inovação em Agropecuária, além de possuir mais de 15 anos de experiência em atividades e projetos de extensão. Atualmente E3 faz parte do quadro docente de uma universidade federal presente na região Sudeste do país.

A entrevistada E4, por sua vez, é graduada em Engenharia Mecânica, mestre e doutora em Controladoria e Contabilidade, com 5 anos de experiência em projetos de extensão, sendo parte do quadro docente de uma universidade pública na região Norte.

A entrevistada E5 é graduada, mestre e doutora em Psicologia e possui aproximadamente 20 anos de experiência em práticas extensionistas, sendo atualmente pró-reitora de extensão em uma instituição de ensino superior privada na região Sudeste.

A entrevistada E6 é graduada, mestre e doutora em Serviço Social, além de possuir mais de 10 anos de experiência em iniciativas de extensão universitária. Atualmente faz parte do quadro docente de uma universidade pública localizada na região Sudeste.

Por fim, vale destacar que, ao utilizar-se de uma ontologia intersubjetivista, na qual a realidade não é objetiva, mas fruto das interações e trocas simbólicas entre os sujeitos, procurou compreender o papel exercido pela curricularização da extensão na formação e na construção da identidade do administrador, a partir de múltiplos pontos de vista e experiências compartilhadas. Em termos epistemológicos, por sua vez, a aplicação de entrevistas não traz apenas relatos objetivos, mas apresenta interpretações construídas no decorrer da interação entre o pesquisador e o entrevistado, fato que condiz com as premissas de uma epistemologia construtivista.

5.3. ANÁLISE DE DADOS

Apresentadas as técnicas e ferramentas de coleta de dados, o estudo optará por utilizar a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1995). Em resumo, pode ser definida como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Busca a geração de indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 1995, p. 42)

Tendo em vista a definição de Bardin, Richardson (1999) indica que toda análise de conteúdo deve fundamentar-se em uma delimitação precisa dos objetivos inerentes à investigação. A partir do momento em que os objetivos são estabelecidos, a técnica de análise de conteúdo será capaz de classificar, em categorias previamente definidas, “os elementos de um texto ou de uma comunicação que se quer analisar” (DENCKER, DA VIÁ, 2001, p.179).

A interpretação dos relatos buscou compreender os processos sociais e simbólicos subjacentes à construção dessas percepções. Dessa forma, a análise foi conduzida de maneira reflexiva, reconhecendo o caráter dinâmico do papel exercido pela curricularização da extensão na formação e na construção da identidade do administrador, sem buscar generalizações fixas, mas sim compreensões situadas e contextuais.

De acordo com Bardin (1995), a análise de conteúdo pode ser dividida em três etapas: pré-análise, análise e tratamento dos dados. A primeira etapa se trata da organização e sistematização das ideias iniciais. É nesse momento que o investigador possui um contato inicial com os documentos a serem investigados. A segunda etapa tem o objetivo de gerenciar as codificações e sistematizações estabelecidas na pré-análise (SACCOL *et al.*, 2012).

Para auxiliar nessa gestão, a pesquisa adotou a técnica de categorização, pelo fato desta se tratar de “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 1995, p. 117). De modo geral, categorias fazem referência a um conceito que engloba elementos dotados de traços comuns ou relacionados entre si (SACCOL *et al.*, 2012).

Quanto as categorias criadas, decidiu-se pela definição prévia das seguintes categorias: “extensão universitária”, “formação”, “identidade” e “curricularização”. Após a definição das categorias, foi elaborado o roteiro de entrevista, levando em consideração as categorias, os objetivos específicos e trazendo as questões elaboradas para responder a cada um dos objetivos

Por fim, a etapa de tratamento de dados corresponde ao momento em que foram feitas as inferências e interpretações dos dados obtidos mediante os resultados obtidos na realização das pesquisas, transcritos e agrupados nas categorias pré-definidas.

O quadro abaixo destaca as categorias definidas e suas correspondências na análise documental e de entrevistas.

Quadro 2 - Categorias Analíticas

Categoria	Análise Documental	Análise das Entrevistas
Extensão Universitária	Plano Nacional de Extensão Universitária (1999)	6.5 – O conceito de extensão universitária 6.6 – A evolução da extensão universitária 6.8 – As principais expectativas e perspectivas em relação a extensão
Formação	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração (DCNs) Plano Nacional de Educação (PNE)	6.9 – O papel da curricularização da extensão na formação do administrador 6.11 – Formação e Identidade pretendidas pelas DCNs 6.12 – Existência de alinhamento ou não entre as DCNs e aquilo que se pretende através da curricularização da extensão
Identidade	Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração (DCNs)	6.10 – O papel da curricularização da extensão na construção da identidade do administrador 6.11 – Formação e Identidade pretendidas pelas DCNs
Curricularização	Plano Nacional de Extensão Universitária	6.7 – Os desafios e avanços da extensão em seu processo de curricularização 6.9 – O papel da curricularização da extensão na formação do administrador 6.10 – O papel da curricularização da extensão na construção da identidade do administrador 6.12 - Existência de alinhamento ou não entre as DCNs e aquilo que se pretende através da curricularização da extensão

Fonte: Elaborado pelo autor

6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6.1 ANÁLISE DOCUMENTAL DA LDB

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada no ano de 1961 (lei nº 4.024/61) e posteriormente substituída em 1996 (lei nº 9.394/96) traz como intuito a oferta de uma educação igualitária como forma de garanti-la como um direito de todos. Em seu artigo 1º, a lei determina que a educação deve ser tratada como um processo formativo cujo desenvolvimento estaria pautado em instâncias como a vida familiar, convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais, nas manifestações culturais e até mesmo nas organizações da sociedade.

Em se tratando da educação superior, a LDB aborda tal temática de maneira mais específica em seu capítulo IV. Quanto a finalidade desta modalidade educacional, a lei prevê os seguintes pontos em seu artigo 43:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174 de 2015)

Ao se analisar os fins propostos para a educação superior, observa-se já em seu primeiro ponto a busca por uma educação capaz de formar indivíduos dotados de pensamento crítico e reflexivo. Tal aspecto corrobora com aquilo que Paula (2012) e Dalbosco (2015) sugerem acerca do processo formativo. Sendo assim, a formação diz respeito a um processo de emancipação do sujeito (PAULA, 2012). O sujeito emancipado, dotado de pensamento crítico e reflexivo, torna-se então o ser humano em sua totalidade (DALBOSCO, 2015).

Outros pontos a serem destacados quanto as finalidades da educação superior são os pontos VI e VII. Uma análise conjunta de tais elementos torna-se possível pelo fato de, em sua essência, tratarem da extensão universitária. Ao propor uma relação de reciprocidade entre universidade e comunidade (objetivo VI), a LDB mostra-se alinhada com aquilo que Paula (2013) compreende como sendo a fundamental relevância do papel da extensão universitária, isto é, aprofundar a relação entre o meio acadêmico e a sociedade. Para o autor, “é tarefa da extensão construir a relação de compartilhamento entre o conhecimento científico e tecnológico produzido na universidade e os conhecimentos de que são titulares as comunidades tradicionais” (p.20). Fazendo-se referência ao ponto VII, por sua vez, identifica-se o reconhecimento da importância de promover atividades de extensão, com propósito de “difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”. Tal aspecto mostra-se alinhado em um dos pontos que é proposto pela Política Nacional de Extensão Universitária (2012) ao compreender a importância da extensão como instrumento principal da relação com a sociedade, tornando a universidade em ator chave na busca pela democratização do conhecimento acadêmico e no intercâmbio de saberes com as comunidades.

Apesar do que é proposto pela LDB quanto aos objetivos da educação superior, a realidade mostra-se um tanto quanto controversa. Em se tratando especificamente da extensão universitária, objeto de interesse deste estudo, vê-se um grande distanciamento entre as bases legais e a prática. Quanto a isso, Paula (2012) afirma que as instituições de ensino superior brasileiras se encontram voltadas para a geração de mão de obra qualificada para o mercado e perpetuação da divisão social do trabalho. De modo geral, a autora entende que as IES brasileiras encontram-se caminhando contra aquilo que a LDB aponta em relação as finalidades da educação superior brasileira, contrapondo elementos como o estímulo ao desenvolvimento do pensamento reflexivo e o incentivo ao conhecimento dos problemas do mundo presente. Em termos extensionistas, Assumpção e Lonardi (2016) afirmam que, “historicamente, aquilo que ocorre no âmbito da universidade brasileira e não é caracterizado como ensino regular ou pesquisa, é definido como extensão” (p.462). Sendo assim, os autores reiteram o fato de que, por mais que haja um reconhecimento institucional acerca da importância da extensão universitária e de sua promoção, suas práticas, historicamente, demonstram aquilo que Gadotti (2017) denomina de desvinculação com sua função acadêmica. Isto significa dizer que, ainda que reconhecida legalmente e dotada de importância institucional, a extensão universitária carece de práticas mais contundentes por parte das IES capazes de estabelecer sua real importância no processo de formação.

Em termos gerais, a curricularização da extensão se trata de um movimento capaz de “materializar” as finalidades observadas para a educação superior de acordo com a LDB. Em suma, tal “materialização” é concretizada pela curricularização, movimento que torna obrigatória, a partir do Plano Nacional de Educação (2014-2024), a inserção de atividades extensionistas nos currículos de graduação das Instituições de Ensino Superior Brasileiras, totalizando 10% da carga horária dos cursos, conforme previsto na estratégia 7 da meta 12 do PNE (2014-2024). Tal obrigatoriedade visa reafirmar a importância da extensão como elemento constituinte do tripé indissociável junto ao Ensino e a Pesquisa, cujo objetivo é tornar viável uma relação transformadora entre universidade e sociedade.

Uma vez estabelecido esse processo e dada a importância assumida pela extensão universitária, a compreensão da LDB mostra-se fundamental no que tange ao entendimento do papel exercido pela curricularização da extensão na formação do administrador e na construção de sua identidade, tendo em vista que a primeira se

trata da base legal responsável por reger a educação nacional em seus diversos níveis.

Sendo a LDB a base legal da educação brasileira, mostra-se de suma importância uma análise profunda dos documentos responsáveis por disseminar tais princípios nos currículos de graduação, propondo diretrizes e práticas recomendadas para a constituição de tais currículos. Dessa forma, a próxima sessão irá abordar analiticamente e criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) referentes ao curso de Administração, respeitando o propósito do estudo de compreender aspectos relativos a formação e a identidade do administrador.

6.2 ANÁLISE DOCUMENTAL DA DCN

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) foram instauradas por meio da resolução nº 4 de 13 de junho de 2005. Tais diretrizes possuíam a finalidade de guiar as instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, no que tange ao processo formativo dos discentes e a composição de seus currículos. Em se tratando das diretrizes relativas ao curso de Administração, a versão mais recente foi gerada na resolução nº 5 de 14 de outubro de 2021.

As DCN preconizam em seu artigo segundo que “o perfil do egresso do Curso de Graduação em Administração deve expressar um conjunto coerente e integrado de conteúdos (saber), competências (saber fazer), habilidades (saber fazer bem) e atitudes (querer fazer), que inclua as capacidades fundamentais descritas nestas Diretrizes e que seja coerente com o ambiente profissional para o qual o egresso será preparado, seja ele local, regional, nacional ou global.”.

Em seu respectivo parágrafo único, preconiza que “o conjunto de conteúdos, competências e habilidades que constituem o perfil do egresso deve apresentar um equilíbrio adequado de competências humanas, analíticas e quantitativas”. Por mais que haja em sua disposição uma inclinação a tal equilíbrio, nota-se, em termos práticos, que os aspectos que constituem o perfil do egresso em administração corroboram com a continuidade e propagação de racionalidades voltadas para o atendimento de demandas do mercado, uma vez que os cursos de Administração no Brasil seguem sendo fortemente influenciados pelo modelo norte americano. Tal realidade é confirmada por Linhares *et al* (2022) ao realizarem uma análise crítica quanto a formação do administrador tendo como base a última atualização sofrida

pelas DCNs do curso de Administração, no ano de 2021. Em complemento a tal constatação, Pinto et al (2017) indicam haver nos cursos de administração brasileiros um forte viés em que se visa aperfeiçoar competências e habilidades de caráter instrumental, em detrimento de uma formação equilibrada entre aspectos técnicos e de natureza social e humana.

As diretrizes preveem nove competências necessárias ao egresso em administração:

- integrar conhecimentos fundamentais ao administrador;
- abordar problemas e oportunidades de forma sistêmica;
- analisar e resolver problemas,
- aplicar técnicas analíticas e quantitativas na análise de problemas e oportunidades;
- ter prontidão tecnológica e pensamento computacional;
- gerenciar recursos;
- ter relacionamento interpessoal;
- comunicar-se de forma eficaz;
- aprender de forma autônoma.

Ao se analisar as capacidades esperadas por parte das DCNs aos administradores, podem ser observados aspectos relevantes ao perfil desejados para esses profissionais. A incidência de termos voltados para o meio “*business*”, tais como “gerenciar recursos”, “prontidão tecnológica”, “pensamento computacional”, “analisar problemas e oportunidades”, indica um viés formativo voltado para um caráter utilitarista, preconizando uma formação voltada para aspectos instrumentais, conforme relata Bertero (2006). Em complemento ao exposto, Silva *et al.* (2019) acreditam que os cursos de administração brasileiros permanecem sendo norteados por uma filosofia gerencial voltada para maximização dos resultados econômicos, focados em aspectos tecnicistas na formação desses profissionais.

Por mais que indique o propósito de uma formação equilibrada entre aspectos humanos, analíticos e quantitativos, não se encontra nas DCNs capacidades dos administradores que não estejam relacionadas, ainda que em reduzido grau, ao contexto mercadológico, de cunho econômico. Tal realidade é constatada no capítulo VII das DCNs, intitulado “Da interação com o mercado de trabalho”. Neste capítulo, indica-se, por meio do artigo 11º, a obrigatoriedade de uma efetiva interação entre

Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o mercado de trabalho. Essa interação deve ser materializada, conforme o parágrafo 2º, pela inserção de atores de mercado em bancas de avaliação com intuito de avaliar as competências do egresso (I) e a necessidade de definição e revisão periódica das competências definidas para os egressos (II). Tal realidade condiz com aquilo que Fonseca e Ésther (2022) afirmam fazer parte do contexto atual da formação do administrador: a predominância de um caráter utilitarista. Essa predominância, segundo Dalbosco (2015) tende a ser cada vez maior no ensino superior global, uma vez que há o estabelecimento de uma ideologia capitalista neoliberal, voltada para a obtenção de lucro por parte dos indivíduos.

Em se tratando mais especificamente da extensão universitária, as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração atuais abordam pela primeira vez questões relacionadas a extensão no capítulo III, responsável por trazer orientações relativas à organização do curso de graduação em administração. Conforme dita o artigo 4, há a necessidade de haver um Projeto Pedagógico do Curso (PPC) capaz de contemplar “todo o conjunto das atividades de aprendizagem que assegure o desenvolvimento das competências estabelecidas no perfil do egresso” (p.3). Sendo assim, de acordo com as DCNs, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação em Administração devem especificar e descrever claramente:

III - as principais atividades de ensino-aprendizagem e os respectivos conteúdos, sejam elas de natureza básica, específica, de pesquisa ou de extensão, incluindo aquelas de natureza prática, entre outras, necessárias ao desenvolvimento de cada uma das competências estabelecidas para o egresso;

Em complemento a isso, no parágrafo 4º, as diretrizes fazem as seguintes recomendações:

§ 4º Recomenda-se estimular as atividades que articulem simultaneamente a teoria, a prática e o contexto de aplicação, necessárias para o desenvolvimento das competências estabelecidas no perfil do egresso, incluindo ações de extensão e integração entre a instituição e o campo de atuação dos egressos.

§ 8º Recomenda-se estimular atividades acadêmicas tais como trabalhos de iniciação científica, competições acadêmicas, projetos interdisciplinares e transdisciplinares, projetos de extensão, atividades de voluntariado, visitas técnicas, trabalhos em equipe, desenvolvimento de protótipos, monitorias, participação em

empresas juniores, incubadoras e outras atividades que desenvolvam a cultura empreendedora

Ainda no capítulo III, o artigo 5º traz disposições sobre a carga horária e o tempo de integralização dos cursos de administração. Mais especificamente, em seu parágrafo 1º aborda novamente, de maneira superficial, a extensão. Segundo o parágrafo:

§ 1º As atividades do curso podem ser organizadas por disciplinas, módulos, blocos, temas ou eixos de conteúdo, atividades práticas supervisionadas, projetos, atividades de extensão e pesquisa, entre outras

Por fim, a extensão é citada no capítulo VII, que prevê a interação com o mercado de trabalho por parte do egresso em administração. Tal capítulo afirma, através do artigo 11, que “o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deve prever efetiva interação com o mercado de trabalho ou futura atuação dos egressos” (p.5). Adentrando nas diretrizes deste capítulo, prevê-se que deve haver uma interação do egresso em diversas dimensões, sendo “atividades de extensão (V)” uma delas.

De modo geral, as diretrizes curriculares referentes ao curso de graduação em administração mostram-se muito superficiais quanto à prática de atividades extensionistas e a importância de sua presença na formação do administrador. A própria finalidade de práticas de extensão, de acordo com as DCNs, aponta para o desejo de que o egresso “desenvolva” todas as competências previstas para sua atuação. Tal finalidade por si só já indica a predominância de uma visão tecnicista na formação do administrador, conforme observa-se exposto no capítulo VII, onde se indica haver uma necessidade de que o egresso perpassasse por práticas extensionistas com intuito de garantir uma efetiva interação com o mercado de trabalho ou futura atuação do administrador.

Ao se buscar entender em que grau as DCNs encontram-se articuladas ao que é proposto pela LDB, constata-se uma desarticulação. Uma vez que, em termos da educação superior, a LDB compreende como grandes finalidades uma formação reflexiva, onde o sujeito é levado a pensar criticamente acerca de sua formação e seu papel na sociedade, as DCNs do curso de administração, por outro lado, preconizam uma formação tecnicista, dotada predominantemente de aspectos instrumentais em detrimento de elementos humanos e sociais. Tal ruptura indica uma desarticulação entre os propósitos da educação superior estabelecidos pela LDB e aquilo que, de fato, as diretrizes propõem. A exemplo de tal desarticulação, tem-se a primeira

finalidade elencada na LDB quanto à educação superior, que diz respeito ao estímulo da criação cultural e do desenvolvimento de um espírito científico e reflexivo nos estudantes. Não se encontra nas DCNs do curso de Administração diretriz que dê suporte ao cumprimento daquilo que se almeja pela LDB, principalmente tendo em vista a ausência de qualquer menção ao desenvolvimento de uma visão crítica ou reflexiva por parte do administrador em sua atuação. Em linhas gerais, compreende-se também a orientação da LDB quanto ao estabelecimento de uma relação de reciprocidade entre o estudante e a sociedade, como dito na finalidade VI, voltada para “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade” (LDB, 1996). Ao retomar as competências esperadas por parte do egresso em Administração, segundo as diretrizes curriculares, não se encontra um correspondente alinhado ao proposto pela LDB, uma vez que a primeira se foca predominantemente em tornar o egresso pronto para atuação no mercado.

Já ao buscar compreender se há ou não um alinhamento entre aquilo que é preconizado pela extensão universitária e aquilo que é direcionado pelas DCNs do curso de Administração, vê-se um certo grau de alinhamento teórico. Em sua análise comparativa sobre o alinhamento entre as Diretrizes para Extensão na Educação Superior Brasileira e as DCNs mais recentes do curso de Administração, Saraiva *et al* (2025) reconhecem haver um alinhamento teórico entre ambas as diretrizes, podendo ser encontradas as correspondências no quadro abaixo entre o que é dito pelas diretrizes de extensão e as competências esperadas do administrador, capazes de “concretizar” os anseios da extensão.

Quadro 3 - Comparativo Diretrizes da Extensão e DCNs de Administração

Estrutura da concepção e práticas das Diretrizes da Extensão na Educação Superior (Resolução N° 7, de 18 de dezembro de 2018 - artigos 5° e 6°)	Atribuições gerais esperadas do egresso do curso de Administração (Resolução N° 5, de 14 de outubro de 2021 - Capítulo 2, art. 3°)
Art. 5°: I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social	II - abordar problemas e oportunidades de forma sistêmica [...]; III - analisar e resolver problemas [...]; VII - ter relacionamento interpessoal [...]; VIII - comunicar-se de forma eficaz [...];
Art. 5°: II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;	I - integrar conhecimentos fundamentais ao Administrador [...];
Art. 5°: III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;	I - integrar conhecimentos fundamentais ao Administrador [...]; II - abordar problemas e oportunidades de forma sistêmica [...]; III - analisar e resolver problemas [...];
Art. 5°: IV - a articulação entre ensino/extensão/ pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico	I - integrar conhecimentos fundamentais ao Administrador [...]; II - abordar problemas e oportunidades de forma sistêmica [...]; IV - aplicar técnicas analíticas e quantitativas na análise de problemas e oportunidades [...]; V - ter prontidão tecnológica e pensamento computacional [...];
Art 6°: I - a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável;	I - integrar conhecimentos fundamentais ao Administrador [...]; IX - aprender de forma autônoma [...];
Art 6°: II - o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade;	II - abordar problemas e oportunidades de forma sistêmica [...]; III - analisar e resolver problemas [...]; VI - gerenciar recursos [...]; VII - ter relacionamento interpessoal [...]; VIII - comunicar-se de forma eficaz [...];
Art 6°: III - a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena;	I - integrar conhecimentos fundamentais ao Administrador [...]; II - abordar problemas e oportunidades de forma sistêmica [...]; III - analisar e resolver problemas [...]; V - ter prontidão tecnológica e pensamento computacional [...]; VI - gerenciar recursos [...]; VII - ter relacionamento interpessoal [...]; VIII - comunicar-se de forma eficaz [...];
Art 6°: IV - a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa;	Não há correlação
Art 6°: V - o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural;	I - integrar conhecimentos fundamentais ao Administrador [...]; II - abordar problemas e oportunidades de forma sistêmica [...]; III - analisar e resolver problemas [...]; IV - aplicar técnicas analíticas e quantitativas na análise de problemas e oportunidades [...]; VI - gerenciar recursos [...]; VII - ter relacionamento interpessoal [...];
Art 6°: VI - o apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação;	Não há correlação
Art 6°: VII - a atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira.	I - integrar conhecimentos fundamentais ao Administrador [...]; II - abordar problemas e oportunidades de forma sistêmica [...]; III - analisar e resolver problemas [...]; IV - aplicar técnicas analíticas e quantitativas na análise de problemas e oportunidades [...];

Fonte: Saraiva *et al* (2025)

Por mais que reconheçam haver, de modo geral, aspectos relacionados à formação do administrador capazes de corroborar com as diretrizes para a extensão, Saraiva *et al.* (2025) entendem haver um descompasso entre as finalidades das diretrizes de extensão e administração. Assim, enquanto as primeiras focam em uma

formação crítica e reflexiva por parte dos estudantes, a segunda dirige-se quase unicamente ao caminho do instrumentalismo e utilitarismo.

Diante da exposição geral e crítica acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração e seu alinhamento à LDB e as Diretrizes para Extensão, torna-se necessário analisar o Plano Nacional de Educação e compreender suas origens e seu papel no contexto da educação superior brasileira, uma vez que foi por meio deste que se deu a curricularização da extensão universitária.

6.3 ANÁLISE DOCUMENTAL DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Desde a atualização da LDB no ano de 1996 e até mesmo da Constituição de 1988, tem-se observado que a educação nacional tem rumado para aspectos específicos, tais como a universalização, qualidade e equidade (CODES *et al.*, 2017).

Em termos históricos, a educação brasileira passou a ser considerada um problema nacional a partir da década de 1930, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Inspirados e desejosos de uma educação democrática e de massas, fundamentada em pressupostos científicos e filosóficos, os membros responsáveis pelo manifesto sugeriram que a educação brasileira passasse a ser firmada em uma base pedagógica, cuja formulação viesse a partir de uma política nacional unificada, mediante direcionamento de um plano nacional de educação, de responsabilidade do Estado (Vale, 2002). Apesar dos esforços, foi somente na Constituição Cidadã de 1988 que os princípios sugeridos pelo manifesto passaram a ser adotados. Dentre eles, pode-se citar a organização da educação em diversos sistemas de ensino, garantindo também que a educação se tornasse um bem público, de direito de todos.

Foi a partir de então que os planos nacionais de educação passaram a ser estabelecidos como projetos de responsabilidade do Estado quem, em conjunto aos estados e Distrito Federal, desenvolveram documentos capazes de nortear os rumos da educação nacional.

O primeiro plano nacional proposto é datado de 2001, cuja vigência viria a ser até o ano de 2010. Mediante intenso debate entre a sociedade civil e membros do Estado, o documento buscou direcionar os diversos níveis da educação nacional, passando desde as creches, até chegar ao ensino superior. Foram estabelecidas 295 metas para o PNE de 2001-2010, com objetivos de garantir a educação à jovens e

adultos, além de reduzir taxas de abandono escolar e implementar pisos salariais e planos de carreira aos professores e trabalhadores da educação (CODES *et al*, 2017). Apesar das metas e objetivos, houve muitas dificuldades que impediram o plano de ocorrer da forma que se esperava. Conforme Dourado (2011), fatores como problemas orçamentários e falta de sistemas de monitoramento e avaliação trouxeram grandes dificuldades ao plano proposto. Diante dos problemas e desafios enfrentados, o PNE em questão, apesar de baseado em disposições legais, não passou de uma “mera carta de intenções”, conforme afirmam Imperatore *et al* (2015).

Já no ano de 2014, após diversas discussões entre representantes civis e do Estado, o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência até o ano de 2024, passou a ser o documento oficial para o avanço do desenvolvimento educacional brasileiro. Foram preconizados objetivos tais quais a ampliação do acesso à educação, o desempenho dos estudantes, a valorização de profissionais da área e melhores oportunidades de financiamento da educação.

Com objetivo de fortalecer o sistema nacional educativo, o Plano 2014-2024 teve, em suas vinte metas, o papel de atuar sobre os dois sistemas escolares brasileiros, formalmente conhecidos como educação básica e educação superior. Por se tratar do nível preconizado neste trabalho, optou-se por realizar uma análise apenas da educação superior brasileira. Em relação a educação superior, o PNE 2014-2024 apresenta 3 principais metas, sendo elas as metas 12, 13 e 14.

A meta 12 indica o objetivo de elevar a taxa de matrículas no ensino superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população entre 18 e 24 anos, assegurando a qualidade e priorizando a expansão de instituições públicas de ensino superior. Os indicadores definidos para tal meta se tratam da “Taxa bruta de matrículas na graduação (TBM)” e “Taxa líquida de escolarização na graduação (TLE)”. De acordo com a última atualização, feita pelo Censo da Educação Superior (2015) e do PNAD 2015, a meta prevista para a TBM era de 50%, enquanto os resultados obtidos encontram-se no percentual de 30,3%. Já para a TLE, a meta prevista era de 33%, apresentando uma situação atual de 20,2%.

Já a meta 13, tem por objetivo melhorar a qualificação dos docentes do ensino superior, ampliando a proporção de mestres e doutores para 75%, sendo, no mínimo, 35% doutores. Para acompanhamento de tal meta, foram propostos os seguintes indicadores: percentual de docentes com mestrado ou doutorado na educação superior e percentual de docentes com doutorado na educação superior. Para o

primeiro indicador, previa-se uma taxa de 75%. Segundo o Censo da Educação Superior de 2015, realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o resultado obtido até o momento é de 69,5%. Em relação ao percentual de docentes do ensino superior que possuem doutorado, a meta é de 35%, tendo os resultados mais atualizados em 32,1%.

Por fim, a meta 14 indica o desejo de ampliar o número de matrículas na pós graduação *stricto sensu*, com a meta de atingir anualmente a titulação de 60 mil mestres e 25 mil doutores. Para medição do progresso obtido, os indicadores definidos foram: número de títulos de mestrado concedidos por ano e o número de títulos de doutorado concedidos por ano. Para o indicador relativo ao mestrado, cuja meta era de 60.000 títulos emitidos anualmente, o resultado atualizado, de acordo com o Sistema de Informações Georreferenciadas (GeoCapes) de 2015, em conjunto com as Projeções Populacionais do IBGE (2015), traz um montante de 47 mil títulos emitidos, em média. O indicador referente aos títulos de doutorado, por sua vez, cuja meta é de 25 mil títulos emitidos por ano, apresentou até última atualização uma média de 13.912 títulos de doutorado emitidos por ano.

Mediante as informações e resultados obtidos, pode-se constatar que, por mais que alguns indicadores tenham apresentados números próximos aos propostos nas metas, o PNE não tem obtido os resultados desejados para a educação superior.

Ao realizar uma análise do que é dito acerca da extensão universitária pelo PNE (2014-2024), destaca-se o fato de que esta é exposta como sendo um elemento fundamental para a articulação entre o ensino, a pesquisa e as demandas existentes no meio social. A meta 12, mais especificamente, responsável por tratar da expansão e da qualidade da educação superior, estabelece a necessidade de fortalecer a extensão como parte integrante da formação acadêmica, garantindo que as universidades desenvolvam projetos que promovam a interação com a comunidade e contribuam para o desenvolvimento econômico e social do país. Tal diretriz encontra-se fortemente alinhada à exigência de que ao menos 10% da carga horária dos cursos de graduação esteja destinada às práticas extensionistas.

A extensão universitária, portanto, no contexto do Plano Nacional de Educação é compreendida como uma estratégia para democratizar o conhecimento produzido nas instituições de ensino superior, tornando-o acessível à sociedade e fortalecendo, assim, o vínculo entre essa e as universidades. De modo geral, ao integrar ensino, pesquisa e extensão, o PNE reforça a necessidade de uma educação superior que vá

além do ambiente acadêmico e que contribua ativamente para a transformação da realidade social e econômica do país.

Diante do contexto exposto, faz-se ainda necessária uma análise acerca do Plano Nacional de Extensão de 1998 e sua posterior atualização pela Política Nacional de Extensão Universitária de 2012.

6.4 ANÁLISE DO PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

O Plano Nacional de Extensão Universitária (Pnex) tem suas raízes firmadas na evolução das universidades brasileiras. Apesar de ser datado do ano de 1998, tal plano foi motivado pelo contexto de transformação social pelo qual o Brasil passava na década de 1980. Após um processo de redemocratização nacional e pelo fortalecimento da sociedade civil, consolidou-se uma nova visão relativa à extensão universitária, que passou de um caráter assistencialista para uma abordagem mais integrada ao ensino e à pesquisa, com objetivo de democratização do conhecimento.

As grandes motivações para a criação de um plano nacional estavam ligadas à necessidade de institucionalização e fortalecimento da extensão como parte essencial da universidade. Durante a década de 1980 houve um grande movimento responsável pelo reconhecimento legal da atividade extensionista e por garantir sua presença na Constituição. A extensão passou então a ser vista como um processo educativo e cultural que se articula ao ensino e a pesquisa de forma indissociável, promovendo um intercâmbio contínuo entre universidade e sociedade.

Sendo assim, após ser formulado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), o Plano Nacional de Extensão Universitária surge como resposta à necessidade de consolidar essa prática dentro das instituições de ensino, garantindo que a extensão seja não apenas uma atividade acadêmica, mas também um elemento fundamental na formação de profissionais e na busca por soluções para os problemas sociais da nação.

Dentre os principais objetivos estabelecidos pelo plano pode-se destacar a reafirmação da extensão universitária como um processo acadêmico essencial para a formação de alunos e qualificação dos professores, além da priorização de práticas que atendam às necessidades emergentes, tais como saúde, educação, habilitação e geração de empregos. Outros objetivos eram estimular atividades interdisciplinares, valorizar a produção cultural e artística, além de inserir a educação ambiental no meio

extensionista. Para que tais objetivos fossem alcançados, o Pnex buscou definir as diretrizes para a extensão universitária, necessariamente presentes em todas as atividades de extensão. Tais diretrizes foram divididas em quatro eixos, sendo eles: Impacto e transformação, Interação dialógica, interdisciplinaridade e indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

Quanto ao eixo de impacto e transformação, visa-se estabelecer uma relação de transformação entre universidade e sociedade, com vista nos interesses e necessidades da maioria da população, possibilitando o desenvolvimento regional e a implementação de políticas públicas. Tal eixo é orientado pela definição de questões mais prioritárias capazes de colaborar efetivamente para a mudança social, com base em estudos aprofundados, formulação de soluções e compromisso pessoal e institucional pela mudança (FORPROEX, 1998).

O eixo de interação dialógica, por sua vez, indica o desenvolvimento de relações entre universidade e setores da sociedade marcadas por aspectos como o diálogo, troca de saberes e superação do discurso de hegemonia acadêmica, com intuito também de combater uma visão errônea acerca da extensão universitária como sendo a responsável por transferir à sociedade o conhecimento acumulado pela academia.

A interdisciplinaridade, terceiro eixo proposto pelo Plano de extensão, diz respeito a interação complementar entre modelos e conceitos metodológicos e analíticos, em busca de consistência teórica e operacional capaz de estruturar o trabalho dos atores envolvidos no processo social e a interação entre organizações, profissionais e pessoas (FORPROEX, 1998).

Por fim, o eixo de indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão procura reafirmar o papel da extensão como sendo um processo acadêmico em que as ações de extensão apoiam a formação de pessoas e geração de conhecimento, tendo o aluno como protagonista de sua formação, tanto em âmbito técnico, pelo desenvolvimento de competências profissionais, quanto em âmbito cidadão, reconhecendo-se como “agente da garantia de direitos e deveres, assumindo uma visão transformadora e um compromisso”. (FORPROEX, 1998, p.18)

Apesar dos eixos propostos e das intenções demonstradas pelo Plano Nacional de Extensão Universitária, Machado (2013) indica haverem equívocos quanto ao que efetivamente se qualifica como extensão. Para ela, apesar de o plano questionar o caráter assistencialista de algumas atividades de extensão, a realidade enfrentada

pelas universidades brasileiras ainda remete às instituições um papel de detentoras do conhecimento, cuja responsabilidade é de transferi-lo para a sociedade, em uma “via de mão única” (p.15). Em sua análise crítica acerca do Pnex, Nogueira (2003) faz-se uso das finalidades propostas pelo plano para indicar certos equívocos. Mais especificamente ao abordar as finalidades de “garantia de recursos financeiros destinados à execução de Políticas Públicas correlatas (...) e o reconhecimento, pelo Poder Público, de que a Extensão Universitária não se coloca apenas como uma atividade acadêmica, mas como uma concepção de Universidade Cidadã”, a autora compreende haver uma construção equivocada por parte do plano quanto as relações estabelecidas, uma vez que ele não garante, por si próprio, nenhuma das duas finalidades propostas. Segundo Nogueira (2003), a questão dos recursos financeiros demandou intensas, extensas e infrutíferas negociações com o MEC, ao passo que o reconhecimento por parte do poder público e da sociedade acerca da extensão como atividade responsável pela concepção de Universidade Cidadã, é dependente de um longo e árduo trabalho a ser desempenhado pelas IES, individual e coletivamente.

Mesmo diante das críticas enfrentadas pelo Pnex, observa-se um alinhamento entre suas diretrizes e aquilo que é preconizado no processo de curricularização da extensão universitária. De fato, aspectos como a necessidade de interação dialógica entre universidade e sociedade em uma troca de saberes, o papel da extensão na formação tanto técnica quanto cidadã dos universitários e o firmamento da relação de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mostram-se fortemente reforçados no processo de institucionalização da extensão. Tal alinhamento pode ser visto primeiramente pela criação, por parte do FORPROEX, do documento intitulado Política Nacional de Extensão Universitária, cujo principal objetivo era de materializar as intenções contidas no Plano Nacional e transformar a universidade pública brasileira em “um instrumento de mudança social em direção à justiça, à solidariedade e à democracia” (POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2012, p.7).

O estabelecimento de uma Política Nacional de Extensão marca um momento importante das ações práticas destinadas ao reconhecimento da extensão como atividade crucial no que tange à dialogicidade entre universidade e sociedade. Sua importância é vista após o fim do PNE (2001-2010), cujas propostas relacionadas a extensão não chegaram a consolidar-se em termos práticos. Diante da emergência de um novo Plano Nacional de Educação, A Política de extensão mostra-se então como uma atualização do Pnex de 1998, sendo um documento dividido em 15 grandes

objetivos, responsáveis por nortear as discussões e ações acerca da extensão universitária no contexto brasileiro.

Ao se analisar, de modo geral, as intenções do Plano Nacional de Extensão Universitária (1998) e de sua posterior atualização pela Política Nacional de Extensão Universitária (2012), é possível perceber um grau de conformidade com as finalidades propostas pela LDB quanto à formação dos estudantes. Um exemplo disso é o eixo do Pnex que propõe a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. Neste eixo, pressupõe-se que a extensão deverá vincular-se ao processo integral de formação de pessoas, em que o aluno se torna o protagonista de sua formação integral, levando em consideração desenvolvimento de competências técnicas e o reconhecimento de si como ator social, responsável por garantir direitos e deveres, além de assumir uma postura de transformação social e compromisso com o meio em que está inserido. Tal eixo correlaciona-se a finalidade proposta pela LDB quanto ao ensino superior, mais especificamente relacionada à “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborador na sua formação contínua” (II).

Sendo a documentação vigente relacionada a formação do administrador, torna-se necessário entender se há um alinhamento entre os objetivos das políticas de extensão universitária e as diretrizes curriculares do curso de administração. Ao se analisar as Diretrizes para Extensão na Educação Superior Brasileira, fruto da perseverança de órgãos tais como FOREXT e FORPROEX, encontra-se um certo grau de conformidade com aquilo que as DCNs do curso de Administração propõem.

Segundo Saraiva *et al* (2025), há uma relação entre diversos aspectos propostos pelas Diretrizes para a Extensão (2018) e as DCNs do curso de Administração (2021). Em um quadro, onde trazem uma melhor compreensão acerca das relações existentes, os autores indicam de que forma as práticas de extensão podem ser traduzidas e cumpridas pelas atribuições gerais esperadas do egresso em Administração. Por exemplo, segundo os autores, um dos pontos fundamentais das Diretrizes para Extensão é a “interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social” (Art.5º: I). Tal ponto se traduz nas DCNs nas seguintes atribuições do administrador:

- II- abordar problemas e oportunidades de forma sistêmica [...];

- III- analisar e resolver problemas [...];
- VII – ter relacionamento interpessoal [...]
- VIII – comunicar-se de forma eficaz [...].

Outro exemplo a ser analisado de tal relação diz respeito “a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular” (Art.5º: II). Nas DCNs, essa proposta se relaciona à capacidade do administrador de “Integrar conhecimentos fundamentais [...] (I).

Ainda é possível encontrar outras relações, conforme constata Saraiva *et al* (2025), mas os exemplos apresentados mostram-se suficientes para entender haver uma relação de conformidade teórica entre as diretrizes para extensão universitária e as diretrizes dos cursos de administração. Tal conformidade se traduz naquilo que os autores citados anteriormente trazem na parte final de seu artigo. Para eles:

A extensão permite um maior entendimento de diversos âmbitos, como social, ético, cultural, histórico e político e estes podem culminar no atendimento das atribuições e habilidades previstas para a formação do administrador, no entanto, ao passo que na curricularização da extensão tais temas têm por objetivo a formação crítica e reflexiva, nas DCNs elas tendem a se inclinar, quase que unicamente, na direção instrumental e utilitarista. (SARAIVA et al, 2025, p.16)

Feitas as devidas análises documentais responsáveis por demonstrar aquilo que as regulamentações vigentes pensam e consideram acerca da extensão universitária e da formação e construção identitária do administrador, torna-se possível dar início à segunda parte da apresentação de resultados, ou seja, os resultados das entrevistas realizadas juntos à docentes especialistas em atividades e práticas extensionistas. Para tal, foi entrevistado um total de 6 especialistas, denominados E1, E2, E3, E4, E5 e E6 por questão de sigilo.

Em um primeiro momento, foram expostas as opiniões e visões dos entrevistados acerca dos aspectos questionados. Já em um segundo momento, com intuito de facilitar visualmente a compreensão e análise das respostas obtidas, foram apresentados quadros que, de forma sintética, apresentam as visões dos respondentes.

6.5 O CONCEITO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA SEGUNDO OS ESPECIALISTAS

Para E1, a extensão universitária se trata de “um processo, uma dimensão acadêmica em que se produzem conhecimentos em contextos reais, a partir do equacionamento de problemas”. O entrevistado enfatiza que isso não significa necessariamente que a extensão é uma solução para todos os problemas sociais, pois para ele isso seria “uma vaidade”. Ao invés disso, define a extensão como um princípio, um processo e uma metodologia de trabalho em contexto que envolve necessariamente a comunidade (atores sociais e coletivos), um currículo flexibilizado, capaz de abarcar experiências e ações além do teórico e a inovação, responsável por retroalimentar constantemente o currículo. Em suma, acredita que a extensão “não é fazer para, mas fazer com”, promovendo aprendizagem baseada na experiência e na interação com diferentes atores sociais, além de trazer soluções para problemas reais e contextualizados.

Já para E2, a extensão vai além de atividades como eventos acadêmicos e cursos remotos ditos como extensionistas. A extensão se define por atividades que requerem interatividade, troca de conhecimentos e impacto social, com objetivo de resolver problemas reais das comunidades. Ela requer não somente interatividade, mas dialogicidade e compromisso social e vai muito além do simples fato de organizar eventos e preparar cursos, sendo uma atividade capaz de gerar soluções reais para as situações enfrentadas pela sociedade por meio da ação de estudantes e participantes de atividades de extensão. preconizando um diálogo permanente da universidade com as comunidades.

O entrevistado E3, por sua vez, reconhece que o fato de estar em campo e estar em ação são as primeiras coisas que vem à mente quando se fala em extensão. Apesar disso, na visão do entrevistado, a extensão universitária se trata de um ato político, sendo uma atuação política, libertária e que precisa promover transformação social. Nas palavras do entrevistado, “não se trata de uma questão de transferência do saber universitário para a comunidade”. E3 ainda complementa ao afirmar que o aspecto de transformação social é exatamente o que é proposto pela visão freiriana de que a educação se trata de um processo de transformação social e não de mera transmissão de conhecimento. Com isso, a extensão se trata de um ato político uma vez que não pode ser reduzida a uma simples atividade complementar dentro da

formação acadêmica, mas sim de um ato político que precisa ser colocado em uma perspectiva de interação e dialogicidade.

Já para E4, extensão se trata “trazer a comunidade para dentro da universidade ao mesmo tempo em que leva a universidade até a comunidade”. Em suma, o entrevistado reconhece que a extensão se trata de um processo simultâneo de ensino e aprendizado. Apesar disso, o entrevistado chama a atenção para a necessidade de não se confundir extensão com consultoria, pois esta última implica em uma relação hierárquica onde a universidade apenas transmite conhecimento, sem que haja um aprendizado mútuo. Principalmente no contexto dos cursos de Administração, a confusão gerada ao se confundir extensão com consultoria pode reforçar até mesmo a visão tradicional que se tem sobre o administrador, sendo um profissional preparado meramente para o mercado corporativo. Para E4, “a verdadeira extensão deve ser uma comunhão”, onde há troca de conhecimentos e aprendizado recíproco em uma interação horizontal junto à comunidade.

Ainda sobre o conceito de extensão, E5 afirma que esta se trata de um fazer acadêmico, uma atividade fim do ensino superior. Em complemento a isso, compreende que a extensão se materializa justamente pelo diálogo entre a universidade e a comunidade.

Por fim, E6 concorda com o fato de que a extensão se trata da relação dialógica entre universidade e sociedade, seja por meio projetos, programas, cursos ou oficinas, ouvindo as demandas sociais e procurando atendê-las pela reformulação da formação profissional, formando estudantes capazes de atender demandas sociais. Tal visão contradiz, em parte, ao que E2 acredita ser a extensão, sendo esta um ato de transformação social que vai além da promoção de cursos e projetos, levando a universidade a interagir ativamente com a sociedade em uma relação bilateral.

Ao remeter-se ao arcabouço teórico e às legislações e políticas vigentes acerca da definição de extensão, encontram-se pontos de convergência com os discursos dos entrevistados. Em se tratando especificamente do conceito de extensão, encontrou-se nas entrevistas conceituações como “processo educativo”, “ato político e libertário”, “fazer acadêmico”. Tais colocações demonstram-se alinhadas ao que o FORPROEX define como sendo a extensão universitária “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político” (2012, p.27).

Apesar de diversas colocações acerca do que é a extensão, os entrevistados concordam com o aspecto de dialogicidade inerente à esta atividade fim da

universidade. Tal visão corrobora com aquilo que é definido pela Política Nacional de Extensão Universitária (2012) quanto à extensão, uma vez que se trata, segundo o documento, do instrumento principal de garantia de um intercâmbio de saberes entre universidade e sociedade, em uma interação dialógica que oferece diversas possibilidades de transformação social e da própria universidade. Ainda acerca da dialogicidade, Paula (2013) acredita que a extensão é uma atividade imprescindível no que tange ao aprofundamento da relação entre universidade e sociedade. Para a autora, “é tarefa da extensão construir a relação de compartilhamento entre a conhecimento científico e tecnológico produzido na universidade e os conhecimentos de que são titulares as comunidades tradicionais” (p.20). Outros autores que chamam a atenção para a questão dialógica são Oliveira e Goulart (2015). Para eles, em sua terceira fase (a partir da década de 1980) e influenciada pelos movimentos estudantis através da UNE e das contribuições de Paulo Freire, a extensão passou a apresentar um caráter mais dialógico.

Tal concordância entre literatura e entrevistados indica uma clareza em relação ao conceito de extensão universitária, pautado principalmente pela definição proposta pelo FORPROEX (1987).

Quadro 4 - O conceito de extensão universitária

Item	Análise das entrevistas
Conceito de Extensão Universitária segundo os especialistas	E1: Processo acadêmico que produz conhecimentos em contextos reais
	E2: atividades que requerem interatividade, troca de conhecimentos e impacto social
	E3: Ato político, libertário, que visa promover transformação social
	E4: Trazer a comunidade para dentro da universidade e levar a universidade até a comunidade
	E5: Diálogo entre universidade e comunidade
	E6: Relação dialógica entre universidade e sociedade

Fonte: Elaborado pelo autor

O Quadro 4 trouxe uma síntese das respostas obtidas durante as entrevistas.

6.6 A EVOLUÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PELA EXPERIÊNCIA DOS ESPECIALISTAS

Referente ao caminho percorrido pela extensão universitária ao longo da trajetória dos entrevistados, podemos destacar alguns fatos interessantes.

No caso de E1, no ano de 2015, apresentou um trabalho alertando para o risco da curricularização da extensão se tornar um mero “rateio curricular”. Quanto a isso,

o entrevistado destacou a possibilidade de que a extensão fosse incorporada nos currículos universitários de maneira superficial, implementada somente para “cumprir exigências formais”, sem uma real integração com o ensino e a pesquisa. Com isso, ocorria uma pulverização de atividades isoladas, desconectadas do restante da formação do estudante e sem impacto real na sociedade.

Apesar disso, em sua visão, uma década atrás, os fóruns nacionais de extensão brasileiros sequer dialogavam entre si, mas atualmente evoluíram para uma maior integração. De modo geral, E1 reconhece que a curricularização trouxe um avanço significado para o campo, pois inseriu a extensão na graduação.

No contexto de evolução, E2 afirma estar envolvido com atividades extensionistas desde o ano de 2005 e, ao longo do tempo, percebeu que um grande marco para a evolução da extensão foi a criação da SENAIS (Secretaria Nacional de Economia Solidária), além de outras políticas públicas que incentivaram a extensão nas universidades. Ainda para E2, os governos Lula e Dilma foram de grande importância para houvesse um avanço significativo no campo da extensão. Sobre isso, indica que o PRONIN (Programa Nacional de Incubadoras), possibilitou assim o surgimento de editais de pesquisa para a economia solidária, o que ampliou as possibilidades de projetos extensionistas. Em se tratando mais especificamente de projetos de economia solidária, E2 ressalta que os editais abertos pelo CNPq se trataram de um passo fundamental para o fortalecimento da extensão, uma vez que permitiram que as universidades estruturassem iniciativas mais consistentes e transformadoras ao garantirem apoio direto à comunidade e à grupos vulneráveis. Ao citar um projeto realizado junto a feirantes onde o objetivo era apoiar sua organização coletiva e ajudar em uma melhor gestão de seus negócios, E2 indicou o fato desse tipo de projeto ser essencial, uma vez que inseriu os alunos em ambientes práticos, onde se tornou necessária a aplicação de conhecimentos de administração em um contexto adaptado à realidade de pequenos empreendedores, fato que gerou ricas experiências, tanto para os alunos quanto para os feirantes.

O entrevistado E3, por sua vez, indicou que em sua época de estudante havia poucos alunos da pós graduação envolvidos em atividades de extensão, uma vez que também haviam poucos docentes interessados em articular ensino, pesquisa e extensão na formação acadêmica. A partir do momento em que ingressou como docente no meio universitário, percebeu como era difícil realizar extensão, por se tratar de uma escolha política, uma vez que em termos de avaliação, as atividades

extensionistas pouco “contavam” para os docentes. Junto a isso, o entrevistado complementa que:

Como estudante da época, eu via poucos alunos de mestrado envolvidos nas atividades extensionistas, até porque também tinha poucos docentes que articulavam, que tinham essa compreensão, essa consciência de que é necessário articular ensino, pesquisa e extensão na formação universitária. (E3)

Em complemento, E3 afirma haver um aspecto fundamental dificultador da valorização à extensão: os critérios de avaliação da prática docente. Para ele,

“Quando entrei na universidade como docente, percebi que era difícil porque isso traz uma escolha. É uma escolha política. [...] Porque se a gente levar em consideração aquilo que pontua, a extensão, pra gente, pouco conta em termos do que vai me avaliar, o que vai me pontuar. [...] O que conta é a minha publicação em pesquisas, publicar em periódicos. [...] E isso, de certa forma, cria um dilema: ou o docente se dedica à extensão e vê pouco retorno acadêmico dentro do modelo atual de avaliação, ou ele foca apenas na pesquisa” (E3)

Dessa forma, E3 não enxerga uma grande evolução, em seu contexto próprio, da extensão propriamente dita, uma vez que os critérios avaliativos de docência seguem um modelo produtivista, não vendo na extensão um “retorno acadêmico desejável”.

E4, por sua vez, não percebe claramente uma evolução na extensão universitária, especialmente dentro do contexto da curricularização. Para o entrevistado em questão, em se tratando das instituições nas quais já lecionou, há uma grande dificuldade de se definir o que é a extensão e como ela deve ser aplicada nos cursos, principalmente, em seu caso, na Administração. Como consequência disso, houve uma adaptação superficial, sendo que em muitos casos as atividades de extensão acabam por ser reduzidas a projetos que pouco se diferenciam de consultorias empresariais, sendo projetos genéricos e que não geram verdadeiramente uma transformação e uma reflexão crítica sobre a integração entre a universidade e a sociedade. Essa realidade pode estar relacionada ao fato das DCNs do curso de Administração orientarem a formação do administrador para uma relação com a sociedade baseada em um caráter instrumental e tecnicista, fato que limita a concepção da extensão como um processo de aprendizado bidirecional e de transformação social.

Quanto a tal temática, E5 traz uma contribuição histórica acerca da evolução da extensão. Para ele, a extensão percorreu um longo caminho, surgindo na década de 1950 com um viés de responsabilidade social, mas sem obrigatoriedade. Seu surgimento vem de iniciativas de intelectuais e acadêmicos que perceberam a necessidade de aproximação entre universidade e sociedade. Porém, foi somente após o período de ditadura militar que projetos capazes de melhor estruturar as ações de extensão surgiram, como o caso do Projeto Rondon¹. Com o passar do tempo, segundo E5, a extensão passou a consolidar-se por meio de projetos coordenados por professores, envolvendo estudantes de diversas áreas do conhecimento, até alcançar, mais recentemente, sua curricularização. Para E5, há uma clara evolução da extensão ao longo de sua trajetória, não apenas uma evolução metodológica e conceitual, mas também prática, trazendo a devida importância para essa atividade fim da universidade.

Por fim, E6 compreende, por meio de sua experiência pessoal, que desde o início de sua trajetória docente já deveria desenvolver uma relação ampla, não somente com alunos e professores, mas com a sociedade como um todo. E foi, através da extensão que isso se tornou possível, principalmente pela realização e participação em diversos projetos extensionistas. Em suma, E6, levando como base sua trajetória em extensão, acredita que o campo evoluiu a partir do momento em que diversos setores da universidade se reuniram não somente para compreender o que é a extensão, mas como fazê-la e adequar seus currículos para concretizar sua posterior institucionalização.

Ao se analisar as respostas obtidas nas entrevistas, pode-se dizer que não há unanimidade nem clareza entre os entrevistados acerca da evolução da extensão universitária em relação a suas experiências próprias. Enquanto para uns não há um claro movimento de evolução, outros entendem que a extensão passou por grandes avanços e se encontra em pleno desenvolvimento nos dias atuais. Apesar das discordâncias, a literatura referente à extensão universitária enxerga um processo evolutivo ao longo do século XX até os dias atuais. Em Nogueira (2005) vê-se que as primeiras discussões relacionadas à extensão no contexto brasileiro datam de 1911,

¹ **Projeto Rondon:** Criado em 1967 durante o regime militar, o Projeto Rondon buscava integrar universitários em ações sociais voltadas ao desenvolvimento de comunidades carentes. Inicialmente assistencialista, contribuiu para a institucionalização da extensão universitária no Brasil. Descontinuado em 1989, foi retomado em 2005 com foco na cidadania e na responsabilidade social dos acadêmicos.

sob influência do modelo europeu, caracterizado pela educação continuada. Chegando aos períodos dos movimentos sociais entre 1950 e 1964, Paula (2013) destaca o papel fundamental exercido pela extensão na luta por transformação social, aproximando movimentos estudantis e lutas populares. É necessário também destacar uma nova perspectiva para a extensão, vigente até os dias atuais. A redemocratização trouxe um novo viés junto à uma perspectiva dialógica a partir do ano de 1987, pela criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão Das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), que passou a compreender a extensão como um processo educativo, cultural e científico, responsável por articular ensino e pesquisa de forma indissociável (Gadotti, 2017). Em meio a tais transformações e ao processo evolutivo, houve a curricularização da extensão, por meio do Plano Nacional de Educação 2014-2024, ao determinar que ao menos 10% dos créditos totais da graduação fossem dedicados à extensão universitária (Gadotti, 2017).

Apesar dos avanços, Tavares e Freitas (2019) apontam que as universidades enfrentam desafios para cumprir o papel de produção e disseminação de conhecimento, principalmente devido à dificuldades relacionadas à infraestrutura e financiamento. Essa trajetória indica que a extensão passou de um modelo assistencialista e tecnicista para uma perspectiva dialógica e transformadora, reforçando seu papel como instrumento de democratização do conhecimento e interação com a sociedade.

6.7 OS DESAFIOS E AVANÇOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM SEU PROCESSO DE CURRICULARIZAÇÃO

Ao serem abordados acerca dos principais desafios e avanços sofridos pela extensão em seu processo de institucionalização, os entrevistados responderam das seguintes maneiras.

De acordo com a visão de E1, o principal desafio está relacionado à resistência do corpo docente, pois muitos não tiveram formação em extensão e veem a curricularização como uma perda de carga horária para conteúdos tradicionais. O fato de muitos professores não compreenderem o verdadeiro significado e impacto da extensão universitária é agravado por outro aspecto presente na conduta dos docentes, uma vez que, segundo E1, há uma cultura acadêmica predominante, que

historicamente prioriza a pesquisa como critério de valorização acadêmica, fato que desestimula muitos professores a se inserirem em iniciativas extensionistas. Portanto, ao passo em que há uma resistência por desinformação por parte dos docentes quanto a aspectos de definição, finalidade e impacto em relação à extensão, há também uma resistência “cultural”, tendo em vista a “pouca atratividade” trazida pela extensão ao currículo acadêmico da docência. O entrevistado compreende haver também uma verdadeira “colcha de retalhos” na gestão universitária, onde cada pró-reitoria age de forma independente e dificultando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Tal fragmentação estrutural por parte das instituições é criticada pelo entrevistado que afirma que elas funcionam muitas vezes como “conjuntos de feudos”, onde cada setor protege sua própria autonomia e orçamento, dificultando a criação de uma cultura integrada de aprendizagem. Com isso, a indissociabilidade acaba por permanecer mais como um princípio teórico do que uma realidade prática dentro das universidades.

Já em relação aos avanços identificados, E1 reconhece que a incorporação da extensão como elemento obrigatório nos currículos, a aproximação entre universidade e comunidade e o potencial da extensão em promover um aprendizado mais conectado à realidade social são os principais ganhos do processo de institucionalização. Para ele, mediante essa inserção é criado um ambiente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais ativas nas quais os alunos possam aprender aplicando conhecimentos a problemas reais. Segundo E1, “isso não apenas enriquece a formação dos estudantes, mas fortalece o compromisso da universidade com o desenvolvimento social”.

Para E2, o processo de curricularização da extensão em sua universidade não ocorreu sem dificuldades, destacando que diversos setores foram resistentes ao processo, principalmente as áreas relacionadas a Ciência da Tecnologia. Quanto a isso, E2 afirma que, por se tratarem de setores historicamente voltados para pesquisa e inovação tecnológica com aplicação voltada para o mercado, acabam por tratar a extensão como uma atividade secundária, não tendo uma noção sobre o real impacto causado por ela.

Outro grande desafio informado foi a falta de engajamento por parte dos alunos em atividades de extensão, uma vez que em sua grande maioria/, os estudantes priorizam estágios e empregos externos, dificultando sua participação ativa na extensão. Apesar disso, E2 relata que com objetivo de contornar essa situação, a

universidade á qual está ligado, passou a realizar atividades de extensão aos sábados. Mesmo diante de tal atitude a adesão permaneceu baixa, o que levou o entrevistado a sugerir que as universidades busquem integrar melhor os estágios e as bolsas de extensão para que os alunos tenham mais incentivos em participar.

Para E3, o fato da “academia nos moldar, nos formatar e nos academizar” faz com que a extensão seja prejudicada. Tal visão corrobora com aquilo que Fonseca e Ésther (2022) falam acerca dos equívocos ocorridos ao se definir o termo formação. Em um sentido popular, conforme os autores, há a inserção da noção de “fôrma” (recipiente ou molde) que, se aplicado ao meio acadêmico, trata-se do ato de formatar ou moldar um indivíduo, levando-o a uma mera reprodução e aplicação acrítica daquilo que é aprendido.

Ainda para o entrevistado, a normatização e curricularização da extensão se trata de um importante marco, apesar de sua implementação ainda ser de certa forma confusa e duvidosa, uma vez que existem cursos que já possuíam uma cultura extensionista e puderam fortalecer suas práticas, ao passo em que outros cursos estão apenas “tentando dar um jeito” para cumprir com essa exigência, sem assumirem de fato um compromisso real com a extensão. A confusão na implementação se dá justamente por essa realidade em que para alguns, foi reforçada a cultura e a prática extensionista, ao passo que para outros se trata de uma mera obrigação burocrática. Em suma, E3 enxerga um grande avanço da curricularização pelo fato de “forçar” os cursos e os docentes a pensarem de que maneira irão integrar a extensão em suas disciplinas e currículos, levando as discussões sobre extensão ao colegiado. Porém, pelo fato de “existirem muitas adaptações que são feitas apenas para atender as normas, sem um compromisso real com a extensão”, a extensão tem encontrado dificuldade na busca por estabelecer uma posição de destaque e reconhecimento na prática acadêmica. Para E3, “[...] ao mesmo tempo que você tem que estar sempre se formando, para mim, a extensão é um processo contínuo de formação dentro dessa base”.

O entrevistado E4, em seu contexto, enxerga a curricularização como um processo que foi “imposto e enfiado pela goela abaixo”. Para ele, pelo fato de não haver um diálogo com a comunidade acadêmica sobre essa implementação, foi criado um processo burocrático, exigindo que as universidades cumpram a exigência sem necessariamente entender o porquê e como aplicar isso de forma efetiva. Com isso,

em uma decisão unilateral, a curricularização ocorre de forma superficial e não vem gerando de fato transformação social.

Não houve a devida reflexão acerca de sua aplicação prática, o que dificultou ainda mais sua correta implementação e trouxe como consequência atividades e projetos incapazes de gerar uma real transformação. Então, segundo o entrevistado, “ao invés de desenvolver um modelo pedagógico mais robusto e apto a conter práticas extensionistas realmente impactantes, muitas universidades criam projetos genéricos apenas para cumprir a carga horária exigida”. Em complemento a isso, a falta de clareza sobre o papel da extensão nos cursos resulta em iniciativas fragmentadas e sem impacto real para os alunos e a comunidade, além de gerar uma confusão onde se chama extensão práticas que na verdade são de consultoria, limitando as atividades de extensão apenas à práticas assistencialistas e de prestação de serviços. A falta de clareza acerca da extensão faz com que muitas universidades acabem por propagar um viés assistencialista e de prestação de serviços à extensão, deixando de lado o viés dialógico e integrativo com a sociedade, em uma relação de mútua cooperação. Por fim, E4 relata que o fato dos alunos e professores não verem a extensão como uma prioridade, sua implementação é ainda mais dificultada. Por parte dos professores, segundo ele, a falta de prioridade se explica por já possuírem altas demandas acadêmicas, principalmente no que tange a necessidade de publicações acadêmicas, orientação, ensino e pesquisa. Com isso, a extensão acaba por ser “deixada de lado”. Já por parte dos alunos, principalmente relativo ao curso de Administração, a extensão não se trata de uma prática atrativa para inserção no mercado, não tendo, segundo eles, impacto para a empregabilidade, fato que acarreta na secundarização da extensão universitária por parte dos estudantes.

Ao ser questionado sobre tal aspecto, E5 enxerga uma grande dificuldade em manter a qualidade e o engajamento dos alunos em atividades e projetos de extensão, além do elevado custo para manutenção de tais iniciativas e a necessidade de captar recursos e adaptar as estruturas das universidades para essa nova realidade de curricularização. Quanto aos avanços, E5 enxerga a curricularização em si como o maior avanço até o momento, uma vez que torna obrigatória a participação de alunos em atividades voltadas para essa finalidade. Utilizando-se da experiência vivida em sua instituição, E5 afirma que “historicamente, tínhamos uma média de 3% dos alunos da graduação envolvidos em atividades de extensão anualmente. Com a curricularização esse número cresceu exponencialmente”

Por último, ao responder tal questão, E6 indica que os maiores desafios enfrentados foram a resistência por parte de diversos setores da universidade, em aderirem ao processo de curricularização da extensão. Para ele, essa resistência é fruto de alguns aspectos tais como: a falta de compreensão do papel da extensão e as estruturas departamentais engessadas. Assim, muitos docentes “não compreendem que a extensão não é apenas uma atividade assistencialista” e acabam por não valorizar sua real finalidade. Já quanto as estruturas departamentais engessadas, a curricularização “obrigou” que mudanças organizacionais fossem feitas nas universidades e acabou por encontrar resistência principalmente em departamentos “onde havia menos tradição de projetos extensionistas”. Além disso, haviam desafios práticos, como a maneira de estruturar a extensão pensando em casos de alunos dos cursos noturnos e as dificuldades econômicas enfrentadas pelas universidades, impossibilitando o financiamento de certas iniciativas extensionistas. Quanto a isso, a falta de infraestrutura, insumos e assistência estudantil para práticas extensionistas segue sendo um dificultador, apesar de no caso da universidade a qual o entrevistado faz parte ter criado estratégias para ultrapassar tais barreiras como a criação de editais de fomento à extensão e parcerias institucionais com prefeituras, empresas e movimentos sociais, com intuito de viabilizar os projetos de extensão.

Levando-se em consideração as respostas obtidas, é possível enxergar uma grande convergência entre os entrevistados quanto aos desafios e avanços da extensão. Em se tratando dos desafios, há um elevado grau de convergência das entrevistas acerca da resistência institucional existente no processo de curricularização. Em sua grande maioria, os entrevistados concordam que tais resistências se mostram como grandes desafios para o real avanço da extensão. Tal convergência condiz com aquilo que Gadotti (2017) reconhece ser um dos maiores desafios enfrentados pela extensão. Segundo ele, há uma visão academicista predominante em boa parte das universidades brasileiras, com predominância de estruturas conservadoras e elitistas, dificultando a incorporação da extensão nos currículos. Tal visão corrobora com a ação de “formatar academicamente” os alunos conforme dito por E3 e confirmado por Fonseca e Ésther (2022), onde o aluno acaba por reproduzir um conhecimento adquirido de forma acrítica. Em termos gerais, E3 chama a atenção para o fato de a própria academia “moldar” e “formatar” os alunos pelos currículos dos cursos, fato que acaba por dificultar a promoção da extensão. Em complemento a tal visão, E4 indica que a falta de clareza em relação ao processo de

implementação da extensão nos currículos acaba por “incentivar” alunos e professores a não enxergarem a extensão como prioridade, uma vez que para alguns entrevistados a curricularização acabou por demonstrar-se um processo confuso, duvidoso e, por consequência, superficial. Acerca dessa realidade, os entrevistados demonstram-se em concordância com Assumpção e Leonardi (2016) que ressaltam haver uma visão em muitas institucionais de que a extensão se trata de uma atividade extracurricular e de menor valor acadêmico, sem o devido reconhecimento para a formação dos estudantes.

De modo geral, é possível enxergar um elevado grau de convergência entre os entrevistados sobre os desafios enfrentados pela extensão e os avanços alcançados ao longo dos anos. O Quadro 5 abaixo trouxe uma síntese acerca das respostas obtidas nas entrevistas quanto aos desafios e avanços encontrados na curricularização da extensão.

Quadro 5 - Desafios e avanços da extensão universitária curricular

Item	Análise dos desafios	Análise dos avanços
Os desafios e avanços da extensão universitária em seu processo de curricularização	E1: O principal desafio está relacionado à resistência do corpo docente em aceitar a curricularização.	Aproximação da universidade com a sociedade por meio da curricularização e a possibilidade de promover um aprendizado mais conectado à realidade social
	E2: Houve a resistência de diversos setores, principalmente relacionados à área de Ciência da Tecnologia, além da falta de engajamento por parte dos alunos.	
	E3: O fato da academia moldar, formatar e academizar os alunos dificulta a promoção da extensão	“Forçar” cursos e docentes a pensarem como integrar a extensão em seus currículos; a extensão passou a ser realmente discutida dentro do colegiado.
	E4: A curricularização foi imposta “goela abaixo”, sem que houvesse uma reflexão acerca de sua aplicação prática, além da falta de clareza do papel da extensão nos cursos e o fato de alunos e professores não enxergarem a extensão como prioridade.	
	E5: Dificuldade de manter a qualidade e o engajamento dos alunos, aumento de custos, necessidade de captar recursos e a adaptação das estruturas das universidades para essa nova realidade	A obrigatoriedade da extensão por meio da curricularização aumentou em grande número a participação de alunos em projetos extensionistas.
	E6: Resistência de diversos segmentos da universidade, dificuldades práticas como no caso de alunos de cursos noturnos, além de falta de uma estrutura econômica capaz de financiar as participações dos alunos em projetos de extensão.	A universidade conseguiu organizar-se para assimilar os projetos de extensão e relacioná-los com as disciplinas de diversos cursos de graduação.

Fonte: Elaborado pelo autor

6.8 AS PRINCIPAIS EXPECTATIVAS E PERSPECTIVAS DOS ESPECIALISTAS EM RELAÇÃO À EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Em termos de expectativas e perspectivas, há diversas opiniões e visões dos entrevistados a serem destacadas.

E1, por exemplo, acredita que a extensão representa um caminho para a educação universitária avançar na direção de um paradigma mais complexo e inclusivo. Em complemento, enfatiza ainda que tal processo tem o papel de proporcionar um espaço de criticidade, problematização e criação colaborativa, indo além da abordagem tradicional do ensino. Dessa forma, sua perspectiva principal é que o avanço da extensão, ainda que diante das resistências e da falta de clareza acerca do que ela realmente é, cumpra sua finalidade e capacidade de integrar ensino, pesquisa e impacto social de maneira orgânica, para que se alcance uma verdadeira democratização do ensino, onde a universidade não apenas transfere conhecimento à sociedade, mas aprenda com ela. Para E1,

para que a extensão cumpra seu papel de conectar a universidade à sociedade, é necessário romper com essa fragmentação do ensino com a pesquisa e a extensão, superando essa visão assistencialista da extensão e promovendo um modelo de ensino baseado na aprendizagem ativa, na interdisciplinaridade e na transformação social (E1)

Já para E2, a extensão ainda é um campo em desenvolvimento, com grande potencial de transformação social. No entanto, o entrevistado enfatiza que, para que a extensão avance, é necessário um maior engajamento de alunos e professores no processo. A extensão, segundo ele, se bem estruturada, pode se tornar um diferencial na formação dos estudantes, tornando-os mais preparados para lidar com problemas reais e desafios do mundo do trabalho.

Ao ser questionado sobre tal questão, E3 acredita ser fundamental a figura de um gestor acadêmico capaz de direcionar a atuação institucional voltada para a extensão e seu avanço. “Não vejo como uma perspectiva pessimista, mas procuro me conectar em redes de docentes que tem a mesma visão otimista que tenho sobre trazer a extensão como uma perspectiva valorativa da formação profissional”.

Já E4 possui uma visão pessimista de que a extensão permanecerá sendo feita de forma genérica, sem gerar reais transformações sociais, uma vez que compreende que, ao ser introduzido de forma desordenada e precipitada, a curricularização tende a permanecer incompreendida por diversas instituições, docentes e discentes. Para o entrevistado, por mais que não veja perspectivas otimistas para o avanço da extensão universitária, continuará tentando fazer a diferença dentro de seu contexto de trabalho. Segundo ele, a forma desordenada e precipitada como ocorreu o processo de

curricularização da extensão resultou em uma aplicação genérica e pouco efetiva, onde ao invés de promover uma real transformação no ensino superior e na relação entre universidade e sociedade, a extensão passou a ser tratada, em muitas instituições, como uma exigência burocrática, reduzida ao simples cumprimento de uma carga horária. Por conta dessa desarticulação, o potencial de contribuição formativa da extensão foi comprometido, uma vez que não há um direcionamento claro que possibilite sua real integração com o ensino e a pesquisa. Além disso, gerou-se também como consequência a perpetuação de um modelo de extensão que, em vez de atuar como um agente de transformação, restringe-se a práticas assistencialistas ou à lógica da consultoria empresarial, o que afastou a extensão da sua proposta de um ensino que valorize a construção coletiva do conhecimento, tendo como participantes ativos tanto a universidade como as comunidades.

Em suma, E4 acredita que, “enquanto os acadêmicos não pararem para discutir seriamente o papel da extensão, seu futuro será “desastroso” e a extensão acabará se tornando apenas uma formalidade burocrática, “para inglês ver”.

Ao abordar tais questões, E5 se mostra otimista quanto as expectativas e perspectivas da extensão. Para ele, “há um novo começo de era”, uma vez que se juntam Extensão, governo, lideranças comunitárias e iniciativa privada, ocasionando uma mudança de rumo das práticas de extensão. Em complemento a isso, acredita que, no novo cenário, a extensão pode se apresentar como um “*hub* de inovação social”, através de um ecossistema de atividades e iniciativas capazes de solucionar diversos problemas de cunho social, ambiental, econômico e político.

O entrevistado E6, por sua vez, espera que, através da curricularização, as universidades brasileiras estejam efetivamente fixadas no território em que se encontram inseridas. Quanto a isso complementa que “quando os nossos aproximadamente 20 mil estudantes [...] estão inseridos no território, nos mais diferentes bairros, levando uma ação qualificada que é origem da sua formação profissional, a vida do território vai modificar”. Em suma, E6 possui a expectativa de que “a universidade cresça em importância em cumprir a sua função social”.

Ao recorrer ao arcabouço teórico referente às perspectivas e expectativas em relação à extensão universitária, podem ser destacados alguns pontos de convergência com os entrevistados. Em termos do fortalecimento do papel exercido pela extensão universitária como ponte entre universidade e sociedade, tanto FORPROEX (1987) quanto Gadotti (2017) a reconhecem como elemento essencial e

indissociável ao ensino e a pesquisa no que diz respeito à transformação social por meio de uma relação dialógica entre academia e sociedade. Tal caráter interativo mostra-se fundamental para consolidar a universidade como um espaço democrático e acessível a diferentes grupos sociais. Tal realidade condiz com a mudança do papel da universidade assumido a partir do final da década de 1987, mediante o avanço dos movimentos sociais democráticos e do reconhecimento da extensão como importante participante do processo acadêmico. Para Santos (2010), antes as universidades possuíam o papel de “educar as elites” e passaram a ter a função de “garantir o diálogo com a sociedade”. Fruto dessa mudança, passa-se a formar indivíduos dotados de pensamento crítico e reflexivo, com capacidade de promover uma interação dialógica com a sociedade, em uma relação de troca de saberes (CRISTOFOLETTI, SERAFIM, 2020).

Apesar disso, há de destacar a visão de E4 acerca das perspectivas em relação à extensão. Por mais que reconheça o papel fundamental potencialmente desempenhado pela curricularização da extensão, o entrevistado chama a atenção para a necessidade de um diálogo sério pela comunidade acadêmica sobre o real papel da extensão, com intuito de desenvolver uma compreensão clara sobre sua definição e sua correta implementação.

Em se tratando de uma formação cidadã e crítica dos estudantes, Silva (2018) corrobora com a visão de alguns entrevistados ao afirmar que a extensão atua como um mecanismo de formação integral do indivíduo, fazendo com que os estudantes adquiram uma visão mais crítica da sociedade na qual estão inseridos. Quanto a isso, Ésther e Fonseca (2022) destacam o aspecto integral da formação dos indivíduos, referindo-se aos conceitos tradicionais da *Paideia* grega e da *Building* alemã para demonstrarem que a formação humana se trata de um processo equilibrado, levando em consideração todas as dimensões que constituem o indivíduo, sem que haja sobreposição de uma sobre as demais (DALBOSCO, 2015). Essas visões alinham-se a definição dada por Meirelles e Nascimento (2018) à formação, uma vez que para eles esta se trata do processo de “formar o homem para se tornar homem, levando em consideração sua integralidade” (p.6). Em suma, os aspectos crítico, cidadão e integral da formação destacado pelos entrevistados e potencializados pelo avanço da extensão universitária, encontram-se em concordância com aquilo que a literatura crítica aborda acerca da formação dos indivíduos e de como esse processo deve ocorrer.

Sendo assim, de maneira geral, é possível enxergar certas convergências entre as perspectivas dos entrevistados acerca do avanço da extensão universitária, ainda que não de forma unânime. O quadro a seguir sintetiza os pontos abordados pelos entrevistados e indica suas convergências e divergências.

Quadro 6 - Expectativas e perspectivas em relação a extensão universitária

Item	Análise das entrevistas
As principais expectativas e perspectivas dos especialistas em relação a extensão universitária	E1: A extensão representa um caminho para a educação universitária avançar na direção de um paradigma mais complexo e inclusivo e pode trazer alcance de uma verdadeira democratização do ensino
	E2: É um campo em desenvolvimento, com grande potencial de transformação social e, se bem estruturado, pode ser um diferencial na formação dos estudantes.
	E3: é fundamental que haja a figura de um gestor acadêmico, capaz de direcionar a atuação institucional voltada para a extensão e seu avanço. Dessa forma, a extensão poderá caminhar para uma perspectiva valorativa da formação profissional
	E4: Enquanto os acadêmicos não pararem para discutir seriamente a extensão nas universidades, haverá predominância de projetos e atividades genéricos, sem capacidade de transformação social
	E5: Há o início de uma nova era, por meio das relações entre universidade, sociedade, governo, em que a extensão tem potencial para se tornar um “hub de inovação social”
	E6: A expectativa é que as universidades se insiram de fato em seus territórios e avancem no cumprimento de seu papel social, levando ações qualificadas da formação profissional capaz de modificar o território.

Fonte: Elaborado pelo autor

6.9 O PAPEL DA CURRICULARIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR

Ao serem questionados sobre o papel exercido pela curricularização da extensão universitária na formação do administrador, os entrevistados apresentaram os seguintes argumentos.

Para E1, o processo de curricularização “possibilita maior convergência entre teoria e prática, tornando a formação mais interdisciplinar e sistêmica”, e que tal convergência possibilita ao administrador uma aprendizagem significativa e aplicada, rompendo com a lógica fragmentada da formação tradicional do administrador. Assim, a formação do administrador que tradicionalmente separa áreas como Finanças, Marketing e Logística, sem proporcionar uma visão integrada da empresa como um organismo vivo e pulsante, passa a ser mais integrada ao inserir o estudante em projetos reais, nos quais precisa lidar com problemas complexos e interdisciplinares, desenvolvendo assim uma visão sistêmica e crítica da administração. Com isso, “os alunos deixam de apenas estudar planejamento estratégico em sala de aula e passam a aplicá-lo em situações concretas”, participando de um processo de aprendizagem coletiva e colaborativa, interagindo com diferentes atores sociais.

O entrevistado 2 acredita haver um papel fundamental exercido pela curricularização da extensão universitária na formação do administrador, pois

possibilita que esse profissional tenha uma formação cidadã e crítica. Para ele, tradicionalmente a administração sempre teve um viés corporativo e empresarial, voltado para a lógica de mercado. Com a extensão, o estudante passa a ser exposto a outras realidades, aprendendo a lidar com desafios sociais e econômicos reais. Para E2, a extensão então ajuda a quebrar a visão tradicional da administração, mostrando que o papel do administrador não se restringe apenas a grandes empresas, mas também envolve trabalho com comunidades, associações e cooperativas. Esse contato com diferentes realidades torna-se fundamental para o desenvolvimento de habilidades que não são adquiridas apenas na sala de aula, como a gestão social e a participação cidadã.

Já E3 vê a curricularização da extensão com um papel fundamental na formação do administrador. Para tal entrevistado, o fato de o administrador ter contato com a prática extensionista ao longo da graduação torna-se um facilitador para que esse profissional atue, principalmente no meio público. Nas palavras do entrevistado,

Eu acho fundamental, porque o administrador dentro da sua atuação no processo de gestão, se ele está na gestão, se ele lida diretamente, principalmente na área pública [...], ele precisa, através da extensão, lidar à base de um processo de compreensão e de entendimento da realidade. [...] O processo de tomada de decisão, por exemplo, o estabelecimento das funções gerenciais que a gente tem na gestão pública, é extremamente relevante. Como é que você lida diretamente com a sociedade, você constrói processos de gestão sem trazer essa sociedade como parte desse processo? Então, para mim, a extensão universitária é a chave para isso. Ela traz impactos nesse processo de atuação desse gestor, desse administrador (E3)

Além disso, o entrevistado enfatiza que, ao longo da graduação, muitos administradores são formados apenas com base em conceitos teóricos e técnicas de gestão, sem um contato real com os impactos sociais de suas decisões. A curricularização da extensão vem justamente para “romper essa lacuna” e oferecer ao estudante experiências práticas que o colocam em contato com a sociedade e com desafios concretos.

O entrevistado E4, por sua vez, faz uma análise crítica sobre qual profissional as diretrizes curriculares desejam formar. Segundo ele, almeja-se por um “profissional de gravata, trabalhando em uma multinacional no ar condicionado”. Portanto, a curricularização da extensão traz a possibilidade de uma formação mais contextualizada e diversa, levando em consideração o meio no qual se encontra o administrador e a realidade social e econômica na qual se encontra. Além disso, o movimento de curricularização oportuniza o desenvolvimento de um administrador

mais humanizado e crítico, capaz de compreender a administração como uma ferramenta para a organização da sociedade e o desenvolvimento econômico e social, não apenas como um meio para a gestão de empresas privadas.

Quanto ao assunto, E5 acredita que a curricularização da extensão permite ao aluno se tornar um profissional mais proativo e preparado para resolver problemas concretos. Ao atuar em projetos de extensão, o estudante lida e aprende em diversos contextos organizacionais e sociais, sendo desenvolvido em capacidades como liderança, trabalho em equipe, empatia e tomada de decisão. Além disso, a vivência em extensão permite ao administrador torna-se um profissional dotado de capacidade de inovação e adaptação a diferentes problemas e contextos, qualidades indispensáveis para a atuação destes profissionais. Por fim, E5 chama a atenção para o impacto da curricularização na formação cidadã do administrador. Para ele, ao passo em que precisa estar “atento ao seu tempo”, capaz de atuar de forma estratégica, o administrador precisa também estar comprometido com questões socioambientais e de governança, se tornando apto a trazer soluções aos problemas que se apresentam em seu contexto.

O entrevistado E6, por sua vez, enxerga a curricularização como essencial na formação do administrador, justamente pelo fato de que a obrigatoriedade de participar em atividades extensionistas permite aos estudantes uma formação profissional mais integrada com a realidade social e econômica. A extensão, em termos práticos, permite que o estudante aplique seus conhecimentos em situações reais, desenvolvendo competências fundamentais como gestão estratégica, planejamento, resolução de problemas e tomada de decisão. Em resumo, E6 vê a possibilidade de que a formação não fique mais restrita à sala de aula, mas sim conectada com as demandas sociais reais da sociedade, preparando o administrador para enfrentar cenários dinâmicos e complexos.

Ao analisar as possíveis convergências e divergências dos entrevistados com o referencial teórico, podem ser destacados diversos pontos convergentes. Em suas respostas, os entrevistados chamam a atenção para a possibilidade de uma formação mais “integral” do administrador mediante a curricularização da extensão. Elementos como participação cidadã, contato e preocupação com o meio social, administrador humanizado e crítico encontram-se alinhados aos preceitos de formação encontrados no arcabouço teórico. Em se tratando da temática de formação, Dalbosco (2015), ao realizar uma análise dos sentidos da formação propostos pela *Paideia* grega de Platão

e a *Building* alemã de Kant, compreende haverem elementos distintos em suas abordagens e conceituações, mas chama a atenção para um elemento vital: a busca por uma formação equilibrada do ser humano. Em complemento a isso, Severino (2012) acredita que deve haver grande importância dada ao desenvolvimento técnico e científico do homem, capacitando-o a responder satisfatoriamente às demandas impostas pelo campo profissional. Porém, destaca-se também o fato de que a formação deve ser concebida de forma mais abrangente, em um processo de “humanização do homem”, envolvendo todas as dimensões presentes na experiência de vida do indivíduo, sem que haja a sobreposição de uma sobre as demais (DALBOSCO, 2015). Quanto a necessidade de uma formação integral e equilibrada de todas as dimensões do indivíduo, pode-se ver grande convergência com as respostas dadas pelos entrevistados acerca do papel da curricularização na formação do administrador. Sobre isso, E6 concorda que a curricularização exerce um papel fundamental uma vez que permite uma formação que vá além da sala de aula, conectando assim o administrador ao contexto social real, lidando com questões mais complexas do que aquelas relacionadas apenas ao meio mercadológico.

Para os respondentes, a extensão universitária pode vir a ser o elemento chave para uma formação ampla, equilibrada e holística deste profissional. Mesmo que não diretamente relacionada à formação do administrador em si, Paula (2013) acredita que a extensão deve promover uma interação dialógica entre universidade e sociedade, permitindo que os profissionais formados compreendam de maneira clara os desafios sociais e econômicos do país e atuem de forma responsável e ética nas soluções. Além disso, Bertero (2006) alinha-se à visão de alguns dos entrevistados de que a curricularização da extensão possibilitará que a formação do administrador, tradicionalmente e historicamente influenciada pelo modelo norte americano, supere o modelo tecnocrático e mercadológico, rompendo com o paradigma de eficiência e produtividade e introduzindo uma formação mais humanista e voltada para a responsabilidade social.

Por fim, autores como Silva *et al* (2019), Paes de Paula (2001) e Gadotti (2017) elencam diversas competências provenientes da inserção de um viés mais humanista na formação do administrador e que condizem com o que é preconizado pela curricularização da extensão universitária, sendo elas “pensamento crítico”, “habilidades de gestão pública e social” e “senso de responsabilidade social e ética”.

O quadro abaixo traz uma análise sintética das respostas obtidas nas entrevistas quanto ao ponto supracitado.

Quadro 7- O papel da curricularização da extensão na formação do administrador

Item	Análise das entrevistas
O papel da curricularização da extensão universitária na formação do administrador	E1: Possibilita maior convergência entre teoria e prática, tornando a formação mais interdisciplinar e sistêmica
	E2: Possibilita que o profissional administrador tenha uma formação cidadã e crítica, permitindo ao estudante ser exposto à outras realidades, aprendendo a lidar com desafios sociais e econômicos
	E3: Facilita a atuação do administrador, principalmente no meio público, uma vez que permite ao profissional lidar diretamente com a sociedade em processos de tomada de decisão.
	E4: Possibilita uma formação contextualizada e diversa, levando em consideração o meio no qual se encontra o administrador e a realidade social e econômica à qual está inserido.
	E5: Contribui para que se forme um administrador mais engajado, protagonista e sensível à questões socioambientais.
	E6: Oportuniza que seja colocada no centro da formação profissional dos alunos a questão social. Dessa forma, o administrador passa a refletir e agir em questões relativas a educação, moradia, saúde, entre outras.

Fonte: Elaborado pelo autor

6.10 O PAPEL DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ADMINISTRADOR

Ao abordar o papel do processo de curricularização na construção da identidade do administrador, foram obtidas as seguintes respostas.

Para E1, a curricularização da extensão poderá vir a permitir que o administrador enxergue a empresa como parte de um contexto social maior, indo além do lucro e considerando também impactos ambientais e sociais, possibilitando que sua identidade seja construída em um viés mais holístico, considerando diversos contextos e aspectos como importantes. Entende que a curricularização é de suma importância para a construção identitária do administrador, uma vez que amplia sua visão sistêmica, incentivando uma postura ética e cidadã, além do fortalecimento da capacidade do administrador se enxergar como um profissional capaz de lidar com desafios reais e contribuir para a transformação social.

Já E2 acredita que o fato da extensão ajudar a quebrar a visão tradicional acerca da formação do administrador, auxilia a construção de uma identidade profissional mais ampla, que considere, além dos aspectos econômicos e mercadológicos, aspectos sociais, coletivos e sustentáveis. Em termos gerais, o entrevistado compreende que a curricularização da extensão torna possível a construção de uma identidade ampla do administrador, sendo este profissional dotado

não somente de habilidades e capacidades necessárias para uma atuação em empresas, mas também como um agente de transformação social.

Para E3, se o administrador passou por atividades extensionistas, sua identidade será construída levando-se em consideração aspectos mais amplos, como uma visão de gestão muito mais próxima da realidade social, por exemplo. Além disso, o entrevistado acredita que a curricularização da extensão possa exercer influência determinante na construção identitária do administrador, uma vez que proporcionará aprendizados que vão além da sala de aula e do ambiente corporativo, permitindo que o futuro administrador desenvolva um olhar mais humano, crítico e participativo sobre quem ele é e sua participação na sociedade.

O entrevistado E4 entende que a maneira formal, sem que haja uma reflexão profunda sobre sua aplicação e definição, como as universidades tem olhado para a extensão de modo geral, tende a reforçar que o modelo tradicional de Administração continue perpetuando. Apesar disso, o entrevistado reconhece que a curricularização da extensão universitária possui potencial significativo de contribuição para que se construa uma identidade mais humanizada do administrador, em que este profissional seja capaz de compreender sua contribuição para além da gestão de grandes empresas. Finalizando sua resposta, E4 entende que a extensão poderia desenvolver no administrador uma ideia de seu real papel na interação com a sociedade, sendo este profissional o responsável por promover desenvolvimento social.

E5 entende que a extensão aproxima o futuro administrador da realidade do mercado e das comunidades, permitindo que este profissional compreenda que sua atuação não se limita à gestão interna de empresas, mas também envolve impacto social e ambiental. A experiência em atividades extensionistas ajuda o administrador a desenvolver essa visão de mais dimensões, além das técnicas, que devem ser parte de sua identidade.

Por fim, E6 acredita que a curricularização possibilita ao administrador, por meio de sua interação com a sociedade, compreender que seu papel é maior e mais amplo do que ele imagina, sendo este o profissional responsável por construir organizações mais eficientes e socialmente responsáveis.

Em relação à literatura relativa à identidade do administrador e à sua relação com a curricularização da extensão universitária, pode-se identificar alguns aspectos que convergem ao discurso dos entrevistados. Para Paes de Paula (2008) a curricularização da extensão oferece uma nova perspectiva, na qual a identidade do

administrador passa a incluir valores sociais, éticos e de responsabilidade pública, promovendo um profissional mais consciente e alinhado às demandas da sociedade. Dessa maneira, enxerga-se o potencial da curricularização da extensão de ampliar a identidade do administrador ao inserir o estudante em diversos contextos, o que permite que ele redefina sua percepção sobre sua função e propósito no exercício de sua profissão.

Além disso, levando-se em consideração o fato de que a “construção da identidade profissional resulta de um contínuo processo ao longo da vida” (DIAS, DERROSO, 2018, p.69) e que tal processo decorre de interações como criação, socialização e influências, enxerga-se o potencial de que a curricularização da extensão contribua para a construção identitária do administrador por trazer à tona aspectos historicamente negligenciados na construção identitária destes profissionais, tal como destacado por uma das diretrizes da Política Nacional de Extensão Universitária, que diz respeito à Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão. Essa diretriz indica que o caráter de indissociabilidade possibilita ao estudante tornar-se protagonista em seu processo formativo e, conseqüentemente, identitário. Por possibilitar que o estudante se desenvolva não somente tecnicamente, mas também como cidadão participante da sociedade e agente de transformação social, a extensão torna-se capaz de agregar um viés holístico à construção da identidade do administrador. Quanto a isso, E5 compreende que a curricularização permite ao administrador compreender que seu papel não está limitado apenas a atuação interna em organizações, mas também está envolvido diretamente no impacto social e ambiental. Tal visão é defendida também por E3 ao afirmar que o contato com atividades de extensão faz com que o administrador desenvolva aspectos mais amplos em relação a sua construção identitária, como uma visão de gestão mais próxima a realidade social.

Há de se destacar em complemento ao processo de construção da identidade, o fato de haver uma identidade pressuposta ao Administrador que, segundo Gonçalves e Oliveira (2016) se mostra bastante contraditória, por se tratar de um profissional que é “formado para pensar como a elite dirigente, sem na maioria dos casos sê-la” (p.209) e, como consequência de tal fato, ainda que integrantes de tal classe, não se enxergam como tais.

Sendo assim, compreende-se que a curricularização da extensão possui potencial, em termos teóricos, de contribuir para que o administrador construa uma

identidade profissional menos centrada no mercado e mais voltada para a sociedade, fato que torna o alerta feito por Freire (1977) ainda mais importante, cujo intuito era de que a formação e a identidade não se tornem meramente baseadas na transmissão de conhecimentos, mas também em uma reflexão crítica. Apesar disso e, utilizando-se da resposta dada por E4, enquanto a curricularização não for devidamente discutida, definida, planejada e executada, caminha-se para a perpetuação de um modelo tradicional voltado para a constituição identitária do administrador, sendo este um profissional voltado meramente ao cumprimento das exigências e demandas impostas pelo mercado. Em concordância com Gonçalves e Oliveira (2016) seguirá sendo “gerado” um profissional para pensar como elite dirigente, sem que faça necessariamente parte desse grupo. Ainda sobre essa realidade, enquanto o preceito de indissociabilidade junto ao ensino e a pesquisa não for devidamente respeitado e realizado pelas universidades, a extensão não passará de uma mera “carta de intenções” como destacam Imperatore *et al.* (2015).

De modo geral, tanto literatura quanto entrevistados compreendem a importância de tal curricularização para a construção da identidade do administrador, ao passo em que, criticamente, chamam a atenção para a necessidade de que tal curricularização seja realmente colocada em prática para que a construção identitária do administrador possa de fato materializar-se em um processo mais amplo, combatendo a perspectiva tradicional de um profissional voltado para o atendimento dos anseios do mercado.

O quadro a seguir apresenta resumidamente as visões dos entrevistados acerca do papel da curricularização da extensão na construção da identidade do administrador.

Quadro 8- O papel da curricularização da extensão na construção da identidade do administrador

Item	Análise das entrevistas
O papel da curricularização da extensão na construção da identidade do administrador	E1: Torna possível que o administrador tenha sua identidade construída a partir de um viés holístico, olhando para “além do lucro” e focando-se também em questões como impactos ambientais e sociais de suas ações.
	E2: Facilita a construção de uma identidade mais ampla, que considere aspectos sociais, coletivos e sustentáveis, para além dos aspectos econômicos e mercadológicos.
	E3: Se inserido em atividades extensionistas, a construção identitária do administrador ocorre de forma muito mais ampla, levando-se em consideração aspectos
	E4: É necessário um espaço maior para a construção de uma identidade contextualizada e mais diversa
	E5: Possibilita que o aluno desenvolva uma visão mais ampliada de seu papel na sociedade, tornando-se um profissional mais proativo, apto a resolver problemas sociais concretos.
	E6: A participação dos alunos em atividades extensionistas possibilita que estes fortaleçam suas interações com a sociedade e compreendem seu papel na construção de organizações mais eficientes e socialmente responsáveis, construindo uma identidade profissional holística.

Fonte: Elaborado pelo autor

6.11 FORMAÇÃO E IDENTIDADE PRETENDIDAS PELAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Em relação a sua visão sobre a formação e identidade dos administradores pretendidas pelas DCNs, os entrevistados apresentaram as seguintes respostas.

Para E2, por mais que em suas determinações as DCNs enfatizem uma formação e identidade mais cidadãs e éticas, voltadas para gestão social e desenvolvimento sustentável, há uma controvérsia preponderante na prática de muitos cursos de administração, uma vez que seguem o modelo tradicional, voltando exclusivamente para o setor privado e para grandes corporações. Em suma, acredita que as DCNs têm boas intenções, mas a prática dentro das universidades ainda se encontra muito distante do que as diretrizes propõem. Diante da visão apresentada por E2, há de se denotar que, na realidade, as DCNs não preconizam uma formação cidadã e ética por parte do administrador. Ao retornar ao referencial relativo as diretrizes curriculares, pode-se encontrar a predominância de aspectos mercadológicos, onde o intuito é de se formar um administrador pronto para atuar no mercado, dotado de competências, habilidades e atitudes capazes de auxiliá-lo em sua prática profissional. Não se encontra, por sua vez, intenções de que se forme um profissional integral, dotado de capacidades instrumentais e humanas em equilíbrio, mas sim a preponderância de aspectos mecanicistas, como ser apto tecnologicamente.

Já E3 acredita que há atualmente uma identidade pressuposta ao administrador, que pode ser alterada pelo papel exercido pela extensão. Em se tratando da formação e identidade pretendidas pelas DCNs, E3 acredita que o documento estabelece os princípios básicos capazes de nortear a formação do administrador, mas não determina diretamente sua identidade profissional. Sendo assim, compreende que o objetivo das DCNs é de que o administrador se torne um profissional além do técnico, capaz de atuar de forma crítica, participativa e comprometida socialmente. Quanto à sua visão acerca da identidade, E3 reafirma não ser algo definido pelas diretrizes diretamente, mas sim dependente da forma como os cursos interpretam e implementam tais normas. Quanto a isso, se pode concordar com o fato de que as diretrizes não proponham diretamente uma identidade ao administrador, mas enfatiza como deve ser a formação deste profissional. Apesar disso e remetendo-se novamente ao arcabouço teórico referente às DCNs, não se enxerga um desejo pela formação de um profissional além do técnico, capaz de atuar de forma crítica. Pelo contrário, o documento mostra-se majoritariamente influenciado por preceitos e elementos de cunho mercadológico e aponta para um profissional “formatado” e dotado de competências que reforçam um viés instrumentalista de sua atuação.

E4 observa que as DCNs impõem uma visão que força os cursos a formarem administradores para o mercado de multinacionais, engessando o currículo e dificultando as adaptações regionais. De modo geral, acredita que tal imposição atrapalha a construção identitária do administrador, uma vez que molda esse profissional com características fortemente voltadas ao atendimento de demandas mercadológicas, em detrimento de demandas sociais e ambientais. Referente a tal posicionamento, concorda-se com o fato de que as determinações das DCNs forçam os cursos a gerarem administradores prontos para atuação de mercado. Apesar disso, as DCNs não atrapalham a construção identitária do administrador, mas sim impõem uma identidade pressuposta a este profissional, sendo ele um “sujeito capitalista”, apto à atuação mercadológica.

O entrevistado E5 possui a visão de que, tanto em termos de formação quanto em termos de identidade, a intenção das DCNs é de que o administrador seja um profissional proativo, que tecnicamente seja capaz de entender o modelo de negócio e o posicionamento de uma organização, além de ser o responsável por dar rumos e diretrizes para o melhor funcionamento da sustentabilidade financeira, ambiente ou

de pessoas das organizações. Além disso, para E5 as DCNs preveem um administrador atento ao seu tempo, apto a resolver problemas reais e a atuar em diferentes cenários.

Finalmente, E6 acredita que o objetivo das DCNs seja de formar um profissional capaz de articular conhecimentos técnicos e o compromisso social. Dessa forma, possibilita-se que o administrador não apenas domine as ferramentas de gestão, mas também compreenda a realidade em que está inserido e atue nela de forma transformadora. Quanto à identidade pretendida, E6 acredita que o administrador, segundo às diretrizes, seja ao mesmo tempo um profissional técnico e analítico, capaz de utilizar ferramentas de gestão de forma eficiente, e socialmente responsável, compreendendo o impacto de sua atuação no processo de transformação da sociedade.

Ao se analisar a formação e identidade pretendidas pelas DCNs ao administrador, torna-se crucial levar em conta alguns aspectos. Primeiramente, enxerga-se um elevado grau de concordância nas respostas dos entrevistados quanto ao que se pretende por meio das DCNs em termos formativos e identitários inerentes ao administrador. No geral, para eles, as DCNs objetivam-se por gerar aquilo que E6 denomina como profissional capaz de articular conhecimentos técnicos com o compromisso social”. Essa visão complementa aquilo que E5 acredita ser a intenção das DCNs de tornar o administrador em um profissional ético e voltado para o desenvolvimento social. Por mais que não destaque essa questão em termos de identidade, E3 acredita ser a intenção das DCNs formarem um profissional que vá além do técnico, comprometido socialmente.

Apesar da concordância existente entre os entrevistados, ao se analisar a literatura referente às DCNs, encontram-se diversos pontos de divergência. Ao realizar uma análise crítica acerca das diretrizes do curso de Administração e das principais influências consideradas no processo de criação desta documentação, Louredo, Oliveira e Louredo (2023) compreendem que, grandemente influenciadas por experiências estadunidenses, as DCNs do curso seguem uma tendência de formação de profissionais voltados para a lógica de mercado, em busca da eficiência. Mediante tal realidade os autores chamam a atenção para a possibilidade que tais orientações formem “administradores acríticos em relação à sua realidade” (p.144). Quanto à necessidade de uma formação crítica do administrador, Lopes, Maranhão e Mageste (2008) compreendem ser fundamental que o administrador seja um

profissional atento para a importância de uma ação transformadora na sociedade e engajado politicamente, além de dotado de uma consciência crítica em relação à sua atuação.

Examinando as DCNs, por sua vez, torna-se possível compreender a predominância de um perfil de administrador voltado para o atendimento de demandas do mercado de trabalho, preterindo características e competências capazes de gerar um profissional dotado de pensamento crítico e reflexivo sobre seu papel e impacto no meio social.

Em resumo, ao se relacionar os elementos do arcabouço teórico com as respostas obtidas nas entrevistas, é possível inferir determinadas questões. Primeiramente, a maior parte dos respondentes acreditam que a intenção das DCNs seja de formar profissionais tecnicamente aptos a exercerem a profissão ao mesmo tempo em que se enxergam como participantes ativos da transformação social do meio em que se encontram. Apesar da concordância em termos de “intenções das DCNs”, alguns entrevistados compreendem que, na prática, não é essa a realidade do profissional administrador atualmente encontrado no Brasil. Além disso, há em uma das entrevistas um posicionamento que corrobora com a análise crítica feita por Louredo, Oliveira e Louredo (2023) ao afirmar que as diretrizes aparentam, na realidade, “forçar” a formação de administradores voltados para o mercado de multinacionais, com perfil capaz de atender às demandas meramente mercadológicas e econômicas, tornando-se aquilo que Tenório (2012) denomina de “recurso manipulado pelo capitalismo”, gerado simplesmente para o atendimento de demandas e anseios mercadológicos.

Sendo assim, ainda que hajam pontos convergentes entre os entrevistados sobre a formação e identidade pretendidas pelas DCNs, o referencial teórico indica uma contradição com as entrevistas, uma vez que aponta para uma intenção predominantemente instrumentalista e mecanicista por parte das diretrizes em relação a formação e identidade pretendidas ao administrador.

O quadro abaixo traduz resumidamente as visões dos entrevistados acerca dessa questão.

Quadro 9- A formação e a identidade pretendidas pelas DCNs

	Análise das entrevistas
A formação e a identidade pretendidas pelas diretrizes curriculares nacionais do curso de Administração	E1:
	E2: mais cidadãs e éticas, voltadas para gestão social e desenvolvimento sustentável
	E3: além do técnico, que atua de forma crítica, participativa e socialmente comprometida
	E4: pronto para o mercado de multinacionais, voltado para o atendimento de demandas mercadológicas em detrimento de demandas sociais e ambientais
	E5: profissional proativo, atento ao seu tempo, apto a resolver problemas reais
	E6: capaz de articular conhecimentos técnicos e compromisso social; técnico, analítico e socialmente responsável

Fonte: Elaborado pelo autor

6.12 EXISTÊNCIA DE ALINHAMENTO OU NÃO ENTRE AS DCNS E AQUILO QUE SE PRETENDE ATRAVÉS DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO.

Em relação a possibilidade de alinhamento entre aquilo que é preconizado pelas DCNs e o processo de curricularização da extensão, foram obtidas as seguintes respostas pelos entrevistados.

Para E2, há em certo grau um alinhamento entre a curricularização da extensão e as DCNs, uma vez que a primeira pode ser um valioso instrumento para atingir os objetivos desejados pela segunda, mas que tal alinhamento depende da forma como a curricularização será, de fato, implementada. Em suma, acredita haver um alinhamento teórico entre o que as DCNs preveem e o que a curricularização extensionista pode oferecer, uma vez que ambas se objetivam por uma formação mais ampla dos estudantes, levando em consideração uma preparação profissional de cunho técnico e ao mesmo tempo reflexivo e crítico. Sobre as DCNs, o entrevistado entende que o intuito seja de uma formação mais ampla, ética e cidadã por parte do administrador. Já em termos da curricularização, E2 afirma que ao proporcionar experiências práticas podem ser formados administradores mais preparados a atuação em contextos mais diversos. Apesar disso, questiona se as universidades realmente aplicam a extensão de forma a cumprir com tal missão.

Já E3, em termos teóricos a formação do administrador pretendida é de um profissional mais apto a ser integrado à sociedade, capaz de ser protagonista na comunidade e agente transformador do meio social. Apesar disso, alerta para o descompasso existente entre a teoria e a prática da implantação das DCNs. Ao relacionar o administrador pretendido pelas DCNs e aquilo que se almeja com a curricularização da extensão, E3 enxerga um alinhamento teórico, uma vez que acredita que tanto as diretrizes quanto a curricularização apontam para um

profissional mais conectado à realidade social. Tal alinhamento é visto como teórico pois, segundo o entrevistado, nem sempre se concretiza na prática, uma vez que depende de que forma interpretam e aplicam as diretrizes.

Para E4, por sua vez, não há qualquer alinhamento entre a curricularização da extensão e as DCNs. Ele sustenta sua argumentação ao afirmar que a curricularização foi implementada sem uma revisão adequada das diretrizes e sem um debate mais amplo sobre como integrar a extensão de maneira estruturada no ensino de Administração. Para ele, isso é um problema, uma vez que a imposição da curricularização da extensão ocorreu sem planejamento e agora os cursos precisam lidar com a exigência sem um direcionamento claro.

Para o entrevistado E5, há, de fato, um alinhamento entre o que as DCNs desejam e a curricularização da extensão, justamente pelo fato que as DCNs, segundo ela, partem de um princípio de protagonismo do aluno, da flexibilização de currículos, além de uma formação ética. Tais elementos, para o entrevistado, correspondem com as diretrizes da extensão universitária e são importantes aliados para a formação do administrador, ajudando a preparar um profissional mais atualizado e sensível aos problemas contemporâneos. Apesar da visão apresentada por E5, torna-se necessário afirmar que, ao se analisar as DCNs, não se enxerga a existência de aspectos voltados a uma formação ética, havendo o apontamento para uma formação técnica e acrítica.

Por fim, E6 concorda também haver um alinhamento entre a curricularização e as diretrizes. Para ele, “a curricularização da extensão dialoga diretamente com as diretrizes ao colocar os estudantes em contato com as demandas sociais e econômicas reais”. Ainda sobre esse alinhamento, E6 afirma que é possibilitado o desenvolvimento de competências práticas pelo administrador e uma formação voltada para a resolução de problemas concretos da sociedade como um todo.

Ao se investigar as possíveis correlações entre aquilo que se espera pela curricularização da extensão e as diretrizes curriculares da Administração, é possível encontrar as seguintes realidades.

Primeiramente, é importante destacar as Diretrizes da Extensão na Educação Superior, datadas do ano de 2018. Em seu capítulo 1º, intitulado “Da concepção, das diretrizes e dos princípios”, mais especificamente nos artigos 5º e 6º, responsáveis por estruturar a concepção e prática das diretrizes de extensão, são propostos os seguintes objetivos.

Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

- I - A interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;
- II - A formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;
- III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;
- IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico.

Art. 6º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

- I - A contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável;
- II - O estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade;
- III - a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena;
- IV - A promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa;
- V - O incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural;

- VI - O apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação;
- VII - a atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira.

Por sua vez, ao se analisar, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração as principais atribuições esperadas para o administrador, tem-se os seguintes elementos:

- I - Integrar conhecimentos fundamentais ao administrador;
- II - Abordar problemas e oportunidades de forma sistêmica;
- III - analisar e resolver problemas,
- IV - Aplicar técnicas analíticas e quantitativas na análise de problemas e oportunidades;
- V - Ter prontidão tecnológica e pensamento computacional;
- VI - Gerenciar recursos;
- VII - Ter relacionamento interpessoal;
- VIII - Comunicar-se de forma eficaz;
- IX - Aprender de forma autônoma.

Ao realizarem uma análise comparativa entre aquilo que se almeja pela curricularização da extensão e aquilo que é proposto pelas DCNs do curso de Administração, Saraiva *et al.* (2025) destacam haver possíveis correlações entre o que se almeja pelas diretrizes de extensão e os direcionamentos feitos pelas DCNs do curso de Administração, dentre as quais podem ser citadas as seguintes. Primeiramente, a primeira diretriz contida no artigo 5º das diretrizes de extensão, que diz respeito a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade relaciona-se às competências esperadas dos egressos em administração de número II, III, VII e VIII, sendo este um profissional capaz de abordar problemas e oportunidades de forma sistêmica, analisar e resolver problemas, ter relacionamento interpessoal e comunicar-se de forma eficaz. Além disso, pode-se destacar o alinhamento da diretriz V, presente no artigo 6º das diretrizes de extensão com as competências I, II, III, VI e VII referentes ao administrador. Ao incentivar uma atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento de questões da sociedade brasileira, as DCNs de administração preveem um profissional capaz de

integrar conhecimentos fundamentais, abordar problemas e oportunidades de forma sistêmica, analisar e resolver problemas, gerenciar recursos e ter relacionamento interpessoal. Dessa maneira, em termos de diretrizes, pode-se apontar um certo grau de alinhamento entre aqueles referentes à extensão e aquelas relativas ao egresso em administração.

Apesar disso, em termos práticos, Saraiva *et al.* (2025) concordam que “ao passo que na curricularização da extensão tais temas têm por objetivo a formação crítica e reflexiva, nas DCNs elas tendem a se inclinar, quase que unicamente, na direção instrumental e utilitarista.” (p.16).

Em suma, é possível inferir que há um certo grau alinhamento teórico, em termos de diretrizes, acerca do que é esperado pela curricularização da extensão universitária e o que é previsto pelas DCNs do curso de Administração quanto às atribuições e o perfil dos egressos. Apesar disso, Saraiva *et al.* (2025) chamam a atenção para o fato de que nem todas as diretrizes extensionistas são contempladas pelos saberes esperados dos administradores. No caso das diretrizes “IV” e “VI”, do artigo 6º, que propõem, respectivamente, “a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa” e “o apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação”, segundo os autores, não há nenhuma correspondência clara com os propostos das DCNs.

De modo geral, tanto diante da investigação documental quanto mediante análises das respostas obtidas nas entrevistas, pode-se concluir que, em termos teóricos, alinhamento entre o que se deseja por meio da institucionalização da extensão universitária e aquilo que se prevê pelas DCNs quanto às atribuições e ao perfil esperado dos egressos do curso de Administração. Apesar disso, é importante ressaltar que, a superficialidade existente nas competências elencadas aos egressos em administração faz com que essa correlação apontada pelas entrevistas e análise documental, seja, no mínimo, duvidosa. Em sua essência, não é possível concluir que as DCNs se atentem para a formação de profissionais como aqueles almejados pelas diretrizes de extensão. Enquanto a segunda volta-se para a formação de profissionais dotados de pensamento crítico, reflexivo, preocupados com o meio ambiente e empenhados no desenvolvimento social, a primeira aponta para um profissional analítico, apto tecnologicamente e focado em gerar soluções para o mercado em detrimento de outras dimensões da sociedade.

Já em relação à prática, não é essa a realidade vivenciada acerca de tal correlação apontada nas entrevistas, uma vez que, em concordância com o que é dito por E3, há um descompasso entre a teoria e a prática extensionista, uma vez que sua aplicação depende da forma como as universidades interpretam e aplicam as diretrizes de extensão.

O quadro a seguir apresenta uma síntese das visões dos apontamentos feitos pelos entrevistados.

Quadro 10- Existência de alinhamento ou não entre DCNs e curricularização da extensão

	Análise das entrevistas
A existência de alinhamento ou não entre as DCNs e aquilo que se pretende através da curricularização da Extensão	E1: Não respondeu
	E2: Há um alinhamento teórico, mas sua efetividade depende da implementação pelas universidades
	E3: Há um alinhamento teórico, mas a prática nem sempre reflete essa conexão com a realidade social.
	E4: Não há alinhamento, pois, a curricularização foi implementada sem uma revisão adequada das diretrizes e sem um debate mais amplo sobre como integrar a extensão de maneira estruturada no ensino de Administração
	E5: Há alinhamento, uma vez que ambas promovem protagonismo do aluno, flexibilização curricular e formação ética
	E6: Enxerga-se um alinhamento, pois ambas conectam os estudantes às demandas reais e ao desenvolvimento de competências práticas.

Fonte: Elaborado pelo autor

Diante do exposto, é possível encontrar nos discursos proferidos pelos entrevistados a predominância de uma racionalidade instrumental, predominante nos cursos de Administração, uma vez que prioriza aspectos econômicos, de competição e sucesso dos indivíduos por meio das trocas realizadas com outros indivíduos, mediante a relação meios e fins (FERREIRA, SANTOS, OLIVEIRA, 2021). A análise dos discursos na apresentação de resultados das entrevistas realizadas revela uma predominância de racionalidade instrumental, com foco na eficiência, resultados mensuráveis e alinhamento com diretrizes. No entanto, há também elementos de racionalidade substantiva, especialmente nas críticas sobre a formação reflexiva e cidadã.

Quanto à racionalidade instrumental, pode-se destacar o alinhamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a busca por eficiência nas práticas extensionistas. Por exemplo, a crítica sobre a desarticulação entre as DCNs e a LDB ressalta a predominância de uma formação tecnicista e instrumental, voltada para o mercado de trabalho. Isso é evidenciado pela ênfase nas competências técnicas e quantitativas, como "integrar conhecimentos fundamentais ao administrador" e "aplicar técnicas analíticas e quantitativas na análise de problemas e oportunidades.

Já em relação à racionalidade substantiva, menos presente nos discursos dos entrevistados do que a instrumental, é notório afirmar que as concepções dos especialistas sobre a extensão universitária refletem uma abordagem substantiva, destacando a importância de uma formação cidadã e crítica (FERREIRA, SANTOS, OLIVEIRA, 2021), tal como preconizado na própria política de extensão. Por exemplo, a crítica de que as DCNs preconizam uma formação tecnicista, em detrimento de elementos humanos e sociais, aponta para a necessidade de uma abordagem mais equilibrada e orientada por valores. A racionalidade substantiva é evidente na defesa de uma formação que vá além da mera transmissão de conhecimento técnico.

Em suma, ao analisar os discursos dos entrevistados enxerga-se uma predominância de racionalidade instrumental, com foco na eficiência, resultados mensuráveis e alinhamento com diretrizes. No entanto, há também elementos de racionalidade substantiva, especialmente nas críticas sobre a formação reflexiva e cidadã.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentou o objetivo de compreender o papel exercido pela curricularização da extensão universitária na formação acadêmica e na construção da identidade do administrador. Para tanto, realizou-se um estudo baseado na análise documental e na investigação empírica, por meio de entrevistas com atores diretamente envolvidos no processo formativo dos administradores.

A partir do objetivo geral, buscou-se responder aos três objetivos específicos propostos. O primeiro deles diz respeito ao entendimento do significado da extensão em sua perspectiva histórica e a sua consequente curricularização. Ao investigar a fundo tal temática, pôde-se notar que a extensão universitária percorreu uma longa trajetória, perpassando por diferentes concepções ao longo dos anos desde sua primeira menção na educação brasileira no início do século XX. Conforme visto em Oliveira e Goulart (2015), houve três fases percorridas pela extensão universitária brasileira. Entre os anos de 1911 e 1964, tais atividades eram concebidas sob a forma de prestação de serviços, influenciadas pelos modelos europeu e americano. Em um segundo momento, ocorrido no período de 1964 e 1985, a extensão passou a ser concebida como uma atividade assistencialista, em caráter de auxílio às comunidades carentes. Por fim, a partir do final da década de 1980, principalmente pela influência do FORPROEX, a extensão passou a ser vista como nos dias atuais, sendo concebida como a grande promotora de uma relação dialógica entre universidade e sociedade, por meio da valorização dos saberes científicos e populares. O reconhecimento dessa importância ocasionou em uma posterior curricularização, definida no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e estabelecida no ano de 2018.

Quanto ao significado da extensão, ao se analisar as respostas obtidas nas entrevistas, observou-se que os especialistas enxergam a extensão como uma promotora de interação dialógica entre a universidade e a comunidade, sendo responsável ao mesmo tempo por levar a universidade até a comunidade e trazer a comunidade até a universidade, estabelecendo assim uma relação de troca de saberes capaz de gerar transformação social.

Por mais que, de fato, se trate de uma atividade fundamental para a promoção de uma relação dialógica e integrada entre universidade e sociedade, a extensão universitária encontra diversas barreiras em sua efetivação, por diversos motivos. Ao retomar a discussão sobre os grandes desafios enfrentados pela extensão, destaca-

se haver em grande parte uma resistência do próprio meio acadêmico em aceitar a inserção da extensão não apenas nas grades curriculares, mas também como elemento fundamental do processo formativo. A falta de compreensão sobre sua definição e suas finalidades torna o meio acadêmico ainda mais enrijecido quanto a sua efetiva aceitação e realização. Como se pôde notar nas entrevistas, há ainda muitos casos de instituições que veem a extensão como elemento secundário e acabam por introduzi-la em seus currículos de modo genérico e incapaz de gerar a transformação social almejada por esta. A realidade é que muitas instituições brasileiras ainda materializam a extensão em teor assistencialista e de prestação de serviços, sendo influenciados por modelos “ultrapassados”, não levando em consideração o verdadeiro teor que deve ser assumido pela prática extensionista: dialogar e interagir ativamente em uma relação de mútua cooperação entre universidade e sociedade, gerando não apenas transformação, mas desenvolvimento social.

O segundo objetivo específico, por sua vez, procurou compreender o sentido da formação e da identidade do administrador em termos de diretrizes curriculares nacionais do curso. Para isso, foram analisadas as DCNs mais recentes referentes ao curso, onde constatou-se uma predominância por aspectos formativos e identitários orientados para o mercado, fortemente influenciados por uma visão instrumentalista cujo objetivo é de gerar administradores aptos ao atendimento de interesses do mercado. Apesar disso, ao se ponderar as respostas obtidas nas entrevistas, enxerga-se certo desalinhamento entre as visões dos especialistas. É possível notar que, em alguns casos, há concordância com o fato de que as DCNs, em grande parte, objetivam-se por atender interesses do mercado por meio da formação e construção identitária de administradores, destacando competências e um perfil técnico e instrumental, em detrimento de aspectos críticos e humanistas. Já os demais especialistas acreditam haver um equilíbrio nas DCNs quanto ao profissional que se almeja gerar.

Em suma, compreende-se haver preponderância de aspectos mecanicistas relacionados a formação e a construção da identidade do administrador pretendidas pelas DCNs mediante a análise documental, apesar dos desalinhamentos encontrados nos discursos dos entrevistados. Conforme argumentam Paes de Paula (2001) e Silva *et al* (2019), segue havendo a predominância de um modelo de ensino tecnicista e instrumentalista, que ainda privilegia a aquisição de competências

voltadas para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação mais ampla e reflexiva. Com isso, limita-se o desenvolvimento de uma identidade profissional pautada pela responsabilidade social e pela visão humanista em sua atuação. Dessa forma, segue se perpetuando um modelo tradicional de formação e construção identitária do administrador, sendo este um profissional “sujeito ao capital”.

O terceiro e último objetivo consistiu em compreender as implicações da curricularização da extensão universitária sobre a formação e a construção da identidade do administrador. Para o alcance de tal objetivo, foi necessário retomar os principais pontos dos referenciais relativos a tais temáticas presentes no trabalho e sua correspondência ou não com as respostas obtidas nas entrevistas. Mediante análise do arcabouço teórico, pôde-se constatar que, em termos de formação, a curricularização da extensão apresenta um potencial teórico de contribuir com uma formação integral do administrador e a consequente construção de uma sociedade mais justa e democrática, conforme destaca Goergen (2008), uma vez que, para o cumprimento do segundo objetivo é necessário que sejam formados cidadãos não somente competentes profissional e tecnicamente, mas também dotados de sentido ético e responsabilidade social, sendo sujeitos críticos, autônomos e socialmente responsáveis.

Quanto ao aspecto formativo, observou-se nas respostas dos especialistas uma coerência em relação ao referencial teórico, uma vez que, de modo geral, acreditam que a curricularização da extensão permitirá aos administradores uma formação contextualizada, crítica, cidadã e voltada para a transformação social. No entanto, o potencial de contribuição da curricularização da extensão esbarra na predominância de uma formação técnica do administrador, sendo este profissional “formatado academicamente” para reproduzir padrões e conhecimentos adquiridos de forma acrítica. De fato, as DCNs apontam para a reprodução de um padrão já tradicionalmente atrelado ao administrador, sendo ele um profissional formado para pensar como a elite dirigente e apto a resolver problemas e questões referentes ao meio mercadológico.

Já em relação ao elemento identitário, percebe-se haver uma identidade pressuposta ao administrador, conforme relatam Gonçalves e Oliveira (2016). Para os autores, apesar da Administração fazer parte do campo das Ciências Sociais, os princípios da administração científica, principalmente de base taylorista, seguem fortemente presentes nas práticas administrativas, ignorando diversos aspectos da

vida humana em prol do que é desejado pela sociedade de mercado (RAMOS, 1989). Tal caráter é reforçado pela preponderância de elementos tecnicistas propostos nas DCN, em detrimento de aspectos mais humanistas.

Em relação ao possível papel exercido pela curricularização da extensão na construção identitária do administrador, enxerga-se a possibilidade da construção de uma identidade menos centrada em aspectos mercadológicos e mais voltada para uma visão crítica, reflexiva, em que o administrador se torne capaz de enxergar seu papel como agente de transformação social, gerando assim uma identidade mais humanista, mas sem perder a necessidade de conhecimentos técnicos. Tal prerrogativa mostra-se alinhada à visão dos entrevistados acerca do papel da extensão na construção identitária do administrador. Para eles, a curricularização pode ser capaz de proporcionar ao administrador o desenvolvimento de uma visão mais ampla de seu papel social, construindo uma identidade contextualizada, onde o profissional se torna apto a resolver problemas sociais concretos. Além disso, pode permitir este profissional um olhar para "além do lucro", focando-se também em questões de impacto social e ambiental. Apesar das possibilidades levantadas, a realidade é que a curricularização da extensão, para que se torne realmente efetiva e gere o impacto que se deseja, precisa ser discutida mais seriamente pelo meio acadêmico, principalmente para que se chegue a um consenso sobre elementos fundamentais como sua definição, suas finalidades e sua consequente e correta implementação. Enquanto não houver tal discussão e um posicionamento firme por parte das instituições de ensino superior quanto a curricularização da extensão, esta seguirá sendo aquilo que Imperatore *et al.* (2015) chamam de "uma mera carta de intenção".

Em termos gerais é possível destacar que os especialistas acreditam ser fundamental a curricularização da extensão para que sejam integralmente formados os administradores, sendo ao mesmo tempo profissionais dotados de habilidades técnicas e profissionais capazes de auxiliar no desenvolvimento econômico e social do país, e apurados em termos éticos, sociais, críticos e reflexivos, agindo em contextos de problemas sociais reais, se tornando aptos a contribuir efetivamente com a transformação social. Ainda que se vejam tais possibilidades no campo das ideias, é possível concluir que o papel exercido pela curricularização da extensão na formação e na construção da identidade do administrador possui ainda um longo e desafiador caminho a percorrer até que seja efetivamente cumprido, uma vez que em

termos práticos não se vê uma real intenção por parte das DCNs de Administração de que seja formado e constituído um administrador que contenha os principais traços almejados e defendidos pela extensão universitária.

Por fim, destaca-se que a pesquisa contribuiu para o debate sobre o papel da curricularização da extensão na formação do administrador e a construção de sua identidade no Brasil, mas não esgota a discussão. Estudos futuros podem aprofundar a investigação sobre os impactos de longo prazo da extensão na trajetória profissional dos administradores e em sua constituição identitária, bem como explorar diferentes modelos de implementação da curricularização em contextos diversos. A continuidade desse debate é fundamental para que a extensão universitária cumpra plenamente seu papel na formação acadêmica e cidadã dos futuros profissionais de administração e na construção de uma identidade mais holística para estes.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABREU, Wilson Correia de. Identidade, formação e trabalho: das culturas locais às estratégias identitárias dos enfermeiros (estudo multicasos). **Coimbra, PT: Educa e Formasau**, 2001.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995.
- AKTOUF, O. **Pós-globalização, administração e racionalidade econômica: a síndrome do avestruz**. São Paulo: Atlas, 2004.
- ALBERT, Stuart; WHETTEN, David. **Organizational identity**. 1985.
- ANDRADE, Rubya Mara Munhóz de; MOROSINI, Marília Costa; WIEBUSCH, Eloisa Maria. Desafios Contemporâneos da Extensão Universitária: da invisibilidade à curricularização. In: **X Congresso Ibero Americano de Docência Universitária-CIDU**. 2018.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ASSUMPÇÃO, Raiane Patrícia Severino; LEONARDI, Fabricio Leonardi. Educação popular na universidade-uma construção a partir das contradições, reflexões e vivências a partir do pet educação popular da UNIFESP-Baixada Santista. **Revista E-curriculum**, v. 14, n. 2, p. 437-462, 2016.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. **Lisboa: Edições**, v. 70, 1995.
- BARRETO, C. R. Sobre a racionalidade humana: conceitos, dimensões e tendências. In: Encontro Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração, 17., 1993, Salvador. Anais...
- BATISTA, Zenilde Nunes; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. A gênese da Extensão Universitária brasileira no contexto de formação do Ensino Superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 3, p. 916-930, 1 jul. 2018.
- BATOMÉ, Sílvio Paulo. Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária. Petrópolis: Ed. **Vozes**, 1996.
- BERTERO, Carlos Osmar. **Ensino e pesquisa em Administração**. São Paulo: Thomson, 2006
- BERTERO, C. O. A evolução da análise organizacional no Brasil (1961-93). **RAE: Revista de Administração de Empresas**. V.34, n.3, mai-jun, p.81-90, 1994.

BLOISE, Denise Martins. A importância da metodologia científica na construção da ciência. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 5, n. 6, p. 105-122, 2020.

BOLÍVAR, A. *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Aljibe, Archidona (Málaga) 2006.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica**. Educação. Porto Alegre, p. 157-167, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, S. 1, pp. 1-32, 1988.

BRASIL. **DCN** (Diretrizes Curriculares Nacionais). Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005. Conselho Nacional de Educação, 2005.

BRASIL. **DCN** (Diretrizes Curriculares Nacionais). Resolução nº 1, de 13 de janeiro de 2014. Conselho Nacional de Educação, 2014.

BRASIL. **DCN** (Diretrizes Curriculares Nacionais). Resolução nº 5, de 14 de outubro de 2021. Conselho Nacional de Educação, 2021.

BRASIL. **LDB** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional): Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para Extensão na Educação Superior Brasileira**. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Brasília, DF: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), 1998.

BUNGE, Mario. Caçando a realidade: a luta pelo realismo. Trad. Gita K. Guinsburg. **Série**, 2010.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 4, p. 00-00, 2017. Cortez, 2017.

CASTRO, Rafael Rodrigues de; TEODÓSIO, Armindo dos Santos de Sousa. Formação em administração e consciência política de estudantes de graduação. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 22, n. 2, p. 208-232, 2023.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, pp.295-316, 2008.

CIAMPA, Antonio da Costa. Silvia Lane: O homem em movimento. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, p. 17-18, 2007.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **A formação e a ideologia do administrador de empresa**. São Paulo: Cortez, 1991.

CRAIB, Ian. Experiencing identity. *Experiencing Identity*, p. 1-208, 1998.

CRISTOFOLETTI, Evandro Coggo; SERAFIM, Milena Pavan. Dimensões metodológicas e analíticas da extensão universitária. **Educação & Realidade**, v. 45, p. e90670, 2020.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 20, p. 123-142, 2015.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Tempo Brasileiro, 1994.

DA MOTA, Ivan Dias; TENA, Lucimara Plaza; KNOERR, Viviane Coêlho De Séllos. O novo marco regulatório da extensão universitária no Brasil: uma contribuição para a política de promoção humana. *Revista Brasileira de Direito*, v. 15, n. 3, p. 79-110, 2019.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti; DA VIÁ, Sarah Chucid. **Pesquisa empírica em ciências humanas: com ênfase em comunicação**. Futura, 2001.

DEUS, Sandra de. **Extensão universitária: trajetórias e desafios** / Sandra de Deus. Santa Maria, RS: Ed. PRE-UFSM, 2020.

DE CODES, Ana Luiza Machado et al. **Uma leitura do Plano Nacional de Educação (PNE) e uma proposta para seu monitoramento**. Texto para discussão, 2017.

DE MEIRELLES, Regina Lúcia Praxedes; DO NASCIMENTO, Rafael Coelho. A EDUCAÇÃO HUMANISTA E TECNICISTA: REFLEXÕES DE JACQUES MARITAIN E PAULO FREIRE. **RHEMA**, v. 16, n. 52, p. 5-26, 2018.

DIAS SOBRINHO, José. Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 17, p. 601-618, 2012.

DIAS, Tayanara; DERROSSO, Giuliano S. A formação da identidade profissional dos bacharéis em administração na cidade de Foz do Iguaçu/PR. **Pensamento & Realidade**, v. 33, n. 3, p. 68-89, 2018.

DUBAR, Claude. A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Annette Pierrette R. Botelho, Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Ed. Porto, 1997. __. **A crise das identidades: A interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.**

ÉSTHER, Angelo Brigato. **A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração das universidades federais em Minas Gerais.** 2007. 276 f. Tese (Doutorado em Administração). Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ÉSTHER, Angelo Brigato; DAVID, Igor Porto. Identidade e formação do administrador: o papel da empresa júnior. **Principia: Caminhos da Iniciação Científica**, v. 19, n. 1, p. 10-10, 2019.

EUGENIO, Garin. L'Education de l'homme moderne. 1400-1600. **Fayard, Hachette Littératures**, 2003.

FERREIRA, Bruna de Fátima; SANTOS, Natália Moreira dos; OLIVEIRA, Virgílio César da Silva e. Razões instrumental, substantiva e comunicativa no cotidiano gerencial de ONGs. In: PARADELA, Victor Cláudio; LOPES, Renato Luís Barros; DORO, Ana Paula Gonçalves (Org.). Gestão de pessoas em ONGs. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2021. p. 39-56.

FERREIRA, Fernanda Emanuela. A curricularização da extensão universitária frente aos marcos legais no contexto de um instituto federal de educação. Programa de Pós-Graduação em Administração, 2020.

FLEURY, Maria Tereza Leme (org.). **As pessoas na organização.** 2. ed. São Paulo: Gente, 2002.

FONSECA, Danilo Amaral; ÉSTHER, Angelo Brigato. Formação e construção da identidade de estudantes de administração. **Revista Organizações em Contexto**, v. 18, n. 35, p. 317-342, 2022.

FOREXT. Histórico do Forext. Disponível em: <http://portal.pucminas.br/forext/index_padrao.php?pagina=4555>. Acesso em: 13 jun. 2023.

FORMAÇÃO. In: MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=forma%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 19 jun.2023

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. São Paulo: Paz e Terra, 1979

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização. **Dicionário Paulo Freire**, v. 3, p. 88, 2008.

GADOTTI, Moacir. Extensão universitária: para quê. **Instituto Paulo Freire**, v. 15, p. 1-18, 2017.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**, v. 2, p. 64-89, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, abr. 1995.

GOERGEN, Pedro. Universidade e formação humana: desafios contemporâneos. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 813-829, 2008.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto; VIEIRA, Carina Silva. Extensão Universitária no período da ditadura: concepções e relações com a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento. **Antíteses**, v. 8, n. 15, p. 269-291, 2015.

HAIR, Joseph et al. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Bookman Companhia Ed, 2005.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir; IMPERATORE, Jorge Luis Ribeiro. Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. 2015.

JACQUES, Maria da Graça Corrêa. Identidade e trabalho: uma articulação indispensável. *Trabalho, organizações e cultura*, v. 11, p. 21-26, 1996.

JUSTEN, Agatha; GURGEL, Claudio. Cursos de Administração: a dimensão pública como sujeito excluído. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 13, p. 852-871, 2015.

LACRUZ, Adonai José; VILLELA, Lamounier Erthal. Identidade do administrador profissional e a visão pós-industrial de competência: uma análise baseada na pesquisa nacional sobre o perfil do administrador coordenada pelo Conselho federal de administração. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 1, n. 2, p. 34-50, 2007.

LADYMAN, James. **Understanding philosophy of science**. Psychology Press, 2002.

LINHARES, Flávio Sérgio et al. A formação do administrador na Nova Diretriz Curricular: uma discussão sob o contexto das racionalidades. **Revista Administração em Diálogo-RAD**, v. 25, n. 2, p. 35-52, 2023.

LOPES, Amélia. **La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas**. Revista de Curriculum e Formación del Profesorado. n. 11, v. 3, p.1-25, 2007.

LOPES, Fernanda Tarabal; MARANHÃO, Carolina Saraiva; MAGESTE, Gizelle Souza. Pedagogia crítica: repensando o ensino de estudos organizacionais. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 7, n. 2, p. 1-9, 2008.

LOUREDO, Fábio; DE OLIVEIRA, Thiago Cunha; LOUREDO, Fernanda de Sousa Gusmão. ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO E DIRETRIZES CURRICULARES: REPRESENTAÇÕES DISCENTES SOBRE FORMAÇÃO E FUTURO NA PROFISSÃO. **Caderno de Administração**, v. 31, n. 1, p. 136-157, 2023.

MACHADO, Hilka Vier. A identidade e o contexto organizacional: perspectivas de análise. Revista de Administração Contemporânea, v. 7, p. 51-73, 2003.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, v. 26, p. 149-158, 1990.

MARANHÃO, Carolina Machado; PAULA, Ana Paula Paes de. Pedagogia crítica e ensino em Administração: em busca de novas abordagens. **Gestão. Org**, v. 9, n. 3, p. 438-462, 2011.

MARANHAO, Carolina M.S. de A. **Indústria cultural e semiformação**: análise crítica da formação dos administradores. 250p. Tese (Doutorado) – FACE/UFMF, Belo Horizonte, 2010.

MISCENKO, Darja; DAY, David V. Identity and identification at work. *Organizational Psychology Review*, v. 6, n. 3, p. 215-247, 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tadeu Tomaz da. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2011.

MOTA, Fernanda Antônia Barbosa da; SILVA, Heraldo Aparecido. Aspectos da formação humana: paidéia, bildung e geofilosofia da educação. **EccoS Revista Científica**, n. 43, p. 53-68, 2017.

MOTTA, F. C. P. A questão da formação do administrador. **RAE: Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 4, p. 53-55. Out./dez, 1983.

MOTTA, F. C. P. **Organização e poder**: empresa, estado e escola. São Paulo: Atlas, 1986.

MUSSATO, Gabriel Abreu. Ontologia e epistemologia na educação científica. 2018.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores?. **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 44-54, 2003.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual**. Construção conceitual da extensão universitária na América Latina. Brasília: UNB, p. 57-72, 2001.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Editora UFMG, 2005.

OLIVEIRA, Fernanda; GOULART, Patrícia Martins. Fases e faces da extensão universitária: rotas e concepções. **Revista Ciência em Extensão**, v. 11, n. 3, p. 8-27, 2015.

PAULA, Ana Paula Paes de. Estilhaços do Real: o ensino da administração em uma perspectiva benjaminiana. **Curitiba: Juruá**, 2012.

PAULA, Ana Paula Paes de. **Teoria Crítica nas organizações**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

PAULA, Ana Paula Paes de. Guerreiro Ramos: resgatando o pensamento de um sociólogo crítico das organizações. **Organizações & Sociedade**, v. 14, n. 40, p. 169-188, mar. 2007.

PAULA, Ana Paula Paes de. Tragtenberg e a resistência da crítica: pesquisa e ensino na administração hoje. **RAE: Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.41, n. 3, p. 77-81. jul-set, 2001.

PAULA, João Antônio de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces-Revista de Extensão da UFMG**, v. 1, n. 1, p. 5-23, 2013.

PINTO, F. L. B.; SILVA, R. R. C. C.; MATOS, L. S.; PEREIRA, G. T. J. O ensino da administração política no Brasil: conteúdos, relatos e perspectivas. **Farol Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**. Belo Horizonte, v. 4, n. 10, Ago, 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas, 3. **São Paulo: Atlas**, 1999.

ROCHA, Mayara; TENÓRIO, Kadja Michele; SOUZA JÚNIOR, Marcílio; NEIRA, Marcos Garcia. As teorias curriculares nas produções acerca da Educação Física escolar: uma revisão sistemática. 2015.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, p. 13-30, 2001.

RODRIGUES, Tuane Telles; KEPPEL, Matheus Fernando; CASSOL, Roberto. O método indutivo e as abordagens quantitativa e qualitativa na investigação sobre a

aprendizagem cartográfica de alunos surdos. **PESQUISAR-Revista de estudos e pesquisas em ensino de geografia**, v. 6, n. 9, p. 77-91, 2019.

SACCOL, Amarolinda; VASCONCELLOS, L., MACHADO, L.; AZEVEDO, D. Metodologia de pesquisa em administração: uma abordagem prática. **São Leopoldo: Unisinos**, 2012.

SACCOL, Amarolinda Zanela. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da UFSM**, v. 2, n. 2, p. 250-269, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Educação, sociedade & culturas**, n. 23, p. 137-202, 2005.

SANTOS, Clara. A construção social do conceito de identidade profissional. **Interações: Sociedade e as novas modernidades**, n. 8, 2005.

SANTOS, Clara Cruz. **Profissões e identidades profissionais**. Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra University Press, 2011.

SARAIVA, Carolina Machado et al. Impactos da curricularização da extensão para o curso de Administração no Brasil frente às novas diretrizes curriculares. **Revista ELO–Diálogos em Extensão**, v. 14, 2025.

SARTOR, Vicente Volnei de Bona. A formação de pessoas na perspectiva do humanismo e dos compromissos intergeracionais. **Revista do IEEE América Latina**, Florianópolis, p. 137-170, 2004.

SCHEFFLER, Israel; BARBOSA FILHO, Balthazar. **A linguagem da educação**. Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

SCHEIN, Edgar H. **Identidade profissional: como ajustar suas inclin.** NBL Editora, 1996.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Research methods in social relations**. 3. ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez, 2014.

SHIMADA, Nayara Emi; CRUBELLATE, João Marcelo. A constituição do administrador profissional. **Caderno de Administração**, v. 20, n. 2, p. 1-10, 2012.

SILVA, Andréa Villela Mafra. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 16, n. 70, p. 197-209, 2016.

SILVA, Gabriela. **Ensino, pesquisa e extensão: o que são e como funcionam? Entenda como esses elementos influenciam o ensino superior**. Educa Mais

Brasil. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/ensino-pesquisa-eextensao-o-que-sao-e-como-funcionam>. Acesso em: 31 jul. 2023.

SILVA, Késia A. T. et al. Ensino de Administração: reflexões críticas sobre a formação do Administrador. **Revista FOCO**, v. 12, n. 3, p. 161-179, 2019.

STEIGLEDER, Luciane Iwanczuk; ZUCCHETTI, Dinorá Tereza; MARTINS, Rosemari Lorenz. Trajetória para curricularização da extensão universitária: contribuições do Fórum Nacional de Extensão das Universidades Comunitárias-FOREXT e a definição de diretrizes nacionais. **Revista brasileira de extensão universitária**, v. 10, n. 3, p. 167-174, 2019.

TAJFEL, Henri Ed. **Differentiation between social groups**: Studies in the social psychology of intergroup relations. Academic Press, 1978.

TAVARES, CAR. **Extensão universitária**: o patinho feio da academia? Um estudo de caso no campus IX da Universidade do Estado da Bahia, Barreiras. 179 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania). Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2012.

TAVARES, CAR; FREITAS, Katia Siqueira de. **Extensão universitária**: o patinho feio da academia?. Jundiaí. Paco Editorial, 2016.

TAVARES, Christiane Andrade Regis; FREITAS, Katia Siqueira de. **Extensão universitária: desafios sociais e formativos**. In: SEMANA DE MOBILIZAÇÃO CIENTÍFICA (SEMOC), 22., 2019, Salvador. Anais [...]. Salvador: Universidade Católica do Salvador, 2019.

TENÓRIO, F. G. Gestão social: uma perspectiva conceitual. Revista de Administração Pública, v. 32, n. 5, p. 07-23, 1998.

TRAGTENBERG, M. **A delinquência acadêmica. O poder sem saber e o saber sem poder**. São Paulo: Rumo Gráfica Editora, 1979.

VALE, J. M. F. A escola pública e o processo humano de emancipação. In: VALE, J. M. F. **Escola pública e sociedade**. São Paulo: Saraiva, 2002.

VEIGA-NETO, A. Currículo e Cultura. 1995. **Texto apresentado no curso de extensão Teoria e Prática da Avaliação Escolar**, 1995.

VELOSO, Luísa. **Empresas, identidades e processos de identificação**. Universidade do Porto, 2007.

WALLACE, Alan. **Dimensões Escondidas: a unificação de Física e Consciência**. Tradução Lúcia de Brito. São Paulo: Editora Peirópolis, 2009.

WHETTEN, David A.; GODFREY, Paul C. **Identity in organizations: Building theory through conversations**. Sage Publications, 1998.

WORCHEL, Stephen; ROTHGERBER, H.; DAY, E. A.; HART, D.; BUTEMEYER, J. Social identity and individual productivity within groups. **British Journal of Social Psychology**, v. 37, n. 4, p. 389-413, 1998.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

- 1) Em sua concepção, qual o conceito de extensão universitária?
- 2) Ao longo de sua trajetória, como tem visto a evolução da extensão universitária, especialmente no contexto da curricularização?
- 3) Quais são, em sua experiência, os principais desafios e resistências enfrentados pela extensão? E quais são os principais avanços obtidos por ela?
- 4) Quais são suas perspectivas e expectativas para o futuro da extensão universitária?
- 5) Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração, quais são a formação e a identidade pretendidas para o administrador?
- 6) Em que medida vê o alinhamento entre as diretrizes curriculares e o que se pretende com a extensão?
- 7) Em sua visão, qual o papel exercido pela extensão curricular na formação do administrador?
- 8) De que maneira a curricularização da extensão pode contribuir para a construção da identidade do administrador?