



COLOQUIO INTERNACIONAL  
DE GESTIÓN UNIVERSITARIA  
URUGUAY 2024

Una nueva gestión para una Universidad en Movimiento

Montevideo, Uruguay

02, 03 y 04 de octubre de 2024



## CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE CLUSTERS

YANA TORRES DE MAGALHAES

CEFET-RJ

[yana.magalhaes@cefet-rj.br](mailto:yana.magalhaes@cefet-rj.br)

### RESUMO

A educação superior no Brasil se fundamenta no tripé ensino, pesquisa e extensão. A extensão, regulamentada pela Constituição de 1988, visa estabelecer vínculos entre a universidade e a sociedade, integrando-se ao tripé acadêmico junto à pesquisa e ao ensino. A Lei nº 13.005/2014, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação 2014-2024, na meta 12.7, enfatiza a necessidade de integrar a extensão universitária de forma curricular, até 2024. Diante deste cenário, o objetivo geral desta pesquisa foi conhecer o processo de curricularização da extensão no ensino superior brasileiro e seus principais atores, a partir de uma pesquisa de campo com questionários avaliados por meio do teste *Alfa de Cronbach* e aplicados a uma amostra de 102 docentes e 147 discentes de 12 IES brasileiras, cujas respostas foram submetidas à técnica da análise de cluster. Para alcançar esse objetivo, buscou-se compreender a participação de discentes e docentes no processo de curricularização, com uma pesquisa de campo e utilização do teste Alpha de Cronbach e do clueter. Os resultados apontaram a existência de quatro clusters que explicam diferentes processos de curricularização e também diferentes formas de participação dos atores: Explorando a Extensão; Iniciantes na Curricularização; Curricularização à Moda da Casa e Estrategistas da Curricularização.

**Palavras chave:** Extensão. Ensino Superior. Curricularização.

## **1. INTRODUÇÃO**

A educação superior no Brasil se fundamenta no tripé ensino, pesquisa e extensão. A extensão, regulamentada pela Constituição de 1988, visa estabelecer vínculos entre a universidade e a sociedade, integrando-se ao tripé acadêmico junto à pesquisa e ao ensino. Seu propósito é promover o desenvolvimento democrático, a equidade e a ética. Portanto, a extensão representa uma forma de ensino e aprendizagem que motiva os acadêmicos a investigar a realidade de diversas questões sociais (SILVA ; KOCHHANN, 2018; STEIGLEDER; ZUCCHETTI; MARTINS, 2019).

Em 1998, foi concebida a proposta do Plano Nacional da Extensão (PNE), cujo enfoque era redefinir a extensão universitária com uma orientação acadêmica, contrastando com suas práticas anteriores centradas na prestação de serviços. O Plano Nacional de Extensão Universitária, instituído em 2001, enfatiza que as atividades extensionistas buscam gerar transformações sociais relevantes e alinhar-se aos interesses acadêmicos, validando assim seu papel como agente na formação de estudantes e docentes por meio de iniciativas voltadas à comunidade. Além disso, o plano estipula que, no mínimo, 10% dos créditos exigidos para a conclusão dos cursos de graduação sejam cumpridos através de atividades de extensão, promovendo uma participação ativa dos acadêmicos não apenas em eventos e cursos (SILVA; KOCHHANN, 2018).

A Lei nº 13.005/2014, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação 2014-2024, na meta 12.7, enfatiza a necessidade de integrar a extensão universitária de forma curricular, estabelecendo que sua inclusão nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) é crucial para a formação acadêmica e para a construção do conhecimento (Forproex, 2012; Forproex, 2001). Um novo marco legal, implementado em 2018, está provocando mudanças significativas no cenário acadêmico brasileiro ao promover a centralidade da extensão como prática pedagógica de natureza transformadora. Esse marco refere-se à regulamentação da curricularização da extensão universitária, formalizada pela Resolução CNE/CES nº 7, que estabelece diretrizes para integrar práticas extensionistas à formação dos estudantes matriculados nos cursos universitários. As atividades de extensão devem compor, a partir desta resolução, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos.

Diante deste cenário, o objetivo geral proposto é conhecer o processo de curricularização da extensão no ensino superior brasileiro e seus principais atores, a partir da formação de clusters mediante respostas de docentes e discentes sobre essa questão. Para alcançar esse objetivo, buscou-se compreender a participação de discentes e docentes no processo de curricularização. A justificativa para a realização deste estudo está relacionada a esse marco da curricularização, tão recente, e portanto à incipiência dos estudos a partir dele.

## **2. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

A extensão universitária no Brasil possui raízes históricas derivadas do próprio desenvolvimento das universidades brasileiras, mas também das influências extensionistas latino-americana, norte-americana e europeia.

As influências norte americanas e europeias contribuíram com a ideia de prestação de serviços, a realização de cursos e universidades populares (pautadas em grande medida pelo

ideal positivista de ciência), e de assistência à população (praticadas já no final de século XIX e início de século XX); estas influenciaram largamente os itens sobre extensão nas legislações educacionais brasileiras, como a Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 e a Reforma Universitária de 1968, bem como os próprios projetos extensionistas do governo militar (BATISTA; KERBAUY, 2018; FRAGA, 2017; OLIVEIRA; GOULART, 2015). Houve também um movimento histórico relacionado à extensão que influenciou as universidades brasileiras: foi o Movimento de Córdoba, de 1918, na Argentina. Esse movimento é reconhecido por vários autores, como Freitas Neto (2012), como uma tentativa de, a partir de uma crítica aos modelos tradicionais de universidade vigentes na América Latina, tentar modernizar e aproximar estas instituições da população e das classes operárias a fim de superar os quadros de dependência e subdesenvolvimento do continente (FREITAS NETO, 2012). Estaria aí uma das sementes da extensão dialógica e voltada aos segmentos menos abastados da sociedade. Esse movimento foi o embrião de uma extensão dialógica orientada aos movimentos sociais que tomou como base o método Paulo Freire para a promoção da educação popular (FRAGA, 2017).

Nessa mesma linha, as mesmas inspirações serviram para as experiências extensionistas lideradas pela União Nacional dos Estudantes (UNE), no período 1955-1964 (BATISTA; KERBAUY, 2018). O que visualizamos hoje nas universidades pode ser categorizado em cinco concepções de extensão que, segundo Cristofolletti e Serafim (2020), predominam nas diferentes IES brasileiras:

- a concepção assistencialista, em que a universidade assume parcela da atuação do Estado, como por exemplo assistência jurídica e assistência à saúde;
- a concepção de extensão comunitária, em que se busca interagir com comunidades e populações marginalizadas de forma dialógica;
- a concepção de prestação de serviços a empresas e governos, com vistas a resolver problemas com demandas específicas;
- a concepção de extensão enquanto divulgação científica e formação técnica a um público que não tem acesso ao ensino de graduação e pós-graduação tradicional, como museus de ciências, cursos, palestras e eventos;
- a concepção de extensão enquanto vínculo entre universidade e empresa, especificamente a geração e transferência de inovações tecnológicas e patentes.

Não discordando da referida categorização, González e Larrea (2006) propõem uma categorização mais enxuta para resumir os modelos vivenciados pelas universidades latino-americanas. O primeiro modelo, denominado tradicional, se ampara na ideia de transmissão dos conhecimentos e da técnica, de forma *ofertista e unilateral*, às comunidades desprovidas de acesso. Já o segundo, o modelo economicista, se caracteriza como as práticas desenvolvidas para as demandas mercadológicas e pelos interesses do setor produtivo e do mercado. Por fim, o terceiro modelo, de desenvolvimento integral, inspirado no Movimento de Córdoba, compreende a extensão como uma missão que fortalece a função social da universidade por meio da democratização do saber crítico e reflexivo.

Silva (2000), apresenta três perspectivas de extensão: concepção tradicional ou funcionalista; concepção processual; e concepção crítica.

Na concepção tradicional (ou funcionalista), a universidade é vista como um complemento do Estado, desempenhando o papel de mera executora das políticas

educacionais. A extensão é entendida como uma função específica, autônoma, sendo a desarticulação com o ensino e a pesquisa praticada e considerada natural. A extensão baseia-se no atendimento das carências imediatas da população, numa perspectiva apolítica e assistencialista. Há um discurso inflamado que a coloca na condição de representar a saída para a universidade no sentido de desenvolver o vínculo com a sociedade, mas, contraditoriamente, na prática, ela acaba reduzindo-se a ações esporádicas, eventuais e secundárias (SILVA, 2000).

A concepção processual, de acordo com Silva (2000), aparece como uma reação à concepção anterior pelo caráter de politização ligado às ações e de combate ao assistencialismo. A extensão não mais representa a terceira função (desprestigiada), mas a articuladora entre a universidade e as necessidades sociais, passando, então, a ter a tarefa de promover o compromisso social dessa instituição. Sendo assim, adquire um espaço próprio na sua estrutura sob a forma de pró-reitoria, coordenação etc., justificando-se tal aparato por garantir que as demandas da sociedade sejam absorvidas. É a extensão representando a “consciência social da universidade”. Para superar a visão fragmentária que eventualmente se formasse, propõe-se a articulação da extensão com o ensino e a pesquisa, o que fica, inclusive, consagrado em lei. Atualmente, a concepção processual, aqui exposta, é a oficial na maioria das instituições universitárias.

A concepção crítica surge com uma nova leitura de extensão que se diferencia das anteriores. Nela, a extensão está intrinsecamente ligada ao ensino e a pesquisa, é sua essência, sua característica básica, apenas efetivando-se por meio dessas funções. Portanto, passa a ser entendida como matéria de currículo. Não se justifica, assim, sua institucionalização, pois não se concebe que esta tenha vida própria, autonomia. Daí dizer-se que “a extensão é duas, não é três. Do raciocínio nós eliminamos a extensão. Ela se transforma em ensino e pesquisa” (AZAMBUJA, 1997, p. 43). Transforma-se num conceito ocioso, porém, exige que o ensino e a pesquisa sejam comprometidos com a realidade, que o conhecimento produzido e transmitido seja inserido e contextualizado nesta realidade. Botomé (1996) e Melo Neto (2002) compreendem que a extensão deveria diluir-se nas outras duas funções - ensino e pesquisa -, pois estas seriam (re)definidas por meio da extensão, da relevância e da diferenciação advinda do entorno social.

No bojo das concepções de extensão que convivem nas universidades, é preciso destacar o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex). O Forproex, criado em 1987, teve papel central nas discussões sobre a extensão no período de redemocratização, incluindo nesse processo seu papel de defensor em relação à inclusão da indissociabilidade do tripé da universidade (ensino, pesquisa e extensão) na Constituição Federal, assim como no desenho de políticas nacionais de extensão, tais como o Plano Nacional de Extensão de 1999 e o de 2012. Sua concepção de extensão foi afirmada desde o seu primeiro encontro, em 1987, definindo a extensão como o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade.

Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (Forproex, 1987, p. 11).

Nesse sentido, fica claro que a extensão deve gerar transformações entre as partes envolvidas durante o processo educativo, cultural e científico. Se uma das partes não sofrer nenhuma transformação, de maneira particular a comunidade acadêmica, a ação em tese não deveria ser denominada extensão. Essa questão é central no debate entre os grupos acadêmicos e suas concepções.

Importante destacar que essas concepções não são estanques nem puras, pois, além de se misturarem nas práticas e normativas universitárias, se conflituam, já que espelham potencialmente visões antagônicas do papel da universidade pública. Melo Neto (2002) e Souza (2010) identificam que o padrão acadêmico de extensão no Brasil é fragmentado, pontual, assistemático e não integrado institucionalmente à pesquisa e ao ensino. Esse padrão gera uma cultura de desvalorização acadêmica em relação às práticas de extensão, sobretudo a comunitária ou a crítica.

De acordo com Souza e Pereira (2015), de um formato assistencialista e desarticulado do ensino e da pesquisa entre os períodos 1911-1975, a extensão passou a ser compreendida como um processo pelo qual todos os atores sociais – educadores, educandos e comunidade – constroem uma prática “a partir da indissociabilidade entre ensino e pesquisa; da troca de saberes; da relação transformadora entre universidade e sociedade; da interdisciplinaridade; no reconhecimento e respeito do saber popular; na horizontalidade” (SOUZA; PEREIRA, 2015, p. 83).

É necessário, portanto, demonstrar a importância da extensão universitária não só para a formação dos discentes e dos docentes, para a sociedade, mas para a própria sobrevivência da universidade como um direito público inegociável. Santos e Almeida Filho (2008) traduzem bem isso ao apontar que o papel da extensão é um contraponto ao capitalismo global, que pretende funcionalizar a universidade e transformá-la em uma agência de extensão ao seu serviço.

## 2.1 A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO BRASIL

No Brasil, um ponto de inflexão que trouxe a extensão para o centro do debate universitário ocorreu em 2018, com a regulamentação da chamada curricularização da extensão universitária, via publicação da Resolução CNE/CES nº 7, que estabeleceu as diretrizes para as práticas de extensão alinhadas com a formação dos alunos matriculados nos cursos universitários (BRASIL, 2018). Curricularização da extensão é a integração entre ensino e extensão por meio do planejamento pedagógico dos cursos de graduação, no qual a extensão deve representar parte da carga curricular (BRASIL, 2018; GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020). Imperatore, Pedde e Imperatore (2015) propõem que haja redefinição do currículo por intermédio da extensão como substituição ao modelo que marginaliza as ações de extensão vistas como assistencialistas ou como negócio. O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) enfatiza, através da Meta 12.7, que os cursos de graduação devem destinar no mínimo 10% da carga horária em programas e projetos de extensão, priorizando áreas de grande pertinência social.

Assim como há diversas concepções de extensão, não há consenso da comunidade acadêmica em como incorporá-la no currículo (OLIVEIRA; TOSTA; FREITAS, 2020). Silva e Kochhann (2018) explicam que está em desenvolvimento uma relação com as atividades extensionistas que se difere da do início do processo de extensão universitária estabelecido de

acordo com a concepção assistencialista. Da mesma forma, Santos (2020) apresenta a curricularização como um processo que leva tempo, dado que há negociações com a comunidade interna e a comunidade externa, bem como o tempo dos aprendizados e novas redefinições.

Para Benetti, Sousa e Souza (2015), as ações e os projetos devem ter três características: participação ativa dos estudantes, coordenação de docentes ou técnicos administrativos e demandas da sociedade. Todavia, a integração das ações de extensão aos currículos tem apresentado desafios de diversas fontes: administrativas, culturais ou comportamentais e pedagógicas (GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020; OLIVEIRA; TOSTA; FREITAS, 2020).

Primeiramente, verifica-se o entendimento equivocado de parte da comunidade acadêmica que, ao utilizar 10% da carga horária do curso para extensão, prejudica horas de disciplinas fundamentais (RAUSKI; OLIVEIRA; ANTUNES, 2022). Percepção baseada em uma cultura docente de baixa participação em atividades extensionistas na qual o ensino é visto como a transmissão de conteúdo disciplinar e compartimentado sob sua responsabilidade (CORTE; GOMEZ; ROSSO, 2018) em união com a desvalorização da prática extensionista tanto na carreira quanto na remuneração dos docentes (IMPERATORE; PEDDE; IMPERATORE, 2015). Nesse quesito, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) regulamentou em 2014 a progressão funcional de carreira, determinando que o docente deve pontuar necessariamente no tripé ensino, pesquisa e extensão, por acreditar na sua igual importância (BENETTI; SOUSA; SOUZA, 2015).

Há questões também relacionadas ao perfil do aluno trabalhador com tempo escasso para atividades fora do horário de aula (Pereira, Castanha, Monteiro, Guimarães, & Cittadin, 2019) e, simultaneamente, a oferecer e comunicar um grande número de ações para que todos possam totalizar sua carga horária a tempo de se formar (BENETTI; SOUSA; SOUZA, 2015).

Por fim, é necessário observar que nas universidades faltam recursos financeiros para essas ações, número de bolsas para extensão, logística e recursos materiais (IMPERATORE; PEDDE; IMPERATORE, 2015), além da complexidade do processo de estabelecer as regras para creditação (OLIVEIRA; TOSTA; FREITAS, 2020), para acompanhamento e avaliação das ações (SILVA; KOCHHANN, 2018).

Diante desse cenário, o primeiro passo para a implantação do processo de curricularização da extensão seria realizar um amplo debate com a comunidade acadêmica sobre as características das ações de extensão (PEREIRA; VITORINI, 2019; OLIVEIRA; TOSTA; FREITAS, 2020). Esse debate deve resultar em projetos pedagógicos dos cursos, em que são definidas as orientações para os programas e projetos de extensão, vinculados a disciplinas específicas ou desenvolvidos de forma interdisciplinar, considerando também as demandas sociais e territoriais (IMPERATORE; PEDDE; IMPERATORE, 2015).

Pereira e Vitorini (2019) identificaram os ganhos da curricularização da extensão como a possibilidade de articular as diversas áreas de conhecimento para resolver problemas da sociedade, bem como dar aos estudantes autonomia para escolher as atividades nas quais vão se envolver. Nesse sentido, a formação passa a ser centrada no estudante por meio do significado que ele dá ao seu aprendizado, à sua relação com o mundo e com a ciência.

Além do impacto na formação dos estudantes, esse processo conecta a universidade à sociedade de modo mais amplo, propiciando a produção de conhecimento mediante os

diferentes saberes ao mesmo tempo que os desperta para os problemas sociais (PEREIRA; VITORINI, 2019; OLIVEIRA; TOSTA; FREITAS, 2020).

Ao analisar o processo político e legal da curricularização da extensão e os desafios institucionais presentes, podemos perceber que não basta apenas incluir 10% de carga horária para extensão; é necessário debater as concepções de extensão universitária, valorizar os diversos saberes e desenvolver projetos que integram disciplinas, cursos, docentes, alunos e sociedade (IMPERATORE; PEDDE, 2016).

### 3. METODOLOGIA

Realizou-se uma pesquisa do tipo descritiva, de caráter quantitativo. O método utilizado foi a pesquisa de campo. Segundo Gil (2019), o estudo de campo permite coletar informações de um grupo de pessoas, buscando aprofundar as questões propostas. Outra característica deste método, segundo o autor, é o estudo de uma determinada comunidade buscando a interação entre seus membros. Como nesta pesquisa buscou-se conhecer o processo de curricularização da extensão e a participação de seus atores, considerou-se a pesquisa de campo o método mais indicado.

A população desta pesquisa foi formada por professores e alunos de cursos de graduação de 12 instituições de ensino superior brasileiras, cujos nomes serão aqui substituídos por “nomes fantasia” a fim de preservar as instituições, já que o intuito é uma análise global e não apontar casos isolados de sucesso ou insucesso de curricularização da extensão. As IES foram assim denominadas: IESa, IESb, IESc, IESd, IESe, IESf, IESg, IESh, IESi, IESj, IESk e IESl. Destas 12, três são universidades, sete são centros universitários e duas são faculdades. Três são públicas e nove são privadas.

Foi formado um grupo no LinkedIn, pela autora desta pesquisa, para o qual foram convidados professores conhecidos, que por sua vez foram indicando outros e assim consecutivamente, com um conjunto se formando como uma bola de neve. Em seguida, foi passado um questionário sucinto, a fim de identificar: a) em quais IES estes docentes atuam; b) o tempo de vínculo em cada IES, pois para fins desta pesquisa considerou-se que um tempo mínimo de vivência na IES, estipulado em três anos, seria necessário para perceber a curricularização da extensão; c) a participação deste docente no Colegiado do Curso, ou no Núcleo Docente Estruturante, ou em outro grupo formal em que a extensão fosse objeto de trabalho. Descartados 17 docentes, depois de agradecimento e esclarecimento enviados, chegou-se a um grupo de 102 professores alocados em 12 instituições que atuam nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Amazonas, Goiás e Sergipe. Cada um destes professores foi identificado por um número, de um (1) a 102 e relacionado à IES que ele indicou como sua principal relação de trabalho enquanto docente.

Usando também a técnica da bola de neve, partiu-se para a formação de um grupo de alunos a serem pesquisados, a partir do convite dos docentes e, posteriormente, com as indicações dos próprios alunos. Também nesse caso critérios foram estabelecidos para que os discentes permanecessem no grupo formado para a pesquisa: a) estar regularmente matriculado; b) ter cursado pelo menos dois semestres do curso; c) vivenciar o processo de ensino e aprendizado participando de atividades de ensino, pesquisa e extensão na IES em que estudam. Este grupo também respondeu a um questionário a fim de checar estas três condições e, tal como feito com os docentes, foram descartados da pesquisa, mediante esclarecimento e agradecimentos, 31 discentes, permanecendo 147 alunos matriculados nestas IES no segundo semestre de 2023. Cada um destes alunos será identificado por um número, de um (1) a 147 e pertence a uma IES.

Assim, a amostra deste estudo foi definida por tipicidade, mediante os critérios já citados para a validação de docentes e discentes e acessibilidade (se dispuseram a participar, a partir da técnica da bola de neve). Para alcançar o objetivo do estudo buscou-se um instrumento capaz, em um primeiro bloco, de levantar as principais características dos professores e alunos pesquisados, como idade, tempo de atuação como professor ou estudante na IES, gênero, atuação profissional, tempo semanal de dedicação à IES excluídos os tempos em sala de aula e participação em ações, projetos, programas e eventos institucionais. No segundo bloco foram apresentadas questões relacionadas ao conhecimento do que é a extensão universitária, atuação na extensão, conhecimento da curricularização da extensão, participação na construção da curricularização da extensão e conhecimento de disciplinas e ações de extensão a elas relacionadas.

O questionário é uma técnica estruturada para coleta de dados, que consiste em uma série de perguntas que o entrevistado deve responder (MALHOTRA, 2011). O instrumento utilizado foi estruturado e auto preenchível, por ser um tipo que possibilita, ao pesquisado, privacidade, confiança e anonimato, e que, em consequência, garante aos pesquisadores a obtenção de respostas mais sinceras.

Os dados de cada bloco (Perfil do aluno/professor e curricularização da Extensão) passaram pelo teste de *Alfa de Cronbach*, que avalia a consistência interna das questões que visam mensurar um mesmo construto, neste caso uma mesma dimensão, e foi feito com o auxílio do SPSS®. Segundo Hair Jr et. al. (2005), valores do *Alpha de Cronbach* acima de 0,70 fornecem evidências a favor de um grau de confiabilidade aceitável. Já De Vellis (1991) considera que valores iguais ou superiores a 0,60 já indicam uma confiabilidade aceitável. Os itens que compõem o perfil dos docentes e dos discentes conferem confiabilidade a estas dimensões, já que o valor do *Alfa* foi de 0,813 e 0,827, respectivamente. Quanto à dimensão da curricularização da extensão, que constava no bloco dois do questionário, a confiabilidade conferida pelo teste foi de 0,895. Assim, conclui-se que, a partir das definições de Hair Jr et. al. (2005) e De Vellis (1991), e considerando os valores de *Alfa de Cronbach* aqui apresentados, as dimensões apresentam nível de confiabilidade aceitável.

Consideradas confiáveis todas as dimensões, foi realizada a análise de clusters, ou agrupamentos, técnica de análise multivariada que permite agrupar sujeitos ou variáveis em grupos homogêneos ou compactos relativamente a uma ou mais características. A escolha da análise de cluster se justifica pela necessidade de formar agrupamentos que contenham características de alunos e de professores relacionadas a aspectos da curricularização da extensão percebidos por eles. Como explica Reis (2000) com a adoção da análise de cluster, ou agrupamento, os indivíduos pertencentes a um grupo são semelhantes entre si e diferenciados dos restantes. Assim, nesta pesquisa, o resultado da análise de cluster foi uma série de agrupamentos, sendo que em cada um deles apresenta uma relação entre as características do aluno e as características do professor para cada “tipo” ou “experiência” de curricularização que eles consideram refletir as IES em que exercem seus papéis. Cada um dos clusters é apresentado no capítulo seguinte, da análise dos resultados.

#### 4. RESULTADOS

Partindo da constatação da confiabilidade do questionário aplicado, passou-se à formação de clusters que agrupassem características de alunos e professores a características da curricularização nas 12 instituições, consideradas a partir destes dois agentes, de forma a descobrir que as características que podem ser associadas ao processo de curricularização nas

12 IES espalhadas pelo Brasil e sua relação com professores e alunos com determinadas características.

Com a análise de clusters, quatro conjuntos foram formados, ou seja, cinco clusters contendo discentes e docentes. Foram então analisados estes quatro clusters. Tendo em vista as informações coletadas acerca da curricularização da extensão universitária de cada cluster, buscou-se denominar cada um deles, mediante a escolha de três opções pela autora da pesquisa, que foram votadas pelos que forneceram dados para a pesquisa.

Chegou-se aos seguintes tipos de curricularização da extensão:

- Explorando a Extensão;
- Iniciantes na Curricularização;
- Curricularização à Moda da Casa;
- Estrategistas da Curricularização.

Cada um dos clusters formados é descrito a seguir.

#### 4.1 EXPLORANDO A EXTENSÃO

O cluster 1 é formado por 54 alunos e 33 professores. Os discentes estudam em nove das 12 IES representadas e os docentes trabalham em sete delas. Não há docentes que atuam em duas ou mais IES representadas neste estudo. Há sete instituições com alunos e professores identificados neste cluster. Destas sete IES, uma é pública e seis privadas. Duas são universidades, quatro são centros universitários e uma é faculdade, sendo todas elas privadas.

Neste cluster, 62% dos alunos estão cursando entre o 5º e o 6º períodos de seus cursos, 22% afirmaram ter participado de alguma atividade de pesquisa e 79% (116 estudantes) de atividades, projetos ou programas de extensão. Destes, mais de 90% afirmam que as atividades de extensão às quais tiveram acesso foram palestras com convidados externos à IES. Quanto ao seu nível de conhecimento sobre o que é extensão e quais são as suas modalidades, quase 93% afirmam ter nenhum ou muito pouco conhecimento.

Dos 32 docentes deste cluster, 70% docentes têm na sala de aula o seu segundo emprego e mais de 75% trabalham em duas ou três IES. Dentre os professores, 60% são mestres, 12% especialistas e 28% são doutores. Chama atenção o fato de, neste público, 79,8% afirmarem que só participam do NDE, o Núcleo Docente Estruturante, por serem praticamente obrigados pelos coordenadores de curso diante de uma equipe reduzida de docentes, pois eles não têm “o menor interesse nessas questões burocráticas (Docente 7) ” Quanto ao Colegiado, mais de 90% afirmou participar ou já ter participado e 67% aproximadamente afirma que essa é uma obrigação na IES. Apenas 14 docentes deste cluster diz já ter organizado e/ou conduzido alguma atividade, projeto ou programa de extensão e 15% consideram que têm muito conhecimento sobre o que é extensão e quais são as suas modalidades, enquanto 55% afirmam nenhum ou muito pouco conhecimento. Os demais, 40%, consideram que têm conhecimento razoável sobre a questão.

De acordo com 86% dos professores e 90% dos alunos deste cluster, a curricularização da extensão é pouco conhecida pela comunidade acadêmica. “Eu só ouvi esse termo nas duas últimas reuniões do NDE, que ocorreram para revisarmos a grade curricular a pedido da Direção da Universidade. Até então eu não sabia o que era isso” (Docente 4- IESj). A grande maioria (88% dos docentes) considera que a curricularização está sendo o momento de conhecer a extensão, suas possibilidades e exigências. Para 92% dos docentes deste cluster, o

trabalho de curricularização precisará de uma revisão em breve e está sendo feito para atender a uma exigência legal. Um grupo ainda maior, 94%, afirma que a curricularização está sendo conduzida por pessoas pouco capacitadas, em um espaço de tempo insuficiente, por ter sido deixada para a última hora.

#### 4.2 INICIANTES NA CURRICULARIZAÇÃO

O cluster 2 é formado por 42 alunos e 28 professores. Os discentes estudam em oito das 12 IES representadas e os docentes pertencem a oito delas, exatamente as mesmas em que estudam os alunos aqui agrupados. Também neste cluster não há docentes que atuam em duas ou mais IES que foram identificadas nesta pesquisa. Das oito IES, uma é pública e sete privadas. Duas são universidades, quatro são centros universitários e duas são faculdades.

Neste cluster, 43% dos alunos estão cursando entre o 5º e o 6º períodos de seus cursos, 31% afirmaram ter participado de alguma atividade de pesquisa e 80% de atividades, projetos ou programas de extensão. Destes, 85% afirmam que as atividades de extensão mais frequentes são palestras com convidados externos à IES, enquanto 68% assinalaram que atividades assistenciais, como atendimento jurídico e de saúde como segundo tipo de extensão com o qual mais convivem. Neste cluster, há uma maioria de docentes (71%) que apontam as atividades assistenciais como o tipo de extensão mais frequente. No que diz respeito a seu nível de conhecimento sobre o que é extensão suas modalidades, 80% afirmam ter nenhum ou muito pouco conhecimento.

Dentre os 30 docentes deste cluster, 62% docentes têm na sala de aula o seu segundo emprego e 67% trabalham em duas ou três IES. Como no cluster anterior, há predominância de mestres, que representam 58%, seguidos por 24% de doutores e 18% de especialistas. Dentre eles, 65% afirmam que a participação no NDE se dá por exigência institucional, enquanto 18% dizem que entendem ser essa uma atividade necessária para seu crescimento profissional, como afirma o Docente 71: “Participo pela terceira vez do NDE nesta instituição e acredito que esse trabalho contribui para que eu possa crescer profissionalmente, aumentar meu leque de competências.” Quanto ao Colegiado, 92% afirmaram participar ou já ter participado e 75% aproximadamente afirma que essa é uma obrigação na IES. Neste cluster, 40% dos docentes diz já ter organizado e/ou conduzido alguma atividade, projeto ou programa de extensão e 19% consideram que têm muito conhecimento sobre o que é extensão e quais são as suas modalidades, enquanto 47% afirmam nenhum ou muito pouco conhecimento. Os demais, 34%, consideram que têm conhecimento razoável sobre a questão.

De acordo com 78% dos professores e 84% dos alunos deste cluster, a curricularização da extensão é pouco conhecida pela comunidade acadêmica. “Quando virou obrigação começamos a receber emails e outros informes sobre a curricularização. Normalmente chegam com trechos de legislação e cobrando nossa atuação” (Docente 112- IESd). A maioria, 73% dos docentes, considera que a curricularização está sendo o momento de iniciar sua participação em uma ou mais modalidades de extensão. Para 68% dos docentes deste cluster, o trabalho de curricularização está sendo realizado com dedicação na IES, embora sem todo o conhecimento necessário. Também neste cluster, 67%, afirma que a curricularização está sendo conduzida por pessoas pouco capacitadas, enquanto 59% apontam que o trabalho foi deixado para a última hora, enquanto 12% consideram que a IES em que atuam vem atuando de forma contínua, seguindo as discussões geradas pela legislação pertinente.

#### 4.3 CURRICULARIZAÇÃO À MODA DA CASA

O cluster 3 é formado por 39 alunos e 28 professores. Os discentes estudam em seis das 12 IES representadas e os docentes trabalham em quatro delas. Assim como nos clusters anteriores, não há professores que atuam em duas ou mais IES representadas neste estudo. Das seis IES representadas neste cluster, uma é pública e cinco privadas. Duas são universidades, três são centros universitários e uma é faculdade.

Deste cluster, 55% dos alunos estão cursando entre o 7º e o 8º períodos de seus cursos, enquanto 24% estão entre o 5º e o 6º. Períodos. 39% afirmaram ter participado de alguma atividade de pesquisa e 83% de atividades, projetos ou programas de extensão. Destes, mais de 90% afirmam que as atividades de extensão às quais tiveram acesso foram as de cunho assistencial, voltadas principalmente para a área de saúde (nutrição, odontologia, medicina e enfermagem), enquanto 71% apontam, e, segundo lugar, palestras feitas por professores e oficinas dadas por docentes e discentes para a população vulnerável como segunda modalidade de extensão mais praticada em suas IES. O Discente 93 da IESa afirma que : “desenvolvemos formas próprias de dialogar com a comunidade, que nos permite aprendizado mútuo e contínuo na extensão, baseado principalmente no respeito e na troca.” Quanto ao seu nível de conhecimento sobre o que é extensão e quais são as suas modalidades, 80% afirmam conhecimento razoável sobre o assunto e 17% apontam que, apesar do conhecimento já adquirido, querem evoluir e encontrar os caminhos mais apropriados às suas IES.

Dos 28 docentes deste cluster, apenas 15% têm na sala de aula o seu segundo emprego e 11% trabalham em duas ou três IES. Dentre os professores, 56% são mestres, 16% especialistas e 28% são doutores. Para 71% deles, participar do NDE é natural e sinônimo de reconhecimento da contribuição do docente para o curso. Segundo o docente 111, “ com tantos profissionais qualificados em nosso curso, é uma honra ser chamado a colaborar e encontrar a melhor forma de fazer o nosso curso e a nossa curricularização, A legislação estabelece prazos e normas, mas dentro dos limites estabelecidos, as coisas vão sendo feitas à moda da casa.” Quanto ao Colegiado, mais de 95% afirmaram participar ou já ter participado e 80% afirmam que essa é uma obrigação na IES. Neste cluster, 20 docentes afirmam que já conduziram ou organizaram atividades de extensão e todos afirmam participar, pelo menos como colaboradores de atividades, projetos ou programas de extensão. O conhecimento sobre a extensão e suas modalidades é considerado alto por 26 docentes e por 85% dos alunos deste cluster.

De acordo com 92% dos professores e 74% dos alunos deste cluster, a curricularização da extensão é debatida na comunidade acadêmica há pelo menos três anos. Alguns docentes citaram programas de capacitação a eles direcionados semestralmente, que duravam de três a sete dias e tinham sempre temas de curricularização sendo tratados. Segundo o Docente 88, IEASa, casos de sucesso de curricularização da extensão muitas vezes foram discutidos. A grande maioria, 93% dos docentes, acredita que a curricularização está sendo feita por etapas, por pessoas qualificadas e que vêm qualificando as demais.

#### 4.4 ESTRATEGISTAS DA CURRICULARIZAÇÃO

O cluster 4 é formado por 12 alunos e 13 professores. Os discentes estudam em quatro das 12 IES representadas e os docentes trabalham em quatro delas, sendo duas universidades e dois centros universitários. Neste cluster, as IES às quais os docentes pertencem são as mesmas nas quais os discentes estudam, Aqui também não há docentes que atuam em duas ou mais IES identificadas nesta pesquisa. Das quatro IES representadas neste cluster, duas são universidades públicas e há uma universidade e um centro universitário privados.

Neste cluster, 51% dos alunos estão cursando entre o 5º e o 6º períodos de seus cursos e 23% estão entre o 7º e o 8º períodos. Este parece ter alunos muito engajados em atividades de pesquisa, das quais 89% dos discentes declararam já ter participado e de extensão, dos quais 77% já fizeram parte em algum momento. As atividades de extensão assistenciais, principalmente dos cursos da área de saúde e direito, são as mais identificadas por 91% dos discentes deste cluster. Aqui estão 45% de alunos que declaram já ter passado por alguma atividade de pesquisa e 79% que afirmam já ter participado de alguma modalidade de extensão. O Discente 69 afirma: “quando entrei na universidade já apresentaram a extensão e fiquei animado com a quantidade de oportunidades. Ficamos esperando os editais e nos preparamos para concorrer e conseguir as vagas nesses projetos. Fomos convidados para compor o comitê que está terminando os últimos ajustes relacionados à curricularização da extensão na universidade. Todos os públicos foram ouvidos e participaram”. Quanto ao seu nível de conhecimento sobre o que é extensão e quais são as suas modalidades, 91% afirmam ter conhecimento suficiente sobre a extensão e suas modalidades e 83% declaram conhecer satisfatoriamente a curricularização da extensão.

Dos 13 docentes deste cluster, apenas dois têm na sala de aula o seu segundo emprego, mas nem um deles atua em mais de uma instituição de ensino. Dentre os professores, 51% são mestres, 9% especialistas e 40% são doutores. Chama atenção o fato de, neste público, todos participam ou participaram do NDE, tendo se candidatado e sido eleitos, enquanto nas IES em que trabalham os colegiados são compostos por todos os docentes que atuam em um curso. Colegiado. Neste grupo, apenas um professor declarou nunca ter organizado e/ou conduzido alguma atividade, projeto ou programa de extensão e 90% consideram que têm muito conhecimento sobre o que é extensão e quais são as suas modalidades, enquanto 7% afirmam que têm conhecimento razoável sobre a questão.

De acordo com 87% dos professores e 74% dos alunos deste cluster, a curricularização da extensão é muito conhecida pela comunidade acadêmica. “Toda a comunidade acadêmica, inclusive os técnico-administrativos participaram de alguma ou mais etapas deste processo que estamos finalizando agora, considerando as internalidades, como forças e fraquezas da instituição, assim como as externalidades, que estão nas oportunidades e ameaças do ambiente em que estamos inseridos. Essas são as bases do trabalho de curricularização que estamos desenvolvendo.” (Docente 100- IESa).

Com tantas diferenças no processo de curricularização foi possível formar clusters muito bem definidos e que merecem ser estudados de maneira mais aprofundada.

## 5. CONCLUSÃO

A pesquisa de campo realizada teve como objetivo geral conhecer o processo de curricularização da extensão no ensino superior brasileiro e seus principais atores, a partir da formação de clusters mediante respostas de docentes e discentes sobre essa questão. Partindo da constatação da confiabilidade do questionário aplicado, passou-se à formação de clusters que agrupassem características de alunos e professores a características da curricularização nas 12 instituições, consideradas a partir destes dois agentes, de forma a descobrir que as características que podem ser associadas ao processo de curricularização nas 12 IES espalhadas pelo Brasil e sua relação com professores e alunos com determinadas características.

Com a análise de clusters, quatro conjuntos foram formados, ou seja, quatro clusters contendo discentes e docentes. Foram então analisados estes quatro clusters: a) Explorando a Extensão; b) Iniciantes na Curricularização; c) Curricularização à Moda da Casa; d) Estrategistas da Curricularização.

Verificou-se que os alunos participam do processo de curricularização da extensão de forma diversa, evidenciada em cada cluster. O maior número de discentes, 54, está no cluster 1, denominado Explorando a Extensão. Nele, mais de 90% afirmam que as atividades de extensão às quais tiveram acesso foram palestras com convidados externos à IES. Quanto ao seu nível de conhecimento sobre o que é extensão e quais são as suas modalidades, quase 93% afirmam ter nenhum ou muito pouco conhecimento. No cluster Iniciantes da Curricularização estão 42 alunos. Destes, 85% afirmam que as atividades de extensão mais frequentes são palestras com convidados externos à IES, enquanto 68% assinalaram que atividades assistenciais, como atendimento jurídico e de saúde como segundo tipo de extensão com o qual mais convivem. Nestes dois grupos, a visão tradicional da extensão predomina e a instituição de ensino tem no seu tripé um peso maior ao ensino do que à extensão. No cluster Curricularização à Moda da Casa, onde estão 39 alunos, que em sua maioria estão no último ou penúltimo ano do curso, 80% afirmam conhecimento razoável sobre o assunto e 17% apontam que, apesar do conhecimento já adquirido, querem evoluir e encontrar os caminhos mais apropriados às suas IES. No cluster Estrategistas da Curricularização estão 12 discentes muito engajados em atividades de pesquisa e de extensão. Quanto ao seu nível de conhecimento sobre o que é extensão e quais são as suas modalidades, 91% afirmam ter conhecimento suficiente sobre a extensão e suas modalidades e 83% declaram conhecer satisfatoriamente a curricularização da extensão.

No que diz respeito aos docentes, os pertencentes aos dois primeiros clusters, Explorando a Extensão e Iniciantes da Curricularização, como os nomes dos cluster indicam, conhecem pouco sobre extensão e curricularização e agem muito mais por determinação das IES do que por vontade de atuarem nestas questões. No primeiro cluster estão 33 docentes e no segundo, 28, mesmo número do Cluster 3, denominado Curricularização à Moda da Casa. Nele, para 71% dos professores, participar do NDE é natural e sinônimo de reconhecimento da contribuição do docente para o curso, 20 docentes afirmam que já conduziram ou organizaram atividades de extensão e todos afirmam participar, pelo menos como colaboradores de atividades, projetos ou programas de extensão. O conhecimento sobre a extensão e suas modalidades é considerado alto por 26 docentes e por 85% dos alunos deste cluster. O quarto e último cluster, denominado Estrategistas da Curricularização, tem apenas 13 docentes, que participam ativamente da gestão dos cursos e do processo de curricularização. Para 87% dos professores deste cluster, a curricularização da extensão é muito conhecida pela comunidade acadêmica e as condições da IES e do ambiente em que ela está inserida fazem parte das decisões relacionadas à curricularização.

Sugere-se que novas pesquisas investiguem relações como a organização acadêmica (universidade, centro universitário e faculdade) e o envolvimento dos diversos agentes com a curricularização da extensão e ainda a relação entre as formas de curricularização, as alternativas encontradas e o fato de serem as IES públicas ou privadas.

## REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Leonardo. A extensão universitária na UNIJUÍ. In: **Cadernos da Avaliação Institucional**. Ijuí: UNIJUÍ, nº 12, 1997, p. 43-45.

BATISTA, Zenilde Nunes; KERBAUY, Maria Teresa Micely. 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, 2018.

BENETTI, P.; SOUSA, A. I.; SOUZA, M. H. Creditação da extensão universitária nos cursos de graduação: relato de experiência. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 25-32, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.36661/2358-0399.2015v6i1.1951>. Acesso em: 6 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Brasil: Ministério da Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 26 abr. 2024.

BOTOMÉ, S. P. **Pesquisa alienada e ensino alienante**: o equívoco da extensão universitária. Vozes, 1996.

CORTE, M. G. D.; GOMEZ, S. da R. M.; ROSSO, G. P. Creditação da extensão universitária no currículo dos cursos de graduação: estado do conhecimento. **Políticas Educativas**, v. 11, n. 2, p. 17-36, 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/87270>. Acesso em: 02 jun. 2024.

CRISTOFOLETTI, E. C.; SERAFIM, M. P. Dimensões metodológicas e analíticas da extensão universitária. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 1, e90670, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623690670>. Acesso em: 03 jan. 2024.

DE VELLIS, R. F. **Scale development**: theory and applications. Newbury Park: Sage, 1991.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília: UnB, 1987.

FRAGA, Lais Silveira. Transferência de Conhecimento e Suas Armadilhas na Extensão Universitária Brasileira. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Unicamp, v. 22, n. 2, p. 403-419, 2017.

FREITAS NETO, José Alves. A Reforma Universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, v. 71, p. 62-70, 2012.

GAVIRA, M. D. O.; GIMENEZ, A. M. N.; BONACELLI, M. B. M. Proposta de um sistema de avaliação da integração ensino e extensão: um guia para universidades públicas brasileiras. **Avaliação**, v. 25, n. 2, p. 395-415, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-4077/S1414-40772020000200009>. Acesso em: 13 jun. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2019.

GONZÁLEZ, G.; LARREA, M. La gestión de la extensión universitaria: una aproximación conceptual desde la perspectiva cubana. **Revista Cubana de Educación Superior**, 2006, p. 69-76.

HAIR JR., J. F. et al. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

IMPERATORE, S. L. B.; PEDDE, V. “**Curricularização**” da extensão universitária no **Brasil**: questões estruturais e conjunturais de uma política pública. Florianópolis: IFSC, 2016. Disponível em: [https://curricularizacaodaextensao.ifsc.edu.br/files/2016/06/1\\_Artigo\\_Curricularizaca\\_da\\_Extensao\\_Universitaria\\_no\\_Brasil.pdf](https://curricularizacaodaextensao.ifsc.edu.br/files/2016/06/1_Artigo_Curricularizaca_da_Extensao_Universitaria_no_Brasil.pdf). Acesso em: 17 fev. 2024.

IMPERATORE, S. L. B.; PEDDE, V.; IMPERATORE, J. L. R. Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. In: Colóquio Internacional de Gestão Universitária, Mar del Plata, 2015, **Anais....** Argentina: UNMDP. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/136064>. Acesso em: 19 jan. 2024.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing**. Uma orientação aplicada. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

MELO NETO, José Francisco (Org.). **Extensão Universitária**: diálogos populares. Recife: Editora Universitária, 2002.

OLIVEIRA, Fernanda; GOULART, Patrícia Martins. Fases e Faces da Extensão Universitária: rotas e concepções. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo, Unesp, v. 11, n. 3, p. 8-27, 2015.

OLIVEIRA, C. V. N. C. de; TOSTA, M. D. C. R.; FREITAS, R. R. de. Curricularização da extensão universitária: uma análise bibliométrica. **Brazilian Journal of Production Engineering**, v. 6, n. 2, p. 114-127, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv8n5-531>. Acesso em: 12 mar. 2024.

PEREIRA, N. F. F.; DE SOUZA, Â. M. Escrevendo os Caminhos da Extensão Universitária na UNILA. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 6, n. 2, p. 77-85, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/2062>. Acesso em: 03 jan. 2024.

PEREIRA, N. F. F.; VITORINI, R. A. da S. Curricularização da extensão: desafio da educação superior. **Interfaces**, v. 7, n. 1, p. 19-29, 2019.

RAUSKI, E. F.; OLIVEIRA, M. R.; ANTUNES, A. C. Curricularização da extensão no curso de administração da UEPG: conquistas e desafios. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 5, p. 40935-40952, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv8n5-531>. Acesso em: 11 jun. 2024.

REIS, E. A. Análise de Clusters e as Aplicações às Ciências Empresariais: uma visão crítica da teoria dos grupos estratégicos. In: REIS, E.; FERREIRA, M. A. **Métodos Quantitativos**. Lisboa: Edições Sílabo, 2000.

SANTOS, A. B. **A curricularização da extensão universitária a partir do plano nacional de Educação do Brasil: dificuldades e possibilidades**. Tese (Doutorado em Ciências da

Educação) - Universidade do Minho, Minho, 2020. Disponível em:  
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/71030>. Acesso em: 21 fev. 2024.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **Universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

SILVA, K. C.; KOCHHANN, A. Tessituras entre concepções, curricularização e avaliação da extensão universitária na formação do estudante. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 3, p. 703-725, 2018.

STEIGLEDER, L. I.; ZUCCHETTI, D. T.; MARTINS, R. L. Trajetória Para A Curricularização Da Extensão Universitária: Atuação Do Forext E Diretrizes Nacionais. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 10, n. 3, p. 167-174, 2019.

SOUZA, Ana Luísa Lima. **A História da Extensão Universitária**. Campinas: Editora Alínea, 2010.