

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

JANAINA DA SILVA RAMOS

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO EM CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

UBERLÂNDIA/MG

2025

JANAINA DA SILVA RAMOS

**CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO EM CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS**

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutora em Ciências Contábeis no Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia.

Orientadora: Profa. Dra. Edvalda Araujo Leal
Coorientadora: Ruth Alejandra Patiño Jancinto

UBERLÂNDIA/MG

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ciências
Contábeis

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1F, Sala 248 - Bairro Santa Monica, Uberlândia-MG,
CEP 38400-902

Telefone: (34) 3291-5904 - www.ppgcc.facic.ufu.br - ppgcc@facic.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico Número 054 - PPGCC				
Data:	16 de dezembro de 2025	Hora de início:	14 horas	Hora de encerramento:	17:15 horas
Matrícula do Discente:	12213CCT007				
Nome do Discente:	Janaina da Silva Ramos				
Título do Trabalho:	Curricularização da extensão em cursos de Ciências Contábeis e o desenvolvimento de competências.				
Área de concentração:	Contabilidade e Controladoria				
Linha de pesquisa:	Controladoria				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	PPGCC05 - Educação e Pesquisa em Contabilidade				

Reuniu-se, por meio do sistema de web conferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis, assim composta: Professores(as) Doutores(as): Marli Auxiliadora da Silva - UFU, Camilla Soueneta Nascimento Nganga - UFU, Elisabeth de Oliveira Vendramim - UFMS, Silvia Pereira de Castro Casa Nova- USP e Edvalda Araújo Leal - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos, a presidente da mesa, Edvalda Araújo Leal, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu a discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título descrito na tabela acima. O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Edvalda Araujo Leal, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/01/2026, às 15:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marli Auxiliadora da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/01/2026, às 16:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camilla Soueneta Nascimento Nganga, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/01/2026, às 18:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elisabeth de Oliveira Vendramin, Usuário Externo**, em 07/01/2026, às 09:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Silvia Pereira de Castro Casa Nova, Usuário Externo**, em 13/01/2026, às 13:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6972427** e o código CRC **D9715276**.

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

R175 Ramos, Janaina da Silva, 1991-
2025 Curricularização da extensão em cursos de Ciências Contábeis e o desenvolvimento de competências [recurso eletrônico] / Janaina da Silva Ramos. - 2025.

Orientadora: Edvalda Araújo Leal.

Coorientadora: Ruth Alejandra Patiño Jacinto.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-Graduação em Ciências Contábeis.

Modo de acesso: Internet.

DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2026.85>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Contabilidade. I. Leal, Edvalda Araújo, 1967-, (Orient.). II. Jacinto, Ruth Alejandra Patiño, -, (Coorient.). III. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-Graduação em Ciências Contábeis. IV. Título.

CDU: 657

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

Dedico esta tese
À minha mãe Pedrosa
Ao meu pai Eufrosino
As minhas irmãs Zilma, Sebastiana e Franciane
Aos meus sobrinhos Anny Beatriz, Pedro Henrique e Aylla
E a todos que ajudaram nessa trajetória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus e à Nossa Senhora Aparecida, que iluminaram meus passos desde lá de trás, quando tudo parecia impossível. Foi a fé que me abraçou quando o cansaço apertou, quando a distância doeu, quando o mundo parecia grande demais para essa mulher sonhadora. Sem essa fé, eu não teria encontrado forças para continuar.

À minha família, que é meu lar mesmo quando estou longe. Aos meus pais, Pedrosa e Eufrosino, agradeço por me ensinarem sobre dignidade, coragem e persistência, valores que não se aprendem nos livros, mas no exemplo silencioso de quem trabalha duro todos os dias. Às minhas irmãs, Sebastiana, Zilma e Franciane, e aos meus sobrinhos, Anny Beatriz, Pedro Henrique e Aylla, obrigada por serem meu porto seguro, minha alegria e meu motivo de seguir tentando.

À minha mãe, deixo um agradecimento que palavra nenhuma dá conta. Obrigada por me criar com amor, por acreditar em mim até quando eu mesma não acreditava, por segurar minha mão, mesmo de longe, nos momentos mais duros. Cada conquista minha tem sua força, sua fé e sua luta impressas nela.

À minha orientadora, Profa. Dra. Edvalda Araújo Leal, minha profunda e eterna gratidão. Obrigada por me acolher não só como pesquisadora, mas como pessoa. Pelo olhar humano, pela paciência que ampara, pela sensibilidade que enxerga além da tese, pela mão estendida quando a jornada pesou. A sua orientação transformou não apenas esta pesquisa, mas também a forma como eu me vejo no mundo acadêmico.

À Profa. Dra. Ruth Alejandra Patiño Jacinto, agradeço pela acolhida calorosa em Bogotá, por me abrir portas, horizontes e caminhos que eu nunca imaginei percorrer. À Faculdade de Ciências Econômicas da Universidad Nacional de Colombia e à Escola de Administração e Contabilidade Pública, obrigada por me receberem com tanta generosidade e por tornarem meu doutorado sanduíche uma experiência inesquecível.

As membras da banca, Camilla Soueneta Nascimento Nganga, Elisabeth de Oliveira Vendramin, Silvia Pereira de Castro Casa Nova e Marli Auxiliadora da Silva obrigada pelo cuidado, pelo respeito e pelas contribuições que fortaleceram esta tese e me fizeram crescer.

Aos colegas do doutorado, em especial da turma de 2022, meu carinho por cada conversa, cada troca e cada abraço em meio ao caos. A Juh e a Lais, obrigada pela parceria durante as disciplinas. À Ana Cláudia, que dividiu a casa e a vida comigo, agradeço

profundamente pela amizade, pela parceria, por cada palavra de incentivo nos momentos mais desafiadores do doutorado.

Agradeço ao grupo *Friends*, em especial ao Bruno, Clariovaldo, Ana Claudia, Elayne, Flávio, Samito, Marcos, Andreza, Deivson, Amanda e Júlia pela presença constante ao longo dessa jornada. Obrigada pela companhia nos dias longos na salinha de estudo, pelas ideias que ajudaram a clarear caminhos, pelos incentivos nos momentos difíceis, pelos eventos científicos que vivemos juntos e pelos momentos de descontração que trouxeram respiro e alegria quando eu mais precisava. Vocês são simplesmente incríveis!

Agradeço, em especial, ao Bruno, ao Flávio e ao Clariovaldo, que estiveram ao meu lado mesmo quando a distância nos separou no último ano. Obrigada por me lembrarem quem eu sou quando o doutorado parecia grande demais e por cada risada que devolveu leveza ao meu caminho.

Aos amigos Paulo Vinícius, Paulo Alberto, Vera, Pollyana, Nathalia, Bárbara e Wellington, obrigada por segurarem minhas mãos mesmo à distância, por acreditarem em mim, pelo incentivo e por me lembrarem de que não estou só.

Aos queridos amigos que tive a alegria de conhecer em Uberlândia, Alexandra, Renata, Kelly, Stênio e Cleiton, agradeço pela energia contagiante, pelo carinho e pela presença constante em minha caminhada. A todos os amigos que ganhei em Bogotá, o meu sincero reconhecimento, vocês tornaram o doutorado sanduíche uma das experiências mais significativas e felizes da minha vida.

Aos docentes do PPGCC, obrigada por cada ensinamento e pela generosidade em compartilhar saberes. À secretaria, especialmente Giselle e Viviane agradeço por cada ajuda e esclarecimento. Aos técnicos Marcos Aurélio e Giovane, obrigada pelo suporte técnico.

À Universidade do Estado de Mato Grosso, minha primeira casa acadêmica, obrigada por acender em mim o desejo de pesquisar. À UFMT, ao Mestrado em Economia e ao professor Alexandro Rodrigues Ribeiro, obrigada por me conduzirem ao caminho da extensão universitária, que hoje atravessa minha vida, minha pesquisa e minha história.

Agradeço, de maneira especial, aos coordenadores, docentes e estudantes que participaram desta pesquisa e que, de forma generosa, disponibilizaram seu tempo e compartilharam seus conhecimentos, percepções e vivências. Registro, assim, meu sincero reconhecimento pela colaboração, disponibilidade e confiança de todos e todas que tornaram possível a realização desta pesquisa.

À CAPES, agradeço pelas bolsas de doutorado e doutorado sanduíche, que foram essenciais para que esta trajetória, tão improvável, tão bonita e tão “sofrida” se realizasse.

Por fim, deixo um agradecimento emocionado a cada pessoa que cruzou meu caminho.

Esta tese não nasceu sozinha. Ela nasceu da força de uma família simples, da fé que me acompanha, das amizades que me ergueram, das mulheres negras que abriram caminhos antes de mim e da coragem que encontrei dentro de mim mesma ao longo do percurso.

Esta conquista não é apenas minha, é de todos que acreditaram, apoiaram, acolheram e sonharam junto comigo.

Obrigada, de coração.

RESUMO

Esta tese teve como objetivo compreender o processo de curricularização da extensão universitária em cursos de Ciências Contábeis e a possibilidade desenvolvimento de competências nos estudantes. Fundamentada na Teoria da Aprendizagem Experiencial, a investigação considerou que a extensão, quando integrada de forma planejada ao currículo, constitui um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, favorecendo a construção de saberes e o desenvolvimento de competências alinhadas às demandas contemporâneas da formação contábil. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa qualitativa, conduzida por meio de estudo de casos múltiplos em duas Instituições de Ensino Superior (IES), uma situada na região Centro-Oeste e outra na região Sudeste do Brasil. A coleta de dados envolveu análise documental, entrevistas semiestruturadas com coordenadores e docentes, bem como entrevistas narrativas com estudantes, possibilitando uma compreensão aprofundada das formas de implementação da extensão e de suas implicações formativas. Os dados foram tratados por meio de análise de conteúdo e análise de similitude, assegurando rigor interpretativo e coerência analítica. Os resultados revelam que a curricularização da extensão, apesar de marcada por desafios de natureza institucional, pedagógica e cultural, tem se afirmado como um mecanismo relevante de qualificação da formação em Ciências Contábeis. As experiências extensionistas analisadas evidenciaram forte aderência às etapas do ciclo da aprendizagem experiencial, proporcionando aos estudantes experiências concretas, processos reflexivos, construção conceitual e aplicação prática. Esse percurso favoreceu o desenvolvimento de competências técnicas, comunicacionais, socioemocionais e éticas, como resolução de problemas, tomada de decisão, liderança, empatia e responsabilidade social. Os achados também apontam limitações, tais como baixa participação discente e comunitária nos processos de planejamento, despreparo docente para práticas extensionistas, concentração das atividades em poucos professores e heterogeneidade na forma de incorporação da extensão ao currículo. Ainda assim, coordenadores, docentes e estudantes reconhecem o potencial transformador da extensão e sua relevância para o desenvolvimento profissional. Destaca-se, ainda, a necessidade de fortalecimento das políticas institucionais, formação docente continuada, diversificação de projetos e criação de mecanismos de acompanhamento, avaliação e retroalimentação das ações extensionistas. Conclui-se que a curricularização da extensão baseada na aprendizagem experiencial tem o potencial de contribuir para o desenvolvimento de competências essenciais à atuação do profissional contábil, constituindo-se como prática formativa estratégica e alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais de 2024, às exigências da profissão e ao compromisso social da universidade pública. A pesquisa amplia o debate teórico e empírico sobre o tema, oferecendo subsídios para o aprimoramento das políticas institucionais, dos projetos pedagógicos e das práticas docentes voltadas à integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Inserção curricular, Aprendizagem Experiencial, Desenvolvimento de Competências, Formação Contábil.

ABSTRACT

This dissertation aimed to understand the process of integrating university extension into the curriculum of Accounting programs and its potential to foster students' competency development. Grounded in Experiential Learning Theory, the study considered that extension activities, when systematically integrated into the curriculum, constitute a privileged space for articulating theory and practice, thereby promoting knowledge construction and the development of competencies aligned with contemporary demands in accounting education. Methodologically, a qualitative approach was adopted, conducted through a multiple case study in two Higher Education Institutions (HEIs), one located in the Midwest region and the other in the Southeast region of Brazil. Data collection involved document analysis, semi-structured interviews with program coordinators and faculty members, as well as narrative interviews with students, enabling an in-depth understanding of how extension was implemented and its formative implications. Data were analyzed using content analysis and similarity analysis, ensuring interpretative rigor and analytical coherence. The findings reveal that, despite institutional, pedagogical, and cultural challenges, the curricular integration of extension has emerged as a relevant mechanism for enhancing accounting education. The extension experiences examined demonstrated strong alignment with the stages of the experiential learning cycle, providing students with concrete experiences, reflective processes, conceptual construction, and practical application. This trajectory contributed to the development of technical, communicative, socio-emotional, and ethical competencies, including problem-solving, decision-making, leadership, empathy, and social responsibility. The results also indicate limitations, such as limited student and community participation in planning processes, insufficient faculty preparation for extension practices, concentration of activities among a small number of professors, and heterogeneity in the incorporation of extension into the curriculum. Nevertheless, coordinators, faculty members, and students recognize the transformative potential of extension and its relevance to professional development. The study further highlights the need to strengthen institutional policies, promote continuous faculty development, diversify extension projects, and establish mechanisms for monitoring, evaluation, and feedback of extension initiatives. It is concluded that the curricular integration of extension grounded in experiential learning holds significant potential to contribute to the development of essential competencies for accounting professionals, constituting a strategic formative practice aligned with the 2024 National Curriculum Guidelines, professional requirements, and the social commitment of public universities. This research expands the theoretical and empirical debate on the subject, providing support for improving institutional policies, pedagogical projects, and teaching practices aimed at integrating teaching, research, and extension.

Keywords: Curricular Integration; Experiential Learning; Competency Development; Accounting Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Desenho da Pesquisa _____	4343
Figura 2 - Análise de Similitude da Percepção os Docentes do Caso 1 _____	7676
Figura 3 - Análise de Similitude da Percepção dos Docentes do Caso 2 _____	1099

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Competências, Habilidades e Atitudes Recomendadas pelo IFAC _____	28
Tabela 2 - Competências e Habilidades Técnicas _____	28
Tabela 3 - Pesquisas Relacionadas às Competências, Habilidades e Atitudes do Profissional Contábil _____	30
Tabela 4 - Diretrizes da Extensão _____	34
Tabela 5 Modalidades de Extensão _____	35
Tabela 6 - Inserção curricular da extensão _____	46
Tabela 7 - Resumo dos Dados das Entrevistas com Coordenadores e docentes _____	48
Tabela 8 - Percepções dos coordenadores em relação a inserção curricular da extensão ____	51
Tabela 9 - Matriz de amarração _____	53
Tabela 10 -Faixa etária dos estudantes – caso 1 _____	81
Tabela 11 - Gênero dos estudantes – caso 1 _____	81
Tabela 12 - Atividades Curriculares de Extensão (ACE) _____	91
Tabela 13- Gênero dos estudantes do caso 2 _____	117
Tabela 14 - Faixa etária estudantes do caso 2 _____	117
Tabela 15 - Metodologias adotada pelos docentes _____	118
Tabela 16 - Desafios enfrentados pelos estudantes _____	120
Tabela 17 - Influência da extensão _____	123
Tabela 18 - Tipos de competências, habilidades e atitudes _____	126
Tabela 19 - Principais achados por categoria _____	130
Tabela 20 - Categorias usadas para análise das vivências dos estudantes _____	134

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	15
1.2 LACUNA E PROBLEMA DE PESQUISA	17
1.3 OBJETIVOS	20
1.4 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA	20
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1 TEORIA DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL	23
2.2 COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E ATITUDES REQUERIDAS PARA A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL CONTÁBIL	27
2.2.1 Estudos Anteriores: Competências na Área Contábil	30
2.3 CONCEITO E CARACTERÍSTICAS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	33
2.4 INSTITUCIONALIZAÇÃO E CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO.....	36
3 METODOLOGIA	41
3.1 CLASSIFICAÇÕES DA PESQUISA.....	41
3.2 ESTRATÉGIA DE PESQUISA	43
3.2.1 Estudo de Casos Múltiplos	43
3.2.2 Seleção das Instituições e Cursos.....	44
3.3 COLETA DE DADOS	45
3.3.1 Pesquisa Documental	45
3.3.2 Entrevistas Semiestruturadas	47
3.3.3 Entrevistas Narrativas.....	49
3.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	50
3.5 MATRIZ DE AMARRAÇÃO	52
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	54
4.1 CASO 1 – CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA IES DA REGIÃO CENTRO-OESTE.....	54
4.1.1 Caracterização dos Cursos de Ciências Contábeis.....	54
4.1.2 Curricularização da Extensão nos Cursos de Ciências Contábeis	55
4.1.2.1 Análise Documental.....	55
4.1.2.2 Percepção dos Coordenadores.....	65
4.1.2.2.1 Conceito de Extensão	65
4.1.2.2.2 Gestão da Extensão e Alteração do PPC	66
4.1.2.2.3 Operacionalização da Extensão	71
4.1.2.2.4 Desafios e Benefícios da Extensão	72
4.1.2.3 Percepção dos Docentes	75
4.1.2.4 Vivências dos Estudantes	80
4.1.2.4.1 Perfil dos estudantes.....	81
4.1.2.4.2 Planejamento Pedagógico e Experiências Práticas na Execução da Extensão	82
4.1.2.4.3 Desafios Enfrentados na Vivência Extensionista	83
4.1.2.4.4 Influência da extensão no processo de ensino-aprendizagem.....	85
4.1.2.4.6 Desenvolvimento de Competências, habilidades e Atitudes Profissionais	86
4.2 CASO 2 – INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DA REGIÃO SUDESTE	89
4.2.1 Caracterização dos Cursos de Ciências Contábeis.....	89
4.2.2 Curricularização da Extensão no Curso de Ciências Contábeis.....	90
4.2.2.1 Análise documental.....	90

4.2.2.2 Percepção dos coordenadores	98
4.2.2.2.1 Conceito de Extensão	98
4.2.2.2.2 Gestão da Extensão e Alteração do PPC	100
4.2.2.2.3 Operacionalização da Extensão	105
4.2.2.2.4 Desafios e Benefícios da Extensão	106
4.2.2.3 Percepção dos Docentes	108
4.2.2.4 Vivências dos Estudantes	116
4.2.2.4.1 Perfil dos estudantes	116
4.2.2.4.2 Planejamento Pedagógico e Experiências Práticas na Execução da Extensão	117
4.2.2.4.3 Desafios Enfrentados na Vivência Extensionista	120
4.2.2.4.4 Influência da extensão no processo de ensino-aprendizagem	123
4.2.2.4.5 Desenvolvimento de Competências, habilidades e Atitudes Profissionais	126
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	128
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICE A – PROTOCOLO DE ESTUDO DE CASO.....	157
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES.....	159
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES	161
APÊNDICE D – ENTREVISTA NARRATIVA COM OS ESTUDANTES.....	163
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (GESTORES).....	164
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DOCENTE).....	167
APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTE)	171
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	173

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

Ensino, pesquisa e extensão constituem os pilares das universidades, contudo, a extensão universitária se destaca como o eixo mais complexo. Tal complexidade decorre das especificidades de suas atividades, que se organizam a partir de múltiplos parâmetros e condicionantes, o que torna mais desafiadoras tanto sua execução quanto sua compreensão no âmbito da prática extensionista (Cristofolletti & Serafim, 2020). Nesse sentido, a extensão universitária pode ser compreendida como um conjunto de ações por meio das quais as universidades compartilham saberes com a sociedade, promovendo a interação entre a academia e a comunidade externa, com a participação de docentes e discentes (De Paula, 2013; Gadotti, 2017).

No Brasil, a história da extensão universitária se constituiu junto com a evolução do ensino superior, que se estruturou no cenário nacional com base no contexto social, econômico e político (Batista & Kerbauy, 2018). As primeiras atividades de extensão ocorreram na Universidade de São Paulo, em 1911, por meio de cursos e conferências baseados no modelo de extensão existente na Inglaterra. A partir de 1922, iniciaram-se as atividades de extensão no formato de prestação de serviço na Escola Agrícola de Lavras e em 1926 na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, sendo essa influenciada pelo modelo dos Estados Unidos (Nogueira, 2005; Forproex, 2012; De Paula, 2013; Brasil, 2018a).

Ao longo da história, a criação de diversas representações institucionais e instrumentos legais fortaleceu as discussões sobre a importância da extensão para o processo de ensino-aprendizagem, culminando na atual política de curricularização (Nogueira, 2005; Forproex, 2012; Serva, 2020). Os instrumentos legais colaboraram para o fortalecimento e institucionalização da extensão universitária, no entanto, as primeiras regulamentações não foram suficientes para garantir o preceito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sendo necessários maior visibilidade, reconhecimento, consciência da comunidade universitária e incentivos para que as funções se tornassem realmente um tripé (Oliveira et al., 2020; Silva et al., 2014).

A curricularização da extensão veio como um mecanismo para garantir a consolidação do princípio de indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão (Miguel, 2023). Desse modo, a curricularização pode ser definida como sendo a forma de pensar os componentes curriculares (Pereira et al., 2019). Ao incorporar nos currículos as atividades de extensão,

criam-se possibilidades práticas de reduzir a lacuna entre a academia e a sociedade (Miranda et al., 2024), além de permitir o diálogo entre os conhecimentos técnicos/acadêmicos e saberes populares (Gadotti, 2017).

Para Santos e Coimbra (2018), o currículo é o documento que estabelece a identidade de um curso, devendo refletir os anseios e demandas da sociedade, dos organismos profissionais e do mercado de trabalho, além de levar em consideração os aspectos culturais. O currículo formal dos cursos de ensino superior é conhecido como Projeto Pedagógico de Curso (PPC). A proposta da curricularização representa um processo de adequação do PPC. Assim, a obrigatoriedade da curricularização da extensão torna-se um momento relevante para as Instituições de Ensino Superior (IES) reverem e atualizarem os currículos de seus cursos (Pincus et al., 2017).

Na prática, a extensão universitária ainda não possui na tríade (ensino, pesquisa e extensão) a mesma importância na formação acadêmica (Oliveira et al., 2020; Batista & Kerbauy, 2018). No entanto, percebe-se na literatura (Costa et al., 2013; Almeida & Sá, 2013; Cristofolletti & Serafim, 2020) a compreensão da extensão como um processo gerador, potencializador e que estimula a aprendizagem.

Costa et al. (2013) corroboram que a aprendizagem por meio da extensão vai ao encontro da concepção de aprendizagem proposta por Vygotsky (1988), a qual a compreende como um processo de construção de conhecimento resultante da apropriação de experiências socialmente constituídas, envolvendo dimensões afetivas, cognitivas e psicomotoras.

Nessa mesma direção, as práticas extensionistas também se articulam com os pressupostos da Teoria da Aprendizagem Experiencial, segundo a qual a aprendizagem é entendida como um processo contínuo, no qual o conhecimento emerge da transformação das experiências vivenciadas pelos sujeitos (Kolb, 1984). Assim, a extensão universitária configura-se como um espaço privilegiado de aprendizagem, ao promover a articulação entre experiência, reflexão e construção de sentidos.

A extensão universitária pode ser compreendida como um processo educativo, cultural e científico, que permite aos estudantes oportunidades de compreender os processos histórico-sociais a partir de uma abordagem interdisciplinar (Almeida & Sá, 2013; Cristofolletti & Serafim, 2020). Também se constitui como uma estratégia de construção de conhecimento que precisa ser vivenciada pelos sujeitos acadêmicos (Síveres, 2013), caracterizando-se como um processo dialógico e interdisciplinar na troca de saberes técnicos, acadêmicos e populares entre universidade e sociedade (Silveira et al., 2019).

Nesse contexto, as atividades de extensão podem incentivar o desenvolvimento de competências e contribuir para a formação acadêmica e profissional (Almeida & Sá, 2013; Cristofolletti & Serafim, 2020), assim como para a formação pessoal. Competência aqui é entendida como a mobilização, integração e transferência de conhecimentos, recursos e habilidades de forma que agregue valor à organização e ao indivíduo (Fleury & Fleury, 2001).

As competências estão relacionadas com o conhecimento, habilidades e atitudes dos estudantes. A construção do conhecimento se dá por um processo de criação que considera o estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem (Savery & Duffy, 1995; Khan et al., 2020), de forma que este transforma sua experiência de forma contínua, criando e recriando o conhecimento (Kolb, 1984).

A habilidade é a aplicação do conhecimento para resoluções de conflitos e problemas. A atitude, por sua vez, é o fazer acontecer, em que a ação é influenciada pelas características comportamentais (Ferreira et al., 2018). Dessa forma, o desenvolvimento da competência se dá pela busca de conhecimento, formando um conjunto de saberes que vão propiciar a resolução de problemas, de forma que o indivíduo aja de forma correta e no momento certo (Ferreira et al., 2018).

No âmbito das Ciências Contábeis, Nagib e Silva (2019) destacam a importância do desenvolvimento de conhecimentos técnicos-teóricos, habilidades e atitudes, uma vez que o mercado demanda um perfil profissional comunicativo, com capacidade analítica e de solução de problemas e habilidades de relacionamento. O mercado de trabalho espera um perfil mais ativo, inovador, criativo e capaz de responder rapidamente e com qualidade às demandas contemporâneas (Almeida & Sá, 2013); da mesma forma, a sociedade precisa de profissionais que proponham alternativas de soluções para os problemas atuais.

No entanto, apenas o conhecimento proporcionado em sala de aula não é suficiente para desenvolver as competências profissionais que o mercado e a sociedade procuram. Nesse sentido, a extensão universitária configura-se como uma ponte transformadora (Miranda et al., 2024) para auxiliar na formação do profissional contábil alinhado com as demandas do mercado e da sociedade, permitindo ao estudante desenvolver competências técnicas, habilidades e atitudes necessárias para sua atuação (Almeida & Sá, 2013; Nagib & Silva, 2019; Breda et al., 2021; Murer & Hupalo, 2025).

1.2 Lacuna e Problema de Pesquisa

Estudos anteriores de diferentes áreas do conhecimento observam que a curricularização da extensão traz consigo uma série de reflexões conceituais sobre a extensão e suas características (Oliveira et al., 2020; Arienti, 2023). Predominam estudos de casos únicos para analisar o processo de implementação da curricularização da extensão nas IES ou cursos (Resende et al., 2017; Wociechoski & Catani, 2023; Basso et al., 2023; Ojeda et al., 2023; Filho & Reis, 2023) e a curricularização da extensão em cursos de graduação (Mariz & Palmeira, 2022; Rauski et al., 2022; Lima et al., 2023; Lucas et al., 2023; Fernandes et al., 2023). Identificaram-se também estudos que analisam a percepção dos acadêmicos no tocante à curricularização (Silvério et al., 2023, Bertoldi, 2024) e a relação entre as experiências com as atividades de extensão curricularizadas e o desenvolvimento de habilidades (Oliveira et al., 2023).

Especificamente na área contábil, o estudo de Pereira et al. (2019) analisou fatores intervenientes do processo de curricularização da extensão universitária no curso de Ciências Contábeis de uma IES comunitária. Araújo et al. (2023) realizaram um estudo documental para verificar o alinhamento da extensão curricularizada com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso. Silva et al. (2024) apresentaram uma estrutura de indicadores para avaliação das ações de extensão para ser utilizada nos cursos de Administração e Ciências Contábeis. Guse et al. (2025) analisaram as práticas de extensão no processo de curricularização no curso de Ciências Contábeis da Universidade Franciscana.

O processo de implementação da curricularização da extensão tem sido desafiador para as IES, de forma que as instituições devem auxiliar os cursos no processo de planejamento, definição e escolha das ações e estratégias de acordo com suas especificidades. Contudo, observou-se que na maior parte dos estudos a análise foi restrita ao processo de implementação da curricularização da extensão em determinada IES ou em cursos específicos, limitando-se a descrever como ocorreu o processo e como as atividades de extensão foram inseridas no currículo.

No entanto, há algumas lacunas que precisam ser avaliadas e preenchidas, dentre elas pode-se citar: necessidade de avanços administrativos e acadêmicos da extensão de maneira que conquistem mais espaço nas IES (Garcia & Maia, 2024); falta de uma cultura de extensão na área contábil, o que requer mudanças culturais (Rauski et al., 2022; Filho & Reis, 2023; Miranda et al., 2024); desconhecimento das práticas extensionistas existentes nos cursos de Ciências Contábeis (Pereira et al., 2019; Miranda et al., 2024); necessidade de capacitação

docente para novas demandas da extensão (Rauski et al., 2022; Silva et al., 2024); dificuldade na compreensão do conceito de extensão, operacionalização da extensão nos currículos e resistência da comunidade interna à alteração curricular (Forproex, 2022); escassez orçamentária e recursos financeiros (Forproex, 2022; Bertoldi, 2024); distanciamento entre teoria e prática contábil (Nascimento, 2022) e necessidade de reconhecimento da relevância da extensão e seu impacto na sociedade (Filho & Reis, 2023).

Em relação aos estudantes, pode citar como lacunas a necessidade de estratégias para incluir os estudantes de cursos noturnos e trabalhadores (Lucas et al., 2023), bem como de meios para permitir que esses compreendam o papel da extensão na sua formação (Pereira et al., 2019); a importância do protagonismo do estudante (Silva et al., 2024); necessidade de promoção de uma formação técnica, humana, social e ética por meio da extensão (Miranda et al., 2024) e verificação da contribuição das atividades de extensão no desenvolvimento de competências pelos estudantes.

Observa-se, portanto, a importância de uma compreensão mais profunda sobre como a inserção curricular da extensão pode contribuir para o desenvolvimento de competências nos estudantes dos cursos de Ciências Contábeis. As atividades de extensão oferecem aos estudantes, experiências práticas e interação com a sociedade, o que reduz o distanciamento entre teoria e prática contábil, além de promover o desenvolvimento de competências acadêmicas, profissionais e pessoais (Pimentel, 2007; Pereira et al., 2019; Moreira et al., 2020; Rosso & Corte, 2021; Castro et al., 2022; Oliveira et al., 2023; Silva et al., 2024; Bertoldi, 2024). No entanto, para compreender de maneira mais consistente os mecanismos pelos quais essas experiências contribuem para a formação discente, torna-se necessário um aporte teórico que permita analisar a aprendizagem decorrente da vivência extensionista.

Nesse sentido, a Teoria da Aprendizagem Experiencial (TAE), proposta por Kolb (1984), descreve um ciclo composto por quatro etapas, experiência concreta, reflexão, conceituação abstrata e experimentação ativa, que se interligam de forma dinâmica. Sob essa perspectiva, aprender envolve integrar teoria e prática, interpretar criticamente vivências e adaptar-se aos contextos sociais e culturais. Ao enfatizar o papel ativo do estudante na construção do conhecimento, a TAE oferece uma base analítica sólida para examinar práticas pedagógicas que favorecem a autonomia, a criticidade e o desenvolvimento de competências pelos estudantes.

Dessa forma, a proposta deste estudo se diferencia das pesquisas anteriores ao abordar de forma conjunta a análise do processo de curricularização da extensão em cursos de Ciências

Contábeis e sua possibilidade de desenvolvimento de competências pelos estudantes de graduação. Nesse sentido, o estudo propõe responder à seguinte questão de pesquisa: como a curricularização da extensão universitária baseada na aprendizagem experiencial pode contribuir para o desenvolvimento de competências nos estudantes de Ciências Contábeis?

1.3 Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é compreender o processo de curricularização da extensão universitária em cursos de Ciências Contábeis e a possibilidade de desenvolvimento de competências pelos estudantes. Foram elencados três objetivos específicos: 1) Identificar como ocorreu a inserção curricular da extensão; 2) Verificar a percepção dos coordenadores de cursos, coordenadores de extensão e docentes sobre o processo de curricularização da extensão universitária nos cursos de Ciências Contábeis; e 3) Investigar a relação entre as atividades de extensão e o desenvolvimento de competências na percepção de docentes e discentes dos cursos de Ciências Contábeis.

1.4 Justificativa e Relevância

Matsuda e Mac Lennan (2019) apontam que quando a universidade atua por meio do ensino, pesquisa e extensão, forma pessoas capazes de enxergar e modificar a realidade. No entanto, para que esse processo tenha resultados efetivos na formação profissional do estudante, é basilar que a universidade promova a real indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sendo esta aplicada de forma contínua, articulada e permanente (Almeida & Sá, 2013).

A extensão permite aos estudantes um conhecimento teórico-prático que amplia o ensino proporcionado pela sala de aula (Santos et al., 2016). Essas experiências proporcionam a criação e recriação de novos saberes, colocam os alunos em contato com a sociedade e incentivam questionamentos acerca da prática profissional (Santos et al., 2016). Como consequência, os estudantes adquirem uma visão crítica sobre a atuação profissional e suas possibilidades de mudança (Santos et al., 2016).

A obrigatoriedade da curricularização da extensão surge como um instrumento constitucional para que seja efetivada na prática a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Alguns autores destacam a importância da inserção das atividades de extensão no currículo como uma forma de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem; além de contribuir com o desenvolvimento de competências e propiciar experiência de forma prática e aplicada,

atrelando o conhecimento da sala de aula à aplicação do seu conhecimento na sociedade e; estabelecendo relações entre diferentes áreas do conhecimento (Araújo et al., 2023; Lucas et al., 2023; Silva et al., 2024). Nesse contexto, Rosso e Corte (2021) destacam como relevante a inserção da extensão no currículo, visto que pode potencializar a qualidade da formação profissional, colocar os estudantes como protagonistas do seu processo de aprendizagem e promover interlocução universidade e sociedade.

A literatura tem apontado que a extensão universitária tem assumido um papel fundamental na formação profissional dos estudantes, visto que suas atividades permitem adquirir vivências práticas, compreender processos, relacionar a prática e a teoria de forma dialética e contínua, além de proporcionar o diálogo com a comunidade (Silva et al., 2014; Canon e Pelegrinelli, 2019; Pereira et al., 2019; Araújo & Cruz, 2022). Nesse contexto, Machado e Nascimento (2022) abordam que a extensão pode impactar positivamente na formação acadêmica e profissional dos estudantes, principalmente se as atividades de extensão estiverem articuladas com os objetivos e perfil do egresso destacado no PPC. Para isso, é necessário que o PPC esteja alinhado com as demandas da sociedade e com o perfil desejado para atuação profissional (Rosso & Corte, 2021).

Dessa forma, a extensão pode contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades acadêmicas, profissionais e pessoais (Rosso & Corte, 2021; Oliveira et al., 2023). Oliveira et al. (2023) destacam que as atividades de extensão curricularizadas em uma IES privada proporcionaram o desenvolvimento de um conjunto de competências básicas para o desenvolvimento pessoal, social e profissional, incluindo empatia, autoconhecimento, controle emocional, tomada de decisões e pensamento crítico. Essas habilidades socioemocionais contribuem para que o estudante tenha sucesso ao longo de sua vida, o que vai além da sua jornada acadêmica e profissional (Oliveira et al., 2023). Isso vai ao encontro da Teoria da Aprendizagem Experiencial, que defende que o conhecimento é construído ao longo da vida, a partir das experiências e vivências.

A gestão da curricularização da extensão exige que as IES se aproximem mais de problemas locais e globais (Silva et al., 2024). Logo, a efetivação da curricularização da extensão proporcionará aos discentes a vivência, no ambiente acadêmico, de ações que fortalecem o processo formativo e possibilitam o convívio real da universidade com a sociedade (Ribeiro & Milhomem, 2022). O diálogo entre o conhecimento técnico-científico, as demandas sociais e saberes populares permite a utilização de estratégias criativas para o compartilhamento

de conhecimentos, além de proporcionar uma aprendizagem mais significativa (Rauski et al., 2022).

Diante desse contexto, o presente estudo se justifica por desenvolver uma reflexão entre os coordenadores de cursos e docentes dos cursos de Ciências Contábeis sobre o processo de curricularização da extensão e os desafios futuros para a efetivação na prática da extensão, além de trazer uma análise sobre as contribuições das atividades de extensão no desenvolvimento de competências pelos estudantes. A tese sustentada neste estudo defende que a curricularização da extensão baseada na aprendizagem experiencial contribui para o desenvolvimento de competências necessárias à atuação do profissional contábil.

O estudo evidencia contribuições importantes em cinco dimensões: institucional, docente, discente, social e educação contábil. No âmbito institucional, oferece subsídios para o planejamento dos gestores acadêmicos, auxiliando no alinhamento da curricularização da extensão às DCN e na formulação de políticas mais eficazes, ao identificar lacunas na integração entre extensão e currículo (Pereira et al., 2019). Para os docentes, o estudo destaca a necessidade de formação específica para integrar práticas extensionistas ao ensino, apoiando o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas (Pereira et al., 2019; Rauski et al., 2022).

No eixo dos estudantes, demonstra como a extensão favorece a aprendizagem ativa, a aquisição de competências e experiências práticas, fortalecendo seu protagonismo formativo (Pimentel, 2007; Pereira et al., 2019; Moreira et al., 2020; Rosso & Corte, 2021; Castro et al., 2022; Oliveira et al., 2023; Silva et al., 2024). No âmbito social, evidencia o potencial da extensão em promover o desenvolvimento local, ampliar a compreensão sobre a contabilidade e reforçar a troca de saberes entre universidade e sociedade, afastando concepções assistencialistas dessas ações (Pereira et al., 2019; Rosso & Corte, 2021; Silva et al., 2024). Por fim, a dimensão educação contábil favorece a aproximação com a prática profissional e a possibilidade de se ampliar o que se entende por contabilidade, além de apresentar a extensão como potencial ferramenta para contribuir com o desenvolvimento do ensino contábil por competência.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção tem como objetivo apresentar e discutir a fundamentação teórica que sustenta a presente pesquisa. Para a elaboração deste capítulo, foram realizados levantamentos nas bases *Scopus*, *Web of Science*, SciELO. Inicialmente, apresenta-se a Teoria da Aprendizagem Experiencial, utilizada como referência central de análise. Em seguida, discute-se o conjunto de competências, habilidades e atitudes requeridas para a atuação do profissional contábil, bem como estudos relevantes sobre a temática. Posteriormente, abordam-se o conceito e as características da extensão universitária no contexto brasileiro, culminando na discussão sobre o processo de institucionalização e curricularização da extensão universitária.

2.1 Teoria da Aprendizagem Experiencial

A Teoria da Aprendizagem Experiencial (TAE) ou *Experiential Learning Theory* foi desenvolvida por David Kolb em 1984, inspirada nos estudos dos teóricos como John Dewey, Kurt Lewin e Jean Piaget. Kolb (1984) aborda a necessidade do professor entender que o estudante enquanto ser humano passa por diversas experiências afetivas, positivas e negativas durante sua vida e que essas experiências vão influenciar suas ações e atitudes. Nesse sentido, o conhecimento não é transmitido, mas sim construído a partir da transformação possibilitada pela experiência do estudante (Kolb, 1984; Nascimento, 2022).

Kolb (1984) argumenta que a aprendizagem é um ciclo contínuo em que os indivíduos vivenciam de experiências, refletem sobre elas, formam conceitos abstratos e depois testam essas novas ideias em novas situações. Desse modo, a aprendizagem experiencial ocorre através de um ciclo com quatro estágios. A aprendizagem começa com uma experiência concreta, em que o aprendiz participa diretamente de uma atividade real e específica (Kolb, 1984).

Após a experiência, ocorre a observação reflexiva, por meio da qual o aprendiz reflete sobre a experiência, analisando o que aconteceu, as circunstâncias e os resultados (Kolb, 1984). A partir da reflexão, o aprendiz interpreta as observações e extrai conceitos e princípios gerais, estágio denominado de conceituação abstrata (Kolb, 1984). Por fim, ocorre a experimentação ativa, em que o aprendiz testa ativamente os conceitos e princípios abstratos em novas situações, gerando novas experiências concretas e reiniciando o ciclo com outras experiências concretas (Kolb, 1984; Miranda et al., 2024).

Por meio da aprendizagem experiencial, os alunos participam de uma experiência concreta (fazer), refletem sobre essa experiência e outras informações (refletir), desenvolvem

teorias baseadas em experiências e conhecimento (pensar) e formulam uma conclusão ou resolvem um problema (aplicar) (Butler et al., 2019). Este ciclo é contínuo e interativo, permitindo que os aprendizes se movam entre os diferentes estágios de acordo com suas necessidades e contextos (Kolb, 1984).

Nesse sentido, a aprendizagem experiencial se baseia nos seguintes pressupostos: (i) aprendizagem como um processo: a aprendizagem deve ser vista como um processo contínuo de adaptação e mudança; (ii) a aprendizagem é um processo holístico de adaptação ao mundo: a aprendizagem envolve não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a adaptação e a transformação da experiência em saberes aplicáveis; (iii) a aprendizagem é a reintegração dos conflitos entre os modos dialéticos de adaptação ao mundo: aprender envolve a resolução de conflitos entre modos opostos de enfrentamento da realidade; (iv) a aprendizagem é um processo de criação de conhecimento: o conhecimento é criado por meio da transformação da experiência; (v) a aprendizagem é influenciada por transações sociais e culturais: a aprendizagem é moldada pelas interações sociais e pelo contexto cultural em que ocorre; (vi) a aprendizagem é um processo de transação entre o indivíduo e o ambiente: a aprendizagem ocorre na interação entre o aprendiz e seu ambiente, implicando que as oportunidades de aprendizagem devem ser ricas e variadas (Kolb, 1984).

A aprendizagem experiencial é entendida como um processo holístico, contínuo e dinâmico (Miranda et al., 2024), que se aplica em todas as situações e etapas da vida (Kolb, 1984). Os indivíduos são frutos de experiências acumuladas e o conhecimento é um processo construtivo, que é influenciado pelo contexto social, cultural, histórico, educacional e econômico (Blair, 2016; Pipitone, 2018; Smith & Segbers, 2018). A aprendizagem experiencial ocorre em um espaço específico (Blair, 2016; Smith & Segbers, 2018), onde são considerados aspectos socioculturais e socioespaciais de aprendizagem (Pipitone, 2018), e onde o contato e interações dos estudantes com as pessoas de diversas culturas são fundamentais para estimular a aprendizagem (Harper, 2018; Smith & Segbers, 2018).

Morris (2019) relata que é preciso considerar que a aprendizagem experiencial coloca os estudantes fora das suas zonas de conforto, o que os força a aprender que as condições de aprendizagem não são sempre as mesmas. Assim, para incentivar a aprendizagem, os educadores e orientadores podem utilizar atividades de aprendizagem experiencial (Gittings et al., 2020), como, por exemplo, aprendizagem baseada em investigação, aprendizagem dirigida ao aluno, aprendizagem ativa, aprendizagem baseada em problemas e aprendizagem baseada em projetos (Blair, 2016; Collins et al., 2016; Breunig, 2017). Dessa forma, os estudantes serão

os responsáveis pela tomada de decisões ao longo do processo (Fede et al., 2018), pois serão participantes ativos no processo (Morris, 2019).

A aprendizagem ocorre por meio de interações com o ambiente, sendo o conhecimento resultado do processo de interrelação das características internas do indivíduo e das situações externas a ele, que estão presentes no ambiente (Kolb, 1984). Nesse contexto, Morris (2019) aborda que o conhecimento é centrado no contexto, esse sendo enfatizado nos aspectos culturais, sociais e no tempo presente e/ou histórico.

Bispo et al. (2020) relatam que o estudante busca na educação formal adquirir conhecimentos, habilidades e competências para aplicar no seu ambiente de trabalho, de forma a promover seu desenvolvimento pessoal e profissional. Mas Pimentel (2007) chama atenção para o fato de que aprender pela experiência não significa que toda experiência resulte em aprendizagem. Para que ocorra a aprendizagem, é necessária a apropriação dos saberes advindos da experiência pelo indivíduo. É necessário interpretar e refletir criticamente, pensar e agir de maneira socialmente responsável e autônoma (Bispo et al., 2020).

Nesse contexto, Bispo et al. (2020) salientam que a educação de adultos não pode ser apenas acréscimo de saberes, pois é necessário considerar os conhecimentos já consolidados pelos indivíduos, possibilitando-lhes compreender mais claramente a si mesmos e as suas vivências. Nesse sentido, Castro et al. (2022) destacam que o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores forma a chave para uma aprendizagem experiencial.

Encontram-se na literatura alguns estudos que utilizaram a Teoria da Aprendizagem Experiencial para analisar o desenvolvimento de competências na área contábil. O estudo de Moreira et al. (2020) investigou o alcance da utilização de práticas intervencionistas em sala de aula de graduação do curso de Ciências Contábeis na sensibilização de estudantes para o uso de instrumentos contábeis aliados ao aconselhamento empresarial. Os achados indicaram que os estudantes desenvolveram tanto competências pessoais quanto profissionais. Houve um aumento significativo na geração de conhecimentos contábeis, no desenvolvimento de habilidades profissionais e principalmente no incentivo às atitudes empreendedoras.

Ferreira e Leal (2020) investigaram, a partir da percepção dos discentes dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil, quais competências são desenvolvidas no estágio de docência para a qualificação de futuros docentes. De maneira geral, os resultados da pesquisa demonstraram que o estágio de docência é uma alternativa viável para a formação inicial e continuada dos pós-graduandos em Ciências Contábeis, pois ele permite a

integração de teoria à prática. Além disso, oferece diversas experiências que favorecem tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento de competências para a docência.

Ao relacionar o desenvolvimento de competências ao estágio curricular supervisionado, pode-se mencionar o estudo de Sousa e Miranda (2019), que analisou como as IES organizam e operacionalizam o estágio curricular supervisionado nos Cursos de Ciências Contábeis no Brasil, sob a perspectiva da Teoria da Aprendizagem Experiencial. Os achados evidenciaram que as IES proporcionam, através das etapas e atividades específicas do estágio, uma experiência concreta da profissão. Isso inclui a observação reflexiva das ações realizadas, a conceituação abstrata através do confronto da teoria e prática e a experimentação ativa de diversas situações do ambiente de trabalho.

Filho et al. (2022) corrobora que o estágio curricular supervisionado desempenha um papel essencial na integração entre teoria e prática, permitindo que os alunos tenham contato direto com a realidade profissional. Esse contato facilita o desenvolvimento de competências e habilidades específicas necessárias para a formação do profissional contábil, fortalecendo, assim, o processo de ensino-aprendizagem (Filho et al., 2022).

Nesse contexto, integrar a aprendizagem experiencial no currículo dos cursos de Ciências Contábeis, através da curricularização da extensão, tem várias implicações positivas. Primeiro, ela proporciona aos estudantes oportunidades concretas para aplicar o conhecimento teórico em situações práticas, o que pode aumentar a retenção e a compreensão da teoria.

Segundo, a extensão promove a reflexão crítica e a capacidade de adaptação, facilita a criação de conexões significativas entre a universidade e a comunidade, os estudantes desenvolvem uma compreensão mais profunda do impacto social e ético de sua profissão. Essas experiências permitem ao aluno pensar e refletir sobre contexto real, além de resolver problemas reais (Kolb, 1984).

Imperatore (2020) analisou o aprendizado em projetos de extensão universitária sob a perspectiva de acadêmicos de cursos de ensino a distância. Os achados evidenciaram que os projetos de extensão contribuíram no processo de aprendizagem e na construção de conhecimento, com destaque para aprendizados interativos e cooperativos através de grupos de trabalho; olhar crítico sobre a realidade; aprimoramento da competência textual; capacidade crítica-reflexiva e aplicação prática das teorias estudadas.

Nesse mesmo contexto, Castro et al. (2022) investigaram, sob a ótica do ciclo de aprendizagem de Kolb (1984), como a extensão contribui para a formação de profissionais que participaram de ações voltadas para a sustentabilidade ambiental. Os resultados destacam

vantagens para os alunos ao participarem de projeto de extensão universitária como, por exemplo, a oferta de novas experiências e a exposição dos acadêmicos às demandas do mercado.

Diante disso, entende-se que a Teoria da Aprendizagem Experiencial oferece uma base teórica sólida para analisar o processo de curricularização da extensão em cursos de Ciências Contábeis e sua contribuição para o desenvolvimento de competências. Ao combinar a prática com a reflexão teórica, a aprendizagem experiencial facilita o desenvolvimento de competências, de modo que prepara os estudantes para enfrentar os desafios do mundo profissional.

2.2 Competências, Habilidades e Atitudes Requeridas para a Atuação do Profissional Contábil

Lawson et al. (2014) elaboraram uma estrutura de competências que acreditam serem essenciais para os currículos dos cursos de Ciências Contábeis, organizada em três grupos: competências fundamentais, como comunicação, pensamento analítico e resolução de problemas, relacionamento interpessoal e conhecimento tecnológicos; competências técnicas, relacionadas ao conhecimento técnico, análise das demonstrações, planejamento tributário; e competências gerais de gestão, que envolvem liderança, ética, governança de risco e conformidade.

Nesse contexto, Rebele e Pierre (2019) reforçam a importância de desenvolver competências técnicas nos estudantes, de forma que eles consigam pensar criticamente e se comunicar efetivamente no mercado de trabalho. Considerando que o mercado está em constante evolução, há uma demanda crescente por profissionais com pensamento crítico, inovador e com capacidade para resolver problemas contemporâneos (Collins et al., 2016).

Os currículos atualmente vigentes nos cursos de Ciências Contábeis foram, em sua maioria, elaborados com base na Resolução CNE/CES nº 10, de 16 de dezembro de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da área. Entretanto, no dia 28 de março de 2024 foi publicada a Resolução CNE/CES nº 1, que instituiu as novas diretrizes para o curso de Ciências Contábeis; a publicação da nova DCN representa uma atualização significativa ao incorporar uma ênfase maior no desenvolvimento de competências necessárias à atuação contemporânea do profissional contábil. Essa atualização se alinha às competências, habilidades e atitudes preconizadas pela International Federation of Accountants (IFAC)

(Jacomossi & Biavatti, 2017) e reforça a perspectiva defendida por Lawson et al. (2014) acerca da centralidade da integração de competências no ensino contábil.

Com essa mudança, o Brasil aproxima-se de um movimento global de padronização e convergência educacional, alinhado às Normas Internacionais de Contabilidade. Nesse contexto, o IFAC, por meio do International Accounting Education Standards Board (IAESB), estabeleceu os International Education Standards (IES), que orientam a formação do profissional contábil em âmbito internacional. Entre esses padrões, destacam-se a IES 2, que define as competências profissionais; a IES 3, que estabelece as habilidades necessárias; e a IES 4, que trata dos valores profissionais e das atitudes éticas que devem nortear a atuação do contador.

Tabela 1
Competências, Habilidades e Atitudes Recomendadas pelo IFAC

Competências Técnicas	Contabilidade Financeira (Geral)
	Contabilidade Gerencial
	Finanças e Gestão Financeira
	Contabilidade Tributária
	Auditoria
	Governança, Gerenciamento de Risco e Controle Interno
	Direito Comercial
	Tecnologia da Informação
	Gestão de Ambientes Empresariais
	Economia
	Gestão Estratégica de Negócios
Habilidades Profissionais	Habilidades Intelectuais
	Habilidades Interpessoais e de Comunicação
	Habilidades Pessoais
	Habilidades Organizacionais
Valores, Ética e Atitudes Profissionais	Ceticismo Profissional
	Princípios Éticos
	Compromisso com o Interesse Público

Fonte: Iaesb (2019)

A nova DCN destaca os conhecimentos técnicos necessários, organizados em diversas áreas, como auditoria, perícia, tributária, financeira, gerencial e tecnologia da informação, conforme pode ser observado na tabela 2.

Tabela 2
Competências e Habilidades Técnicas

Competências	Habilidades
Preparar, analisar e reportar informações financeiras e não financeiras relevantes e fidedignas.	a) aplicar as Normas Brasileiras de Contabilidade pertinentes a quaisquer entidades e o que rege o Comitê de Pronunciamentos Contábeis; b) agir de acordo com os princípios, postulados e convenções contábeis; c) identificar as políticas contábeis adequadas na preparação das demonstrações financeiras; d) elaborar e interpretar as demonstrações financeiras; e) elaborar e interpretar relatórios de informações não financeiras.

Participar da formulação do planejamento estratégico e apoiar a gestão no processo de tomada de decisão.	a) aplicar técnicas de gestão de custos, avaliação de desempenho e orçamentos para apoiar a tomada de decisão; b) utilizar ferramentas de gerenciamento de riscos e oportunidades e analisar cenários que possam impactar o modelo de negócio da entidade; c) analisar estratégias de financiamento e suas implicações; d) analisar a posição financeira atual e futura de uma entidade, usando as técnicas de análise de índices, análise de tendências, análise de fluxo de caixa, entre outras; e) elaborar orçamento de capital para avaliação de decisões de investimento de capital; f) aplicar as abordagens de avaliação de empresas, de ativos e de mercado usadas para decisões de investimento; e g) analisar as implicações tributárias e previdenciárias relacionadas com as estratégias de negócio e de tomada de decisão.
Auditar informações financeiras e não financeiras e fornecer outros serviços de asseguuração.	a) aplicar as normas de auditoria e asseguuração; b) aplicar o que rege o Comitê de Pronunciamentos Contábeis; c) planejar e executar trabalhos de auditoria e asseguuração; d) avaliar os riscos relevantes de distorção nas demonstrações financeiras e nas estratégias de auditoria; e) aplicar métodos quantitativos e qualitativos aos trabalhos de auditoria e asseguuração, quando aplicáveis.
Analisar a gestão de risco, controle interno e outros mecanismos de governança.	a) explicar aos gestores acerca dos princípios da boa governança, incluindo os direitos e responsabilidades dos proprietários, dos investidores e dos responsáveis pela governança; b) explicar o papel das partes interessadas nos requisitos de governança, de divulgação e de transparência; c) analisar os riscos e oportunidades das atividades de uma entidade, inclusive os climáticos, os ambientais e os sociais, com o uso de instrumentos quantitativos e qualitativos; d) analisar a confiabilidade do sistema de controle interno relacionado às demonstrações financeiras.
Compreender e aplicar a legislação tributária e previdenciária.	a) elaborar o planejamento tributário e previdenciário; b) aplicar as leis e regulamentos tributários e previdenciários inerentes às organizações; c) avaliar os impactos tributários e previdenciários da tomada de decisão; d) identificar riscos oriundos da gestão tributária e previdenciária das entidades.
Executar trabalhos de perícia judicial e extrajudicial.	a) aplicar normas de Perícia Contábil; b) aplicar procedimentos técnico-científicos de Perícia Contábil destinados a subsidiar a solução do litígio ou da constatação de fato; c) elaborar laudo pericial contábil ou parecer pericial contábil em conformidade com as normas jurídicas e profissionais e com a legislação específica no que for pertinente.
Compreender como a tecnologia da informação contribui para a análise de dados e para a geração de informação.	a) utilizar tecnologias da informação para apoiar o processo de geração e interpretação da informação contábil; b) explicar como a tecnologia da informação contribui para a análise de dados e para a tomada de decisão; c) apropriar-se das tecnologias de captura, armazenamento, mineração e análise de dados; d) desenvolver novas tecnologias, inclusive programação, para geração de informação; e) desenvolver a capacidade de implementar e usar tecnologias contemporâneas como big data, data analytics, data visualization e inteligência artificial no âmbito dos sistemas de informação contábil.

Fonte: Brasil (2024).

Entre as competências técnicas, pode-se citar a capacidade de preparar e interpretar as informações financeiras e não financeiras, compreensão e aplicação das normas e técnicas contábeis e conhecimento e uso de tecnologias para apoiar o processo de geração e interpretação da informação contábil (Brasil, 2024).

Entre as habilidades, destacam-se a capacidade de análise, aptidão argumentativa, tomada de decisão, gestão eficaz, dominar as tecnologias da informação, a integração de diversos conhecimentos, pensamento crítico e analítico, criatividade e inovação na resolução de problemas contábeis e empresariais. Em relação às atitudes, ressaltam-se a ética e responsabilidade social, capacidade de trabalhar em equipe e comunicação (Brasil, 2024).

O desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes contribui para a preparação de profissionais contábeis capazes de enfrentar os desafios de um mercado de trabalho dinâmico e globalizado, conforme enfatizam Lawson et al. (2014), Collins et al. (2016), Simões et al. (2018), Rebele e Pierre (2019), Meurer e Voese (2020) e Breda et al. (2021). Nesse contexto, Meurer e Voese (2020) destacam a importância de desenvolver não apenas competências técnicas, mas também habilidades sociais entre os discentes dos cursos de Ciências Contábeis.

A extensão universitária pode ser uma ferramenta viabilizadora do desenvolvimento de conhecimento, habilidades e atitudes na formação dos participantes. Além de fazer articulação entre teoria e prática, a extensão é baseada no diálogo de saberes, fundamentados na experiência e reflexão vivenciadas em espaços socioculturais diversos (Ribeiro et al., 2017), culminando em uma aprendizagem mais significativa, inclusiva (Bispo et al., 2020) e baseada na experiência do estudante (Kolb, 1984).

2.2.1 Estudos Anteriores: Competências na Área Contábil

A seguir, apresentam-se os estudos relacionados à temática de competências, habilidades e atitudes necessárias à atuação contábil.

Tabela 3
Pesquisas Relacionadas às Competências, Habilidades e Atitudes do Profissional Contábil

Autores	Objetivos	Principais Resultados
Lawson et al. (2014)	Apresentar uma Estrutura Conceitual e recomendações curriculares para os cursos de contabilidade.	Propôs uma Estrutura Conceitual baseada em quatro recomendações: a perspectiva da educação contábil deve ser reorientada para focar nos requisitos curriculares para demandas de carreira de longo prazo; o escopo da educação contábil deve ser ampliado para incluir configurações organizacionais além da contabilidade pública; as recomendações curriculares devem ser baseadas no entendimento de como os contadores agregam valor às suas organizações; e as competências profissionais da educação contábil devem ser desenvolvidas dentro do currículo como competências integradas.
Alves et al. (2016)	Investigar as competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho para o profissional de contabilidade, no estado de Minas Gerais, nos níveis	Foi identificado um percentual relevante de demanda por experiência prévia na área contábil. Dentre os grupos de conhecimento mais exigidos aos profissionais da contabilidade, destacam-se “experiência profissional”, “tecnologia de informação” e “áreas não específicas da contabilidade”; já o grupo “normas contábeis internacionais e convergência das

	operacional, gerencial e estratégico, na ótica dos empregadores.	normas brasileiras” foi aquele que obteve menor frequência de exigência.
Madruça et al. (2016)	Levantar alguns aspectos conceituais da função gerencial, com o objetivo de ressaltar a pertinência de pesquisas relacionadas à formação no ensino superior do contador	O novo perfil profissional de contador exigido pelo mercado faz com que seja necessário adotar algumas características e tendências inovadoras essenciais, tais como espírito de iniciativa e de decisão, capacidade de discernimento e senso crítico, para julgar e escolher alternativas e conduta ética associada à responsabilidade social e profissional.
Faotto & Jung (2018)	Identificar a percepção de acadêmicos de um curso de Ciências Contábeis acerca das habilidades, competências e tendências de mercado de contadores, considerando os cenários nacional e internacional.	A visão dos alunos está na mesma direção do mercado de trabalho, ratificada nos itens “capacidade de gestão” e “visão de negócio”, apontados por eles como essenciais para o desempenho da função de contador, deixando para trás a antiga função do contador conhecida como “guarda-livros”, que desempenhava um papel voltado para a contabilidade fiscal.
Silva & Silva (2018)	Identificar quais são as principais e essenciais competências do profissional contábil, dentre outras habilidades que fazem parte do perfil mercadológico do contador.	As competências mais solicitadas aos profissionais contábeis foram: em primeiro lugar na área de contabilidade e finanças (conhecimento e experiência no setor contábil e financeiro), em segundo lugar na área legal (conhecimento e habilidade no setor tributário e fiscal) e em seguida na área de informática (conhecimento, experiência e habilidade com sistemas e informática em geral).
Yanto et al. (2018)	Desenvolver indicadores de competência de graduados em contabilidade para lidar com negócios regionais e internacionais.	Foram identificados seis fatores de competência de graduados em contabilidade para trabalhar em nível nacional e internacional, sendo eles: competência intelectual e de tomada de decisão, competência de comunicação e negociação, competência operacional, competência em tecnologia, competência de personalidade e competência gerencial.
Silveira et al. (2019)	Aproximar competências requeridas para a atuação profissional com as exigidas no exame de suficiência aplicadas pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC).	Constatou-se que as provas contemplam nos eixos técnico profissional, relacional e organizacional um perfil de contador com “competência técnica”, “credibilidade e confiança”, “domínio da comunicação oral e escrita”, “visão sistêmica”, “capacidade para a aplicação de conhecimento”, “resolução de problemas”, “planejamento”, que seja “flexível” e saiba “administrar conflitos”.
Rebele & Pierre (2019)	Relacionar o equilíbrio entre o desenvolvimento de habilidades interpessoais e conhecimento técnico.	O desenvolvimento de competências interpessoais deve um bônus adicional, mas não deve ser priorizado sobre o desenvolvimento da competência técnica.
Meurer & Voese (2020)	Analisar o perfil requerido pelo mercado de trabalho para profissionais contábeis da área de custos a partir das diretrizes da <i>International Federation of Accountants</i> (IFAC).	Os achados indicam que possuir conhecimentos multidisciplinares, elaborar relatórios para tomada de decisão, dominar elementos da tecnologia da informação e da língua inglesa estão entre os anseios técnicos identificados. Em relação às competências profissionais, foi verificado que ter habilidades de comunicação, pensamento crítico e analítico, visão sistêmica, foco, organização e ética são características destacadas pelas organizações que pretendem contratar profissionais de custos.
Breda et al. (2021)	Analisar a percepção de alunos de Ciências Contábeis no que tange ao desenvolvimento das competências técnicas e habilidades profissionais definidas por estas diretrizes.	Os resultados apontam que as competências técnicas que mais apresentam concordância entre os alunos de graduação estão relacionadas com as tomadas de decisões, situação atual e futura da entidade e controles e uso da tecnologia da informação como ferramenta para a tomada de decisões. Com relação às habilidades profissionais, identifica-se que há maior concordância com o desenvolvimento de habilidades gerais, como organização e liderança dentro das organizações.
Delfino et al. (2021)	Analisar a percepção de alunos de graduação em Ciências Contábeis acerca das competências do profissional contábil.	São características necessárias para o desenvolvimento das competências mais exigidas no mercado a análise e resolução de problemas, domínio da área de contabilidade e finanças empresariais, estudar e aplicar conceitos de planejamento, bem

		como acompanhamentos estratégicos, operacionais e financeiros.
Wollinger et al. (2021)	Analisar a relação entre os estilos de aprendizagem e as competências individuais adquiridas, segundo a perspectiva dos acadêmicos do curso de graduação em Ciências Contábeis.	A maioria dos discentes do curso de Ciências Contábeis possui como habilidades predominantes na aprendizagem, a conceituação abstrata e a observação reflexiva, o que caracteriza um raciocínio indutivo para estes alunos. Em relação às competências, identificou-se três fatores, que foram denominados competência ética e de solução de problemas, competência sistêmica e analítica e competência técnico-profissional.
Lira et al. (2021)	Analisar os padrões de semelhanças das competências e habilidades sinalizadas em anúncios de emprego para vaga de contador, a partir das diretrizes da <i>International Federation of Accountants</i> (IFAC), sob a luz da teoria da sinalização.	O estudo evidencia como requisitos para contratação, profissionais que demonstrem além das competências técnicas privativas dos Contadores, habilidades emergentes, tais como pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho em equipe. Três perfis de cargos foram evidenciados com base nas competências/habilidades que as empresas exigem ao contratar contadores: idiomas; relatório financeiro e tributação; e gestão contábil.
Sousa & Arantes (2022)	Identificar as competências e habilidades consideradas importantes pelos estudantes e egressos em contabilidade e empregadores da área contábil no ambiente de trabalho.	Os resultados demonstraram que os estudantes atribuem maior importância às competências técnicas, enquanto os egressos e os empregadores assemelham-se ao equiparar a importância atribuída às competências técnicas e profissionais. Os achados demonstram que as habilidades profissionais requerem maior desenvolvimento no bacharelado em Ciências Contábeis.
Severino (2022)	Avaliar a associação entre aspectos curriculares, metodologias ativas, determinantes do desempenho acadêmico e o desenvolvimento de competências e habilidades na percepção de discentes e docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis.	Os resultados apontaram que os aspectos curriculares, as metodologias ativas e os determinantes do desempenho acadêmico estão associados ao desenvolvimento de habilidades e competências técnicas, o que demonstra a importância de se manter no projeto pedagógico, a oferta de disciplinas e métodos de ensino atualizados e condizentes com os requisitos profissionais.
Franchi et al. (2023)	Identificar, na percepção dos alunos de graduação em Ciências Contábeis, quais as habilidades são requeridas para o contador pelo mercado de trabalho e o quão aptos eles se sentem em demonstrá-las na sua atuação	No geral, foi possível perceber que os alunos atribuíram boas notas no que se refere à sua aptidão em demonstrar as habilidades propostas, porém o que preocupa é o fato de os estudantes não se sentirem aptos a demonstrá-las no mesmo nível que consideram serem exigidas pelo mercado, indicando insegurança dos futuros profissionais quanto à sua inserção no mercado. A partir desse achado, pode-se acender um ponto de atenção para as IES, docentes e alunos sobre como as habilidades estipuladas pela IES 3 poderiam ser mais bem trabalhadas na graduação para que, ao final do curso, os alunos se sintam mais seguros para atuação como contadores.
Soares et al. (2023)	Investigar quais as competências e habilidades necessárias para a atuação do profissional contábil de acordo com os padrões desenvolvidos pelo <i>International Accounting Education Standards Board</i> (IAESB) e se os acadêmicos concluintes de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) as possuem.	Indicaram que as habilidades nas áreas de Contabilidade e Relatórios Financeiros e Ambiente Empresarial e Organizacional, foram as que mais tiveram adesão, durante o curso de graduação. As áreas de Contabilidade Gerencial, Economia e Tributação, apresentaram média adesão, enquanto as relacionadas a Auditoria, Gestão Financeira, e Leis e Regulamentos Empresariais, apresentaram baixa adesão.

Fonte: Elaborada pela Autora

Conforme os estudos apresentados, é possível perceber que os estudantes destacam como principais competências o conhecimento técnico (Delfino et al., 2021; Wollinger et al., 2021; Severino, 2022; Sousa & Arantes, 2022), a capacidade de gestão (Faotto & Jung, 2018; Breda et al., 2021), a tomada de decisão, a liderança, a tecnologia da informação (Breda et al., 2021), a análise e resoluções de problemas (Delfino et al., 2021) e a ética (Wollinger et al., 2021).

Os estudos com foco na percepção dos empregadores, destacaram a competência técnica (Silveira et al., 2019; Rebele & Pierre, 2019; Meurer & Voese, 2020; Lira et al., 2021; Soares et al., 2023), a experiência profissional (Alves et al., 2016; Silva & Silva, 2018), o pensamento crítico (Meurer & Voese, 2020; Lira et al., 2021), a resolução de problemas e trabalho em equipe (Lira et al., 2021), a tecnologia da informação (Alves et al., 2016; Yanto et al., 2018; Meurer & Voese, 2020), a tomada de decisão (Yanto et al., 2018; Meurer & Voese, 2020) e ética (Meurer & Voese, 2020) como as principais competências necessárias para o profissional contábil.

Percebe-se que os resultados referentes às competências, habilidades e atitudes requeridas para os profissionais contábeis estão voltados, em sua maioria, para competências técnicas, capacidade de tomada de decisão e conhecimento em tecnologia de informação. Nesse sentido, a inserção curricular da extensão pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, auxiliando para desenvolvimento dessas competências requeridas pelo mercado de trabalho. Além disso, entende-se que é possível associar as atividades de extensão à aprendizagem experiencial defendida por Kolb (1984), tendo em vista que a extensão universitária pode proporcionar vivências que incentivem os estudantes a desenvolverem competências e habilidades.

2.3 Conceito e Características da Extensão Universitária

A extensão universitária brasileira foi moldada a partir do modelo existente na Inglaterra, do modelo norte-americano e inspirada no movimento estudantil de Córdoba (Dutra & Castioni, 2017). As primeiras atividades de extensão universitária no Brasil ocorreram em 1911, a partir de cursos e conferências realizados na Universidade Popular da antiga Universidade de São Paulo (Forproex, 2012; Oliveira & Goulart, 2015). As prestações de serviços começaram a serem realizadas pela Escola Agrícola de Lavras, a partir de 1922, e na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, em 1926, sendo a primeira influenciada

pelo modelo da Inglaterra, e a segunda, dos Estados Unidos (Nogueira, 2005; Forproex, 2012; De Paula, 2013; Brasil, 2018a).

A Universidade de São Paulo foi a primeira instituição de ensino superior a desenvolver atividades de extensão (Cunha, 2007). Apesar de não possuir uma unidade com professores e estudantes próprios, a instituição promovia conferências e cursos gratuitos, abertos a quem tivesse interesse (Cunha, 2007). Já as atividades de extensão desenvolvidas pela Escola Agrícola de Lavras e Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa tinham como foco a prestação de serviços para agricultores e produtores rurais, por exemplo, assistência técnica, consultas e visitas técnicas em suas propriedades (Brasil, 2018a).

De acordo com o Conselho Nacional de Educação, a extensão universitária envolve atividades que integram à matriz curricular e à organização da pesquisa, sendo um processo interdisciplinar, político, educacional, cultural, científico, tecnológico, que deve promover a interação entre a instituição de ensino e a sociedade (Brasil, 2018a). Araújo e Cruz (2022) destacam a extensão como um lugar de construção compartilhada e diálogo horizontalizado, na medida em que reconhece e valoriza a inserção de distintos olhares, saberes e vozes para a construção do conhecimento.

De acordo com o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) (2012), a criação e implementação de ações de extensão universitária deve ser orientada por cinco diretrizes, conforme apresentadas na Tabela 4.

Tabela 4
Diretrizes da Extensão

Interação Dialógica	Frisa a troca de saberes, sempre em perspectiva de não hierarquizar o conhecimento. Portanto, a prática da dialogicidade passa por uma educação democrática na qual o educador deve respeitar os valores do educando, o entendendo como um sujeito histórico e transformador do meio em que vive.
Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade	Pressupõe que a união entre especialização e visão holísticas pode ser materializada pela interação de modelos, conceitos e metodologias oriundos de várias disciplinas e áreas do conhecimento, bem como pela construção de parcerias intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais.
Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão	aborda que a extensão ocorre simultânea ao ensino e à pesquisa, o que parece ser coerente visto que, uma ação de extensão, sem dúvidas contribuirá na formação de seus participantes e permitirá produção de conhecimento.
Impacto na Formação do Estudante	Refere-se ao impacto na formação do estudante, essa pressupõe que as atividades de extensão universitária oferecem aos estudantes a oportunidade de enriquecer sua experiência em termos teóricos e metodológicos, além de permitir a reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários da Universidade Pública brasileira.
Impacto e Transformação Social	Reafirma a relação entre a universidade e a sociedade, possibilita ação transformadora, beneficiando não só a sociedade, mas também no âmbito da universidade.

Fonte: Forproex (2012)

De Paula (2013) ressalta que é responsabilidade da extensão universitária a promoção da interação dialógica, abertura para alteridade e a diversidade como pressupostos para a autodeterminação, liberdade e emancipação dos participantes. Nesse sentido, todos os envolvidos nas ações de extensão são sujeitos ativos, tanto os professores, técnicos, estudantes e beneficiários/destinatários das atividades (De Paula, 2013).

De acordo com as Diretrizes da Extensão as atividades extensionistas podem ser inseridas no PPC na forma de programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços (Brasil, 2018b). As modalidades podem ser definidas conforme a Tabela 5.

Tabela 5
Modalidades de Extensão

Programa	Conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos, prestação de serviços), preferencialmente integrando as ações de extensão, pesquisa e ensino. Tem caráter orgânico-institucional, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo.
Projeto	Conjunto de atividades com objetivo específico e prazo determinado, podendo ter vinculação a algum programa institucional ou de natureza governamental, que atendam a políticas dos entes federativos.
Curso/Oficina	Ação pedagógica, de caráter teórico e/ou prático, presencial ou a distância, planejada e organizada de modo sistemático, com carga horária mínima de 8 horas e critérios de avaliação definidos.
Evento	Ações que envolvam organização, promoção ou atuação, implicando apresentação pública mais ampla, livre ou para clientela definida e que objetivam a difusão de conhecimentos, processos ou produções educacionais, artísticas, culturais, científicas, esportivas ou tecnológicas desenvolvidas, acumuladas ou reconhecidas pela Universidade.
Prestação de Serviço	Ação oferecida pela Instituição de Educação Superior ou contratado por terceiros (comunidade, empresa, órgão público etc.); caracteriza-se por intangibilidade, inseparabilidade processo / produto e não resulta na posse de um bem.

Fonte: Miranda et al. (2024)

Oliveira et al. (2020), ao realizarem uma pesquisa bibliométrica sobre a curricularização da extensão identificaram que a creditação da extensão está sendo realizada de diferentes maneiras em cada curso de acordo com suas especificidades. Porém, percebe-se uma predominância da criação de disciplinas mistas, envolvendo ensino, pesquisa e extensão (Rauski et al., 2022; Wociechoski & Catani, 2023; Fuini et al., 2023; Miranda et al., 2024; Silva et al., 2024).

A presente pesquisa entende a extensão universitária como um processo formativo, dialógico e transformador. Nessa concepção, a extensão baseia-se na interação dialógica e na troca horizontal de saberes, integra diferentes áreas de conhecimento por meio da interdisciplinaridade e interprofissionalidade, e se consolida na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além de qualificar a formação acadêmica ao ampliar repertórios teóricos, metodológicos e éticos, a extensão promove impactos sociais que fortalecem a relação entre

universidade e sociedade, reafirmando seu papel como prática educativa e socialmente comprometida.

2.4 Institucionalização e Curricularização da Extensão

O debate teórico em torno do desenvolvimento da extensão universitária e seu processo de curricularização revela que o processo é fortemente influenciado pelo conjunto de normativas que regulamentam e orientam sua prática (Lisboa Filho, 2022), construídos de acordo com as instituições ao longo de um processo histórico. O processo da institucionalização da extensão universitária teve início no primeiro ano do governo de Getúlio Vargas, com a sanção do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras.

O documento fez as primeiras referências legais à extensão universitária e atribuía ao Conselho Universitário o papel de organizar os cursos e conferências de extensão. Na época, as atividades extensão eram definidas como cursos destinados a prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários (De Paula, 2013; Batista & Kerbauy, 2018). A partir disso, a extensão passou a ser vista como um instrumento de aprimoramento para os estudantes e um canal de possibilidades para o público externo ter acesso a conhecimento filosófico, artístico, literário e científico (Batista & Kerbauy, 2018).

A história da extensão brasileira se constitui juntamente com a história do ensino superior (Batista & Kerbauy, 2018). Mas foi a partir do serviço de extensão universitária dirigido por Paulo Freire que despontou com clareza a efetiva integração da universidade, extensão e sociedade, mediante um processo de interação entre o saber técnico-científico e culturas populares (De Paula, 2013). Destaca-se três etapas do processo histórico da extensão: (i) a anterior a 1964, focada na campanha pela Escola Pública e pela aproximação com o movimento das Reformas de Base, a partir de obra e da prática de Paulo Freire; (ii) de 1964 a 1985, polarizada pela emergência e demandas dos movimentos sociais urbanos; (iii) período pós-ditadura (De Paula, 2013).

De acordo com a Política Nacional de Extensão Universitária, durante o período da ditadura militar, ocorreram três importantes fatos para a educação e extensão universitária: a criação do Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária (1966), o Projeto Rondon (1967), e a promulgação da Lei Básica da Reforma Universitária (1968). Os projetos propiciaram aos estudantes experiências relevantes junto às comunidades rurais. A Lei Básica da Reforma Universitária instituiu a extensão universitária e definiu que as universidades e as instituições

de ensino superior deveriam estender à comunidade externa as atividades de ensino e os resultados de suas pesquisas mediante cursos e serviços especiais.

Na década de 1970, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Ministério do Interior (MINTER) criaram a Comissão Mista CRUTAC/MEC - Campus Avançado/MINTER, com a finalidade de sugerir ações destinadas à institucionalização e fortalecimento da extensão universitária. Uma das propostas da Comissão foi a criação da Coordenação das Atividades de Extensão (CODAE) que elaborou o Plano de Trabalho da Extensão Universitária, onde a extensão passou a ser uma ação com foco no atendimento das organizações e populações, com base no processo de retroalimentação e troca de saberes técnicos, acadêmico e popular (Nogueira, 2005; Forproex, 2012).

A criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), em 1987, e o reconhecimento legal da extensão universitária através da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu em seu artigo 207 a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, são marcos importantes no processo de fortalecimento e institucionalização da extensão universitária (Forproex, 2012; Brasil, 2018a).

Outros dois importantes avanços foram a criação do Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE), em 1993, que estabeleceu o financiamento da extensão, definiu as diretrizes e os objetivos da extensão universitária, bem como os tipos de ações a serem desenvolvidas. Em 1995, o PROEXTE foi interrompido, mas retomado em 2003, sob a designação de Programa de Extensão Universitária (PROEXT), e o Programa de Educação Tutorial-PET/Conexões (Forproex, 2012).

A extensão universitária foi legalmente reconhecida como uma função da universidade, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com base no preceito de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão abordada na Constituição Federal de 1988. Outro avanço no processo de institucionalização da extensão foi a elaboração do Plano Nacional de Extensão pelo FORPROEX, em 1998.

Desde o seu surgimento, a universidade se alicerçou de forma predominante nas funções de ensino e pesquisa (Batista & Kerbauy, 2018; Oliveira et al., 2020). A extensão é a mais recente, sendo que nas últimas décadas vem sendo tema de debate e reflexão acerca do seu potencial como instrumento de efetivação da função social da universidade (Batista & Kerbauy, 2018; Koglin & Koglin, 2019).

A partir dessa discussão, com criação do Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2001-2010, por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, trouxe-se pela primeira

vez a obrigatoriedade da curricularização da extensão universitária, no texto das metas 21 e 23, destacando a obrigação de que 10% dos créditos curriculares exigidos para a graduação fossem integralizados em ações extensionistas. Porém, isso não foi efetivado nos currículos da época. Percebe-se, nesse contexto, uma fragilidade na regulamentação para efetivação da extensão como uma finalidade da universidade.

No Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014, a obrigatoriedade da curricularização continuou a aparecer, dessa vez na estratégia 7 da meta 12, destacando que se deveria assegurar, no mínimo, 10% 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).

A Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira, em seu texto trouxe novamente a obrigatoriedade da curricularização da extensão, mas desta vez estabeleceu o prazo de 3 anos para que os cursos de ensino superior acrescentassem as atividades de extensão nos seus currículos. A resolução deixou a critério das universidades determinar a forma de realizar a curricularização. Diante dessa nova obrigação, as instituições começaram a se organizar, de modo a cumprir com a obrigação imposta pelo governo federal.

Porém, diante do contexto da crise pandêmica de Covid-19, as instituições ligadas à educação conseguiram uma prorrogação de mais 1 ano de prazo por meio da Resolução CNE/CES nº 1, de 29 de dezembro de 2020, tendo como prazo final para implantação da mudança a data de 19 de dezembro de 2022. Diante desse contexto, percebe-se que debates, lutas de docentes e da sociedade civil organizada contribuíram para evidenciar a necessidade da curricularização das atividades de extensão, de forma obrigatória, sistemática e ao longo da formação acadêmica (Oliveira et al., 2020).

Percebe-se uma mudança institucional no contexto da extensão universitária com ênfase nas regras formais, visto que essas podem sofrer alteração rapidamente devido a decisões políticas e judiciais, entretanto, as regras informais estão enraizadas culturalmente nos indivíduos, o que dificulta sua mudança em curto prazo (North, 2018). Nesse contexto, as instituições são a chave do processo de desenvolvimento, mas que elas devem ser eficientes, caso contrário, limitam o processo (North, 2018). No caso da curricularização da extensão podem ser observadas essas limitações, por isso, as políticas e estratégias devem ser moldadas com base na heterogeneidade dos territórios e com participação ativa dos agentes envolvidos (North, 2018).

A curricularização da extensão universitária representa um desafio que envolve proporcionar experiências que façam sentido para o aluno, conectando conceitos teóricos com a realidade vivida e construída na prática, dado que a mera aprendizagem por associação de modelos nem é sempre adequada para a exata compreensão da realidade (Miguel, 2023). Por meio da construção de significados com as atividades de extensão, é possível reconhecer as interações, as possibilidades e os desafios da interdisciplinaridade (Miguel, 2023). Desse modo, a curricularização pode ser definida como sendo a forma de planejar os componentes curriculares (Pereira et al., 2019) de forma a incorporar nos currículos as atividades de extensão que permitam o diálogo entre os conhecimentos técnicos/acadêmicos e saberes populares (Gadotti, 2017).

Nesse contexto, pesquisas analisaram a curricularização da extensão, como Wociechoski e Catani (2023), que realizaram um estudo de caso na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Os resultados mostraram que até meados de 2020, a maioria dos cursos de graduação não tinha inserido a extensão no currículo. Nos cursos que haviam realizado a curricularização, observou-se que foram criadas disciplinas mistas (conectando ensino, pesquisa e extensão) e atividade curricular de extensão.

O estudo de Rauski et al. (2022) analisou a curricularização no curso de Administração da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Os resultados mostraram que o processo está sendo lento e com limitação na operacionalização das atividades extensionistas. Ojeda et al. (2023) identificaram algumas fragilidades e desafios no processo de implementação da curricularização da extensão nos cursos superiores do Instituto Federal de Mato Grosso, entre eles o entendimento do conceito e caracterização da extensão e o princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

Hirai e Ribas (2024) relatam a experiência de estruturação de uma disciplina de imersão em formação extensionista no Programa de Extensão da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. O trabalho destaca que a extensão no curso de Direito é composta por projetos e atividades acadêmicas, divididas entre componentes obrigatórios e optativos. Entre os componentes obrigatórios, destaca-se a disciplina de imersão em formação extensionista, destinada aos estudantes do primeiro ano. Com duração de uma semana, essa disciplina adota aulas expositivas para transmissão de conteúdo e métodos participativos, que visam o desenvolvimento de habilidades práticas e socioemocionais.

Na área contábil, Pereira et al. (2019) e Araújo et al. (2023) realizaram estudos de casos para analisar a curricularização da extensão. O estudo de Pereira et al. (2019) investigou os

fatores que influenciam o processo de curricularização da extensão no curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior comunitária. Os resultados mostraram que as atividades de extensão no curso estão concentradas em poucos docentes e discentes, que os alunos que trabalham enfrentam dificuldades para participar de atividades de extensão fora do horário de aula, e que os docentes apresentam limitação conceitual sobre extensão.

Araújo et al. (2023) analisaram a conformidade da extensão do curso de Ciências Contábeis da Universidade de Garupi com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Os achados apontaram um alinhamento entre os documentos analisados, mas destacaram que a extensão ainda se encontra em numa fase inicial de implementação. O estudo também enfatizou a necessidade de avanços em áreas estratégicas, como a coordenação de projetos, definição de um orçamento, conscientização de docentes e discentes sobre a importância da extensão, e a definição das propostas pedagógicas de cada projeto.

O estudo de Silva et al. (2024) propuseram um conjunto de indicadores para avaliar a extensão nos cursos de Administração e Ciências Contábeis, ressaltando a importância de uma nova gestão da extensão, que inclua a capacitação e atualização do corpo docente para atender às novas demandas do currículo. Além disso, enfatizaram o protagonismo dos estudantes na extensão, recomendando a inclusão de uma disciplina teórica e reflexiva sobre o tema antes da prática, com objetivo de evitar problemas recorrentes, como assistencialismo, falta de continuidade nas ações e assimetrias na comunicação.

As pesquisas sobre a curricularização da extensão em instituições de ensino superior identificam desafios e variações regionais no processo. Wociechoski e Catani (2023) apontaram que a maioria dos cursos na UFRJ não havia incorporado a extensão até 2020, com exceções de disciplinas mistas. Rauski et al. (2022) relataram um processo lento de implementação na UEPG, enquanto Ojeda et al. (2023) destacaram desafios conceituais no Instituto Federal de Mato Grosso. Hirai e Ribas (2024) registraram sucesso na implementação de uma disciplina de imersão na FGV. Na área contábil, Pereira et al. (2019) e Araújo et al. (2023) identificaram dificuldades na participação de docentes e discentes e na integração com diretrizes curriculares. Silva et al. (2024) sugeriram indicadores e recomendaram maior capacitação docente e protagonismo discente para a atuação em atividades de extensão.

3 METODOLOGIA

3.1 Classificações da Pesquisa

De acordo com os objetivos, a pesquisa se classifica como descritiva e exploratória. É descritiva porque busca descrever, registrar e analisar o fenômeno estudado (Jung, 2004; Collis & Hussey, 2005; Vergara, 2005). Ao mesmo tempo, é exploratória, pois pretende compreender o processo de curricularização da extensão nos cursos de Ciências Contábeis e a possibilidade desenvolvimento de competências nos estudantes, um fenômeno ainda pouco explorado (Hesse-Biber & Leavy, 2011).

A pesquisa também é caracterizada como aplicada, pois visa entender o processo de curricularização da extensão nos cursos de Ciências Contábeis de forma empírica. Dessa forma, busca-se gerar novos conhecimentos científicos sobre o tema, que futuramente possam servir como referência para os cursos de Ciências Contábeis.

Epistemologicamente, a pesquisa orienta-se pelo construtivismo, no qual parte da ideia de que o conhecimento é uma construção ativa elaborada pelo sujeito (Piaget, 1950) a partir de suas experiências, interpretações e interações com o mundo, ou seja, entende que a realidade é interpretada e construída socialmente (Merriam, 1998). Assim, o conhecimento é sempre contextual, situado e influenciado pelas perspectivas, valores e experiências dos indivíduos e grupos sociais.

Compreender a curricularização da extensão e seu potencial para o desenvolvimento de competências demanda uma abordagem que reconheça a complexidade, a dinamicidade e o caráter relacional desse processo formativo. Nessa perspectiva, a opção pelo construtivismo justifica-se pelo entendimento de que as competências não são simplesmente transmitidas ou adquiridas de forma linear, mas construídas ativamente pelos estudantes a partir de suas experiências extensionistas, das interações com a comunidade, dos desafios reais enfrentados e da reflexão sobre a prática. A aprendizagem decorrente da extensão emerge, portanto, da articulação entre ação, experiência e significado, o que se alinha à concepção construtivista de conhecimento como situado, contextual e socialmente mediado.

Desse modo, a pesquisa está fundamentada no paradigma interpretativista, em que a realidade é socialmente construída pela interação humana (Chua, 1986). Nesse contexto, busca-se compreender a realidade não como verdade única e absoluta, mas como uma construção

relativa, baseada nos significados e percepções subjetivas dos atores sociais envolvidos, a partir dos quais se procura entender o processo de formação dessa realidade (Burrell & Morgan, 1970; Gephart, 2004).

A perspectiva interpretativista mostra-se adequada, uma vez que a curricularização da extensão não pode ser compreendida como um fenômeno homogêneo ou universal. Trata-se de um processo que assume sentidos distintos conforme os contextos institucionais, as concepções pedagógicas dos docentes, as experiências dos estudantes e as demandas sociais envolvidas. Assim, analisar esse fenômeno requer acessar as percepções, interpretações e significados atribuídos pelos atores, buscando compreender como eles constroem e vivenciam a extensão curricularizada e como percebem sua contribuição para o desenvolvimento de competências.

Além disso, o estudo segue o método indutivo, que, de acordo com Popper (2000), é um processo lógico válido para a construção do conhecimento. A adoção do método indutivo decorre da necessidade de construir compreensões teóricas a partir da realidade empírica investigada. Ao invés de testar hipóteses previamente estabelecidas, a análise da curricularização da extensão parte das experiências concretas, dos discursos e das práticas dos sujeitos envolvidos, permitindo que padrões, categorias e interpretações emergjam do próprio campo de pesquisa. Essa lógica indutiva é especialmente pertinente em um campo ainda em consolidação teórica, como o da curricularização da extensão nos cursos de Ciências Contábeis, contribuindo para a produção de conhecimentos sensíveis ao contexto e fundamentados nas vivências dos atores envolvidos.

No que diz respeito à abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa, já que pretende compreender o fenômeno a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo de curricularização e nas atividades de extensão. Segundo Beuren (2012), a pesquisa qualitativa proporciona uma análise mais profunda sobre o objeto de estudo, sendo usada para entender e examinar processos vividos por grupos sociais. A pesquisa qualitativa é um processo que envolve a compreensão e interpretação de eventos em seus contextos naturais, buscando captar os significados que as pessoas atribuem às suas experiências, além de permitir ao pesquisador explorar a multiplicidade de realidades e construir conhecimento com base nas narrativas e experiências individuais.

As abordagens qualitativas de pesquisa têm gerado novos direcionamentos, especialmente na contabilidade, ao abrir a possibilidade de diferentes perspectivas sobre um fato ou investigar questões esquecidas ou invisibilizadas (Silva & Nova, 2018). Dentro da

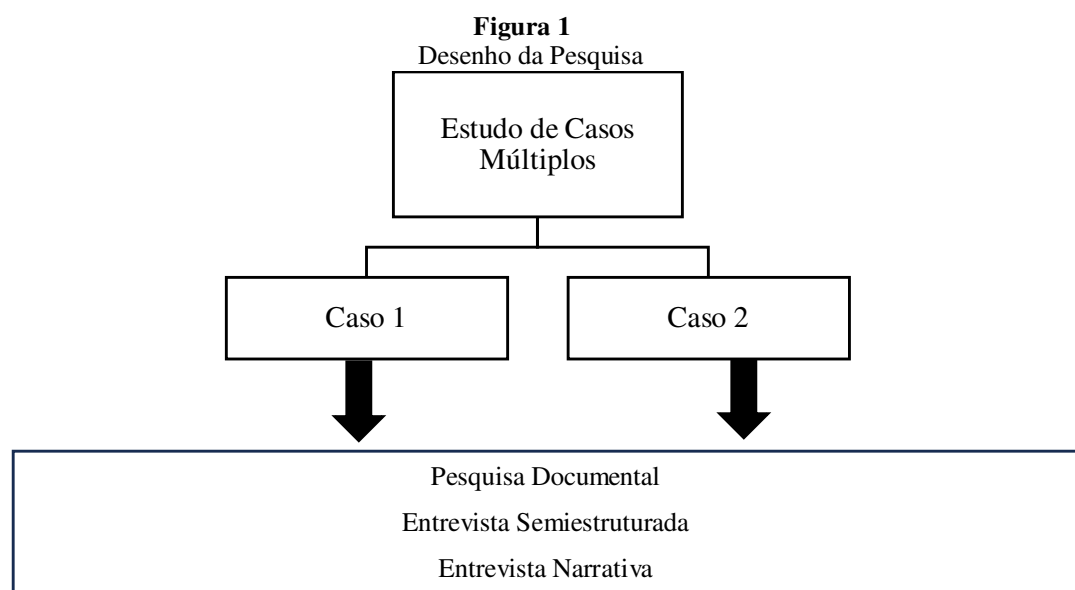
abordagem qualitativa, a pesquisa utiliza como estratégia metodológica o estudo de casos múltiplos.

3.2 Estratégia de Pesquisa

3.2.1 Estudo de Casos Múltiplos

Estudo de caso consiste em uma exploração detalhada e profunda de uma situação real, destacando a importância de compreender a singularidade do caso e o contexto específico em que ele se insere, a partir de uma abordagem interpretativa e subjetiva (Stake, 2005). Trata-se de uma descrição abrangente e minuciosa, acompanhada de uma análise profunda de um fenômeno delimitado, que pode envolver um programa, uma instituição, um indivíduo, um processo ou uma unidade social (Merriam, 1998), permitindo entender suas particularidades de forma holística (Tight, 2022).

O estudo de caso pode ser realizado de forma única ou múltipla (Stake, 2005). O estudo de casos múltiplos se caracteriza pela exploração de mais de um caso simultaneamente ou sequencialmente em uma tentativa de investigar um fenômeno, população ou condição geral (Stake, 2005). O presente estudo será conduzido por meio de estudo de casos múltiplos. Para isso, foram selecionados dois cursos de Ciências Contábeis de Instituições de Ensino Superior (IES) federais. Quanto aos procedimentos de coletas de dados, recorreu-se a três técnicas distintas: pesquisa documental; entrevista semiestruturada e entrevista narrativa.



Fonte: Elaborado pela Autora

O estudo de caso requer múltiplas fontes de evidência, incluindo documentos, entrevistas e observações, para proporcionar uma compreensão profunda e holística do objeto de estudo (Eisenhardt, 1989; Yazan, 2016; Creswell, 2013).

A partir da proposta de pesquisa foi elaborado um protocolo detalhado do estudo de caso, no qual definiu os objetivos da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados (Apêndice A) que contempla diversas fontes de evidências, de modo a assegurar um encadeamento lógico entre as informações obtidas em cada uma delas. As fontes utilizadas incluem pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e entrevistas narrativas.

3.2.2 Seleção das Instituições e Cursos

Na elaboração deste estudo, considerando a amplitude do processo de curricularização da extensão, foram estabelecidos alguns critérios para delimitar a pesquisa: os cursos selecionados devem ter implementado a curricularização da extensão, ter o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) disponível ao público e contar com alunos que participaram das atividades de extensão durante o período da pesquisa.

Com base nesses critérios, foram selecionadas duas Instituições de Ensino Superior (IES) para a investigação: Caso 1, uma IES localizada na região Centro-Oeste, e Caso 2, uma IES situada na região Sudeste. A escolha foi intencional, considerando aspectos como viabilidade, localização geográfica e disponibilidade dos participantes envolvidos com atividades de extensão de colaborar com o estudo. Ressalta-se que, na IES da região Centro-Oeste, as ações de extensão no curso de Ciências Contábeis tiveram início no semestre letivo de 2023/1, enquanto na IES da região Sudeste, as disciplinas vinculadas à extensão passaram a ser ofertadas a partir do ano letivo de 2024/1.

Os participantes deste estudo incluem coordenadores de curso, coordenadores de extensão, coordenador de escola de extensão¹, docentes com experiência em extensão curricularizada e estudantes que tiveram experiências com atividades de extensão obrigatória. O contato inicial foi feito com os cursos de graduação em Ciências Contábeis, cujas informações estavam disponíveis em seus *sites* institucionais. Foram enviados *e-mails* formalizando a apresentação da pesquisa e solicitando informações sobre a implementação da curricularização da extensão no curso. Dessa forma, foi possível identificar os cursos que já

¹ A escola de extensão é um órgão vinculado a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, suas ações têm como objetivo a formação e o aprimoramento de extensionistas e pareceristas.

tinham experiência com extensão curricularizada e, conseqüentemente, identificar os coordenadores de cursos, docentes e estudantes envolvidos nesse processo.

Após a identificação dos participantes, o contato inicial e o convite aos coordenadores de cursos e docentes para participação no estudo foram realizados por meio de *e-mails* institucionais, a partir de endereços obtidos nos *sites* oficiais dos cursos. Aos que aceitaram participar, foi enviado um novo *e-mail* para agendar as entrevistas, que poderiam ocorrer presencialmente ou via *Google Meet*, conforme a disponibilidade dos participantes. Esse e-mail incluía também acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que formaliza a participação na pesquisa após o esclarecimento de todos os pontos, incluindo os objetivos, metodologias, potenciais riscos e eventuais desconfortos aos participantes (Zaluar, 2015). Os participantes da pesquisa concordaram com as condições do TCLE e com a proposta da pesquisa. Além disso, com a autorização dos entrevistados, as entrevistas foram gravadas para facilitar o processo de transcrição.

Em relação aos estudantes, foi enviado um *e-mail* à coordenação do curso solicitando a divulgação da pesquisa entre os alunos. No corpo do *e-mail*, incluiu-se um convite para participação, acesso ao TCLE e um esboço da entrevista narrativa. Vale ressaltar que a coleta de dados, tanto com docentes, coordenadores de cursos quanto com discentes, só foi iniciada após a aprovação do protocolo de pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia, com o registro CAAE sob o número 78521424.0.0000.5152.

3.3 Coleta de Dados

3.3.1 Pesquisa Documental

A análise documental é uma técnica qualitativa que consiste no exame sistemático de diferentes tipos de documentos, com o objetivo de identificar padrões e temas relevantes ao objeto de estudo. Flick (2008) destaca que esse procedimento exige rigor e atenção tanto ao conteúdo quanto ao contexto em que os documentos foram produzidos. Silva (2020) acrescenta que esses materiais, por ainda não terem passado por tratamento analítico, podem ser interpretados pelo pesquisador de acordo com os objetivos da investigação, desde que se considerem o contexto de produção e o propósito original dos registros, assegurando assim interpretações rigorosas e bem fundamentadas.

Nesse sentido, Flick (2008) explica que, nas instituições, os documentos têm a função de registrar as rotinas e legitimar as formas pelas quais elas são executadas. Assim, nesta

pesquisa, o foco da análise documental recai sobre os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Ciências Contábeis e sobre os planos de ensino das disciplinas vinculadas à extensão.

Considerando que, no Caso 1, apenas coordenadores e docentes de três campi aceitaram participar da pesquisa, a análise documental restringiu-se aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos de Ciências Contábeis desses campi. Ademais, não foi possível obter acesso a todos os planos de ensino das disciplinas de extensão desse caso. Diante dessa limitação, a análise dos planos de ensino refere-se exclusivamente ao Curso 3, único que disponibilizou tais documentos.

No Caso 2, embora a instituição de ensino superior possua dois campi que ofertam o curso de Ciências Contábeis, a pesquisa foi realizada em apenas um deles. Isso se deve ao fato de que o outro campus não atendeu aos critérios de participação, uma vez que, no momento da coleta de dados, não havia estudantes com experiências em extensão curricularizada. Assim, foram analisados os planos de ensino das Atividades Curriculares de Extensão (ACE I, ACE II e ACE III), considerando que, à época da coleta de dados, o curso ainda não possuía turmas de ACE IV e ACE V.

Tabela 6
Inserção curricular da extensão

Caso	Turmas	Inserção	Nome da disciplina	Carga horária	Período ofertado
Caso 1	Noturno	Disciplinas	Filosofia, Ética e Legislação Profissional Contábil	75 horas	2º semestre
			Comunicação Empresarial e Contábil	75 horas	3º Semestre
			Contabilidade e Gestão do Terceiro Setor	75 horas	5º Semestre
			Aprendizagem Baseada em Projetos em Contabilidade	75 horas	6º Semestre
Caso 2	Integral e Noturno	Disciplinas	Atividades Curriculares de Extensão I	60 horas	3º Semestre
			Atividades Curriculares de Extensão II	60 horas	4º Semestre
			Atividades Curriculares de Extensão III	60 horas	5º Semestre
			Atividades Curriculares de Extensão IV	60 horas	6º Semestre
			Atividades Curriculares de Extensão V	60 horas	7º Semestre

Fonte: Dados da pesquisa.

A pesquisa documental teve como propósito identificar como a extensão universitária foi inserida ao currículo, como ocorre sua operacionalização na prática e como se articulam

com o desenvolvimento de competências. Também foram analisados documentos suplementares, como regulamentos internos e resoluções específicas sobre a curricularização da extensão nas instituições e cursos analisados.

3.3.2 Entrevistas Semiestruturadas

A entrevista é um instrumento amplamente utilizado nas ciências sociais, podendo ser realizada tanto com um único entrevistado quanto com um grupo (Bauer & Gaskell, 2000). Esse método permite ao pesquisador entender melhor a forma como as pessoas percebem o mundo e os significados que atribuem a ele (Patton, 1990). A pesquisa baseada em entrevistas se concentra nos significados que as pessoas utilizam para explicar como vivenciam a realidade (Gephart Jr., 2004). A entrevista também pode ser uma experiência enriquecedora para o pesquisador, pois o processo criativo tende a ser impulsionado à medida que ele se aprofunda nos dados, identificando padrões relevantes em centenas de páginas transcritas e construindo uma narrativa coerente, fundamentada e inspiradora (Dai et al., 2019).

De acordo com Lima et al. (2021), a realização de uma entrevista requer uma preparação cuidadosa, que envolve definir quem será entrevistado, quais perguntas serão feitas, como conduzir as entrevistas e quantas serão necessárias para responder de maneira adequada o problema de pesquisa. O objetivo da entrevista é explorar o fenômeno em estudo sob a ótica do participante, que interpreta e comunica os significados com base em sua percepção do ambiente em que está inserido (King, 2004; Kvale, 2007; Qu & Dumay, 2011; Lima et al., 2021).

Para a presente pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os coordenadores de cursos, coordenadores de extensão, coordenador da escola de extensão e docentes, todos vinculados aos cursos de graduação em Ciências Contábeis selecionados para participar da pesquisa. Optou-se por utilizar a entrevista semiestruturada pois, segundo Brinkmann (2017), é a melhor forma de aproveitar os potenciais dos diálogos, permitindo maior liberdade para o entrevistador aprofundar em contexto que for surgindo e que possa explicar o fenômeno estudado.

Os instrumentos de coletas de dados (roteiro das entrevistas) foram elaborados com base nos estudos de Pereira et al. (2019), Wociechoski (2021), Wociechoski e Catani (2023) e Araújo et al. (2023). O roteiro de entrevista para os coordenadores de cursos foi estruturado com quinze perguntas (Apêndice B). Para os docentes, o instrumento contém doze perguntas (Apêndice C). Os roteiros de entrevistas foram submetidos a pré-teste com quatro docentes que ministram

aulas no curso de Ciências Contábeis, a fim de verificar a compreensibilidade das questões norteadoras das entrevistas e a apresentação de sugestões de complementos.

A Tabela 7 apresenta as principais características das entrevistas realizadas. Com o propósito de preservar a identidade dos participantes e assegurar o cumprimento dos princípios éticos da pesquisa, foram utilizados pseudônimos para identificá-los. Optou-se por atribuir aos entrevistados nomes de cantores e compositores de samba, escolha que, além de garantir o anonimato, reflete uma afinidade pessoal da pesquisadora com esse gênero musical, conferindo um toque simbólico à apresentação dos dados.

Tabela 7
Resumo dos Dados das Entrevistas com coordenadores e docentes

Entrevistado	Função	Duração da Entrevista	Local
Caso 1			
Elza Soares	Docente	1h13min	<i>Google Meet</i>
Paulinho da Viola	Coordenação	1h04min	<i>Google Meet</i>
Alcione	Docente	1h08min	<i>Google Meet</i>
Beth Carvalho	Coordenadora (durante a curricularização)	1h04min	Presencial
Martinho da Vila	Coordenador	1h14min	<i>Google Meet</i>
Arlindo Cruz	Coordenador	1h03min	<i>Google Meet</i>
Ivone Lara	Docente	47 min	<i>Google Meet</i>
Clara Nunes	Docente	34 min	<i>Google Meet</i>
Zeca Pagodinho	Docente	40 min	<i>Google Meet</i>
Caso 2			
Cartola	Coordenador	46 min	<i>Google Meet</i>
Adoniran Barbosa	Coordenador	36 min	<i>Google Meet</i>
Jovelina Peróla Negra	Coordenadora	58 min	<i>Google Meet</i>
Leci Brandão	Docente	42 min	<i>Google Meet</i>
Dona Inah	Docente	35 min	<i>Google Meet</i>
Jorge Aragão	Docente	45 min	<i>Google Meet</i>

Fonte: Elaborada pela Autora.

Em relação ao estudo de Caso 1, foram realizadas entrevistas com quatro coordenadores e cinco docentes de três cursos de Ciências Contábeis, oferecidos em três diferente campus, sendo entrevistados o coordenador atual e a coordenadora durante o processo de curricularização da extensão em um dos cursos. As entrevistas foram realizadas no período de 17 de maio a 08 de julho de 2024, sendo oito realizadas utilizando a plataforma *Google Meet* e uma presencial, com duração média de 59 minutos.

As entrevistas no Caso 2, foram realizadas com o coordenador de curso, coordenador de extensão, coordenador da escola de extensão e 3 docentes do curso de Ciências Contábeis analisado. As entrevistas foram realizadas no período de 21 de outubro de 2024 a 31 de julho de 2025, sendo todas realizadas via plataforma *Google Meet*, com duração média de 44 minutos.

3.3.3 Entrevistas Narrativas

Por último, foram realizadas entrevistas narrativas com os estudantes que tiveram ou estão tendo experiências com as atividades de extensão curricularizadas, todos vinculados aos cursos de graduação em Ciências Contábeis selecionados para participar da pesquisa. A entrevista narrativa é um instrumento não estruturado, que visa narrar aspectos específicos da vida e do contexto social em profundidade (Muylaert et al., 2014). Deste modo, as narrativas são consideradas representações ou interpretações do mundo, de modo que expressam a verdade de um ponto de vista em determinado tempo, espaço e contexto sócio-histórico (Muylaert et al., 2014). Assim, por representarem a narrativa dos sujeitos, não estão abertas a comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas (Muylaert et al., 2014).

O roteiro foi elaborado com base nos estudos de Pereira et al. (2019), que analisou a curricularização da extensão no curso de Ciências Contábeis, e de Silva et al. (2019), que utilizou entrevistas narrativas para investigar a contribuição da disciplina de Metodologia do Ensino oferecida por um Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis. No roteiro, inicialmente é solicitado que o participante responda quatro perguntas relacionadas à caracterização do seu perfil. Posteriormente, é solicitado que apresentassem um relato sobre suas experiências com as atividades de extensão curricularizadas, destacando as atividades que participou, metodologias adotadas pelo docente no desenvolvimento das atividades, desafios enfrentados, competências desenvolvidas e os impactos das experiências (Apêndice D).

O instrumento de pesquisa foi submetido a um pré-teste com o objetivo de verificar sua clareza e compreensibilidade. Para tanto, a pesquisadora selecionou, por conveniência, um grupo de participantes com perfil semelhante ao público-alvo do estudo. O instrumento foi encaminhado por e-mail, possibilitando que os participantes sugerissem ajustes e melhorias no roteiro.

Após a realização do pré-teste, a pesquisadora procedeu à revisão e reformulação de algumas perguntas, de modo a aperfeiçoar a redação e a adequação do instrumento. Com a versão final concluída, o instrumento foi disponibilizado na plataforma *Google Forms*, meio utilizado para a coleta das entrevistas narrativas, com exceção de cinco estudantes do Caso 1, cujas entrevistas foram realizadas pelo *Google Meet*.

Inicialmente, foi encaminhado um e-mail aos coordenadores de curso, solicitando autorização para a divulgação da pesquisa entre os estudantes e o repasse do e-mail convite com o link de acesso ao questionário eletrônico aos estudantes para participação na pesquisa.

No Caso 1, observou-se baixa adesão por meio do formulário eletrônico. Diante disso, a pesquisadora buscou o apoio de docentes do curso, solicitando colaboração na divulgação da pesquisa aos estudantes. Contudo, essa estratégia também não obteve o retorno esperado. Posteriormente, uma das professoras indicou alguns estudantes para contato direto. Após essa mediação, foi possível agendar entrevistas com cinco discentes, realizadas via *Google Meet*, com duração média de 30 minutos cada.

A reduzida participação dos estudantes do Caso 1 pode ser atribuída à dificuldade de acesso presencial e à necessidade de intermediação na comunicação com os discentes, realizada por meio de coordenadores ou docentes, visto que os contatos dos alunos não são públicos. Além disso, parte dos estudantes já havia concluído o curso, o que também contribuiu para a baixa taxa de resposta. Assim, participaram do Caso 1 um total de sete estudantes, sendo dois respondentes do formulário eletrônico e cinco entrevistados de forma virtual.

Em contrapartida, no Caso 2, houve ampla adesão dos estudantes à pesquisa, principalmente devido à facilidade de acesso direto aos discentes. A pesquisadora pôde comparecer presencialmente às salas de aula para divulgar o estudo, contando ainda com o apoio de docentes na mobilização dos alunos. Ademais, todos os participantes do Caso 2 ainda estavam regularmente matriculados no curso, o que favoreceu a participação. No total, 70 estudantes do Caso 2 integraram a pesquisa. Com vistas à garantia do anonimato e à proteção da identidade dos participantes, adotou-se a atribuição de nomes fictícios aos estudantes.

3.4 Análise dos Dados

Como técnica de análise, foi aplicada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) na análise das entrevistas dos coordenadores. A partir das informações coletadas nas entrevistas seguiu três etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento e interpretação dos resultados. Na primeira etapa, realizou a transcrição, leitura exploratória da entrevista e formatação do corpus. Na segunda e terceira etapa foi utilizado o *software* IRAMUTEQ para auxiliar na etapa de codificação e categorização. Bardin (2011) destaca a possibilidade de usar a tecnologia como um recurso auxiliar no processo de análise de conteúdo.

O *software* auxilia na análise de dados textuais por meio da organização e distribuição de palavras de forma fácil, compreensível e visualmente clara (Camargo & Justo, 2013). O *software* é gratuito (Sousa, 2021) e amplamente utilizado nas pesquisas qualitativas e nas pesquisas da área contábil (Machado et al., 2019; Menezes & Oliveira, 2022; Borakouski et al., 2024; Alencar et al., 2024; Araújo & Araújo, 2024).

Na segunda etapa, o material foi codificado utilizando a técnica de análise de conteúdo temática por frequência. Nessa etapa, utilizou o IRAMUTEQ, a partir das entrevistas realizadas com os coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis foi constituído o *corpus* dos coordenadores, formado por quatro textos no Caso 1 e três textos no Caso 2. Já o *corpus* dos docentes foi constituído de cinco textos no Caso 1 e três textos no Caso 2.

Na fase seguinte, foi feito o tratamento e interpretação dos dados separados por caso, assim, foram analisados o Caso 1 (Cursos de Ciências Contábeis da IES da Região Centro-Oeste) e Caso 2 (Curso de Ciências Contábeis da IES da Região Sudeste), em cada caso é apresentado a caracterização do curso, o processo de curricularização da extensão nos cursos de Ciências Contábeis e as vivências dos estudantes em relação as atividades de extensão curricularizadas. No tópico de curricularização da extensão nos cursos, apresenta-se uma análise documental do PPC e dos planos de ensino das disciplinas de forma descritiva, seguida da percepção dos coordenadores e por fim análise das entrevistas dos docentes.

Na análise das entrevistas dos coordenadores foram geradas quatro categorias apresentada na Tabela 8. Tais categorias foram definidas inicialmente pela pesquisadora durante a elaboração dos instrumentos de pesquisa e confirmadas a partir da leitura e compreensão do corpus de texto da pesquisa.

Tabela 8
Percepções dos coordenadores em relação a inserção curricular da extensão

Categoria	Descrição
Conceito de Extensão	Percepção dos coordenadores sobre extensão
Gestão da Extensão e Alteração do PPC	Percepção dos coordenadores de cursos sobre o processo de planejamento e implantação da curricularização da extensão
Operacionalização da Extensão	Aborda de que forma foi inserida a extensão universitária nos currículos dos cursos de Ciências Contábeis
Desafios e Benefícios da Extensão	Aborda os principais desafios enfrentados durante o processo de planejamento, os desafios atuais, desafios futuros. Também destaca os benefícios gerados pela extensão.

Fonte: Dados da pesquisa.

Já a análise das entrevistas com os docentes foi realizada por meio da análise de similitude, a qual se baseia na coocorrência de palavras em diferentes segmentos do texto (Camargo & Justo, 2013). Os resultados são apresentados graficamente em forma de grafos, o que possibilita visualizar as conexões entre as comunidades linguísticas identificadas no corpus e compreender a organização do conteúdo discursivo relacionado ao tema investigado (Marchand & Ratinaud, 2012; Camargo & Justo, 2013). As comunidades linguísticas são destacadas por cores distintas no grafo gerado, facilitando a interpretação das relações entre os termos (Sousa, 2021).

Na análise dos dados referentes aos estudantes, apresenta-se, inicialmente, o perfil dos participantes, seguido da discussão das vivências extensionistas relatadas por eles. A partir desses dados, foram elaboradas quatro categorias de análise: Planejamento Pedagógico e Experiências Práticas na Execução da Extensão; Desafios Enfrentados na Vivência Extensionista, Influência da Extensão no Processo de Ensino-Aprendizagem; e Desenvolvimento de Competências, Habilidades e Atitudes Profissionais. Essas categorias foram definidas pela pesquisadora com base na leitura interpretativa e na compreensão dos segmentos de texto, considerando o tema central emergente de cada conjunto de falas.

Por fim, destaca-se que, na etapa de revisão desta tese, foram utilizados recursos tecnológicos de apoio à escrita baseados em inteligência artificial, exclusivamente para aprimorar a qualidade linguística do texto, incluindo aspectos de gramática, ortografia e clareza. As ferramentas *Grammarly* e ChatGPT foram aplicadas apenas em atividades pontuais de revisão. Nenhuma delas teve participação na concepção da pesquisa, na análise dos dados ou na elaboração das conclusões. Todo o conteúdo gerado por esses recursos foi posteriormente revisado, ajustado e validado de maneira crítica e responsável. Assim, enquanto autora deste trabalho, assumo plena responsabilidade pela precisão e originalidade da pesquisa apresentada.

3.5 Matriz de amarração

Tendo em vista a abordagem teórica e metodológica que orienta esta pesquisa, apresenta-se a Tabela 9, referente à matriz de amarração, com o propósito de sintetizar e integrar os principais elementos da discussão proposta, evidenciando a coerência entre os objetivos, os procedimentos metodológicos e a análise realizada.

Tabela 9

Matriz de amarração

Problema de Pesquisa: Como a curricularização da extensão universitária baseada na aprendizagem experiencial pode contribuir para o desenvolvimento de competências nos estudantes de Ciências Contábeis?				
Objetivo Geral: Compreender o processo de curricularização da extensão universitária em cursos de Ciências Contábeis e a possibilidade de desenvolvimento de competências pelos estudantes				
Objetivos Específicos: Identificar como ocorreu a inserção curricular da extensão; Verificar a percepção dos coordenadores de cursos, coordenadores de extensão e docentes sobre o processo de curricularização da extensão universitária nos cursos de Ciências Contábeis; Investigar a relação entre as atividades de extensão e o desenvolvimento de competências na percepção de discentes e docentes dos cursos de Ciências Contábeis.				
Lente Teórica: Teoria da Aprendizagem Experiencial				
Declaração de Tese: A curricularização da extensão baseada na aprendizagem experiencial contribui para o desenvolvimento de competências necessárias à atuação do profissional contábil.				
Aspectos Metodológicos				
Abordagem	Estratégia de Pesquisa	Casos	Coleta de Dados	Análise dos Dados
Qualitativa	Estudo de Casos Múltiplos	Caso 1 – curso de Ciências Contábeis da IES da região Centro-Oeste Caso 2 – curso de Ciências Contábeis da IES da região Sudeste	Análise Documental Entrevistas Semiestruturadas Entrevistas Narrativas	Análise Descritiva Análise de Conteúdo

Fonte: Dados da pesquisa.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 CASO 1 – Cursos de Ciências Contábeis da IES da Região Centro-Oeste

Nessa seção, apresenta-se o processo de inserção curricular da extensão nos cursos de Ciências Contábeis da IES do Centro-Oeste do Brasil, denominado neste tópico de Caso 1. Primeiramente, caracterizam-se os cursos de Ciências Contábeis da instituição, em seguida, apresentam-se os resultados da análise do processo de curricularização da extensão nesses cursos.

4.1.1 Caracterização dos Cursos de Ciências Contábeis

Os dados utilizados para a caracterização dos cursos de Ciências Contábeis analisados nesta pesquisa foram obtidos diretamente nos sites oficiais das instituições investigadas. Contudo, em atendimento às exigências do Comitê de Ética e visando preservar o sigilo institucional, as fontes específicas não são identificadas. A apresentação das informações a seguir tem, portanto, o propósito exclusivo de contextualizar os cursos estudados, garantindo a integridade ética e metodológica da pesquisa.

O curso de Ciências Contábeis é oferecido pela IES do Centro-Oeste em quatro campi. O primeiro curso de Ciências Contábeis foi criado em 1967. A primeira turma do curso se formou em 1978, com cinco contadores, e o curso foi oficialmente reconhecido em 16 de dezembro de 1980. O corpo docente do curso é composto por oito professores, dos quais quatro são doutores, um é mestre e três são especialistas.

O segundo curso de Ciências Contábeis foi criado em 14 de outubro de 1991, iniciando suas atividades em 10 de março de 1992. O reconhecimento oficial do curso ocorreu apenas em 14 de maio de 1999. Atualmente, o corpo docente é composto por nove professores efetivos, todos em tempo integral e dedicação exclusiva, sendo sete doutores e dois mestres. Além disso, o curso conta com professores dos cursos de Administração, Matemática, Direito e Letras, que ministram disciplinas fora da área contábil.

O terceiro curso de Ciências Contábeis foi criado em 25 de setembro de 2013, e suas atividades começaram em fevereiro de 2014. A criação do curso supriu uma necessidade na capital do Estado, que até então não possuía um curso de Ciências Contábeis em uma instituição pública de ensino superior. Em 2016, mesmo sem ter formado sua primeira turma e com apenas cinco professores efetivos da área de Ciências Contábeis, o curso, com o apoio dos professores

da faculdade e externos à IES, conseguiu aprovar o programa de Mestrado em Ciências Contábeis, o primeiro do estado. O curso de Ciências Contábeis mais recente da IES foi criado em 30 de maio de 2016, com a primeira seleção de alunos realizada em 2018.

Apesar de os cursos serem oferecidos pela mesma instituição, cada um possui suas particularidades, principalmente em relação ao ambiente em que estão inseridos. Enquanto um está localizado na capital do estado, os demais estão situados no interior, onde a cultura, a economia, a infraestrutura física e o capital humano dos campi diferem entre si. Outra diferença é o número de vagas oferecidas por cada curso, variando entre 40 a 60 vagas anuais.

No entanto, os cursos também compartilham semelhanças, como a oferta no período noturno e aos sábados pela manhã e à tarde, sendo todos na modalidade presencial e com entrada anual. Os cursos são organizados em oito semestres, em regime semestral, sendo que 50% das disciplinas são comuns a todos os cursos, resultando em currículos parcialmente homogêneos.

4.1.2 Curricularização da Extensão nos Cursos de Ciências Contábeis

Os resultados do estudo de caso serão apresentados da seguinte maneira: inicialmente, é apresentada a análise documental, posteriormente são evidenciadas as percepções dos coordenadores de cursos, em seguida, a visão dos docentes e, após isso, passa-se para a análise da percepção dos estudantes.

4.1.2.1 Análise Documental

A análise das diretrizes institucionais da IES localizada na região Centro-Oeste evidencia uma forte consonância com os princípios que orientam a política nacional de extensão universitária, especialmente no que se refere à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a necessidade de impacto social. As diretrizes internas destacam a interação dialógica com a sociedade, o respeito à interculturalidade, a interdisciplinaridade e o compromisso ético com a dimensão social do ensino, compreendendo a extensão como uma prática formativa que ultrapassa a lógica da transmissão de conhecimentos e se fundamenta no diálogo e na transformação social, conforme defendem Araújo e Cruz (2022) e Almeida e Sá (2013).

Nesse contexto institucional, a análise dos três Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) revela tanto convergências quanto especificidades na forma como a curricularização da

extensão é operacionalizada nos cursos de Ciências Contábeis. Entre os aspectos comuns, sobressaem a definição da carga horária destinada às atividades extensionistas, os objetivos atribuídos às ações de extensão e as áreas prioritárias de atuação, o que demonstra uma orientação institucional relativamente homogênea para a implementação dessa dimensão formativa.

Em relação à carga horária, todos os PPCs estabelecem que os estudantes devem cumprir, no mínimo, 10% da carga horária total do curso em ações de extensionistas. Essa exigência reforça o compromisso institucional com a integração da extensão ao currículo, assegurando sua inserção formal e obrigatória no percurso formativo dos discentes, e não como atividade complementar ou acessória.

A partir da leitura dos PPCs, observa-se que a extensão universitária é concebida como um processo educativo, cultural e científico orientado à transformação social, superando a compreensão restrita de difusão unilateral do conhecimento. As propostas pedagógicas analisadas enfatizam a extensão como um mecanismo de intervenção social, o que se aproxima das discussões de Canon e Pelegrinelli (2019), ao evidenciarem que práticas extensionistas promovem a aproximação entre a universidade e a realidade da comunidade, ao mesmo tempo em que contribui para a formação cidadã e para o desenvolvimento de competências pelos estudantes.

Essa concepção se materializa na compreensão da extensão como uma ferramenta de articulação entre o conhecimento produzido no ambiente acadêmico e as demandas sociais, fortalecendo uma relação dialógica entre a universidade e os diferentes setores da sociedade. As ações previstas nos PPCs abrangem projetos voltados ao atendimento de demandas sociais específicas, com destaque para iniciativas relacionadas à educação financeira, à orientação sobre imposto de renda e à consultoria a micro e pequenos empreendedores. Essas atividades possibilitam aos estudantes o contato com situações reais de atuação profissional, favorecendo a integração entre teoria e prática e a vivência de experiências formativas. Ações destacadas na literatura como estratégias eficazes de aprendizagem experiencial na área contábil (Butler, Church & Spencer, 2019; Borakouski, Novak & Bortolotti, 2024).

Essa abordagem reforça o papel estratégico da extensão na formação contábil, especialmente diante das exigências de um mercado de trabalho que demanda profissionais capazes de articular conhecimentos técnicos, habilidades socioemocionais e comunicacionais (Alves et al., 2016; Breda et al., 2021). Ao inserir os estudantes em contextos reais de

aprendizagem, a extensão contribui para o desenvolvimento dessas competências de forma integrada.

Os PPCs evidenciam uma concepção de formação integral do estudante, que contempla não apenas a dimensão técnica, mas também as dimensões política, desenvolvimento pessoal, cultural, ética e social. Nessa perspectiva, a competência profissional do contador é associada à construção de um perfil que articule saberes técnicos, comportamentais e sociais.

A dimensão técnica relaciona-se ao desenvolvimento das competências específicas da área contábil, enquanto a dimensão política refere-se à formação de um sujeito capaz de compreender criticamente as relações de poder que estruturam tanto o ambiente social quanto o mundo do trabalho, incluindo os processos de exploração, dominação e subordinação presentes nas interações sociais, bem como as distintas formas de manipulação orientadas à consecução de interesses de classe.

No âmbito do processo formativo, essa dimensão se expressa nas relações construídas ao longo da trajetória acadêmica, as quais devem favorecer o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, estimulando o estudante a revisar suas atitudes e posicionamentos, tanto no contexto do curso quanto em sua atuação na sociedade.

Articulado a essa perspectiva, o desenvolvimento pessoal visa promover uma formação ampliada, que ultrapasse os limites da preparação técnica e profissional. Busca-se incentivar o acadêmico a refletir sobre si mesmo enquanto sujeito social, especialmente em situações que envolvem sua vida pessoal, contribuindo para o fortalecimento da autonomia, da responsabilidade e da consciência de seu papel social.

De forma complementar, a dimensão cultural encontra-se diretamente associada ao desenvolvimento pessoal do estudante, ao abordar temas que favorecem sua formação integral e seu crescimento cultural. Nesse sentido, os discentes do curso de Ciências Contábeis são estimulados a participar de diferentes ações culturais promovidas no âmbito da IES, por meio das quais a produção cultural é refletida e vivenciada no processo formativo.

Os três Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) analisados preveem a disciplina de Filosofia e Ética Profissional, com o objetivo de fortalecer a compreensão dos princípios éticos e morais que orientam o exercício da profissão contábil, bem como de desenvolver atitudes e comportamentos compatíveis com uma atuação profissional responsável. A dimensão ética, conforme expressa nos documentos, está associada à formação de profissionais sensíveis às implicações sociais de suas práticas, pautadas pela responsabilidade, solidariedade e respeito às relações humanas.

Paralelamente, os PPCs evidenciam preocupação com a formação cidadã, ao reconhecerem o conhecimento como um bem de natureza social, cujo sentido se amplia quando compartilhado coletivamente. Essa perspectiva orienta a formação do profissional contábil para além do domínio técnico, estimulando a reflexão sobre as relações sociais e o respeito à vida em sociedade.

A dimensão social é apresentada nos PPCs como elemento central na formação dos estudantes de Ciências Contábeis, considerando a inserção da área no campo das Ciências Sociais Aplicadas. Os documentos destacam a importância do desenvolvimento de uma consciência social, expressa na atenção a temas relevantes da sociedade, como desigualdades sociais, preconceito e valorização das diferenças, orientando uma atuação profissional comprometida com a responsabilidade social.

Nesse sentido, considerando as especificidades da formação do bacharel em Ciências Contábeis, o desenvolvimento de competências sociais configura-se como condição relevante para o exercício profissional. Entre as competências que os cursos buscam desenvolver nessa dimensão, destacam-se aquelas relacionadas às relações pessoais e interpessoais, à convivência em grupo, ao respeito, à iniciativa, à determinação, à autoestima, ao gerenciamento de conflitos, à visão organizacional e ao respeito às diferenças, entre outras.

Nesse contexto, as atividades de extensão universitária assumem papel relevante, uma vez que promovem a integração da instituição com seu entorno social. Por meio da realização de projetos e ações extensionistas, os acadêmicos são inseridos em experiências concretas junto à sociedade, o que contribui para prepará-los para a realidade de sua atuação profissional, tornando-os conscientes de seu papel transformador ainda durante o processo formativo.

Alinhado a essa perspectiva, os PPCs dos cursos estabelecem que o estudante deverá cursar, no mínimo, dez por cento da carga horária total do curso em atividades de extensão, de forma articulada com o ensino. Essas atividades podem ocorrer em componentes curriculares disciplinares e/ou não disciplinares, definidos na oferta por período letivo e devidamente registrados a cada oferta.

Apesar das semelhanças entre os três cursos analisados, observam-se diferenças na forma de inserção curricular da extensão. Nesse sentido, apenas o Curso 3 apresenta a extensão explicitamente mencionada nas ementas das disciplinas, enquanto os demais cursos analisados não registram essa referência de maneira direta. Essas diferenças indicam níveis distintos de institucionalização da extensão, refletindo o que Arienti (2023) descreve como heterogeneidade

na implementação entre IES brasileiras, decorrente de maturidade institucional, recursos e cultura organizacional.

Avançando na análise, após a verificação dos PPCs, passa-se à observação dos planos de ensino das disciplinas do curso 3, documentos que detalham como cada componente curricular foi planejado e operacionalizado. Esse curso contempla quatro disciplinas que desenvolvem atividades de extensão, cada uma com carga horária de 75 horas e conteúdos específicos relacionados à sua área de conhecimento.

No curso 3, os estudantes iniciam o contato com as atividades de extensão obrigatória no segundo semestre, por meio da disciplina Filosofia, Ética e Legislação Profissional Contábil. No terceiro semestre, a extensão é abordada na disciplina Comunicação Empresarial e Contábil, enquanto a disciplina Contabilidade e Gestão do Terceiro Setor é ofertada no quinto semestre. Por fim, no sexto semestre, os discentes cursam Aprendizagem Baseada em Projetos em Contabilidade. Observa-se, contudo, que apenas as disciplinas ofertadas no quinto e no sexto semestres apresentam, de forma explícita, conteúdos relacionados à extensão universitária.

Com base no Plano de Ensino da disciplina Filosofia, Ética e Legislação Profissional Contábil (2023/2, 2024/2 e 2025/2), foi possível identificar que a disciplina integra conteúdo como ética geral, empresarial e profissional, o código de ética profissional para contadores e a regulamentação da profissão contábil. Abrange também órgãos normativos e de supervisão, educação em relações étnico-raciais, direitos humanos e educação ambiental. Tais conteúdos dialogam com debates contemporâneos acerca da responsabilidade social na contabilidade, conforme discutido por Borakouski et al. (2024).

A disciplina integra a extensão por meio do projeto Rodas de Conversa Empresariais. Este projeto é focado em discussões sobre ética empresarial e contabilidade e serve como uma atividade prática dentro da disciplina, visando fomentar discussões e insights de diversos atores das áreas contábil e empresarial. O projeto de extensão associado à disciplina, intitulado Rodas de Conversa Empresariais, sofreu mudanças significativas no detalhamento de suas atividades e na forma de atribuição da carga horária de extensão aos estudantes.

Em 2023/2, a carga horária de 75 horas era atribuída aos estudantes que participassem ativamente das atividades do projeto, cujo título completo era Rodas de Conversa Empresariais: Debates a partir de literatura por Profissionais Contábeis, Empreendedores e Egressos. Em 2024/2, o título foi simplificado para apenas Rodas de Conversa Empresariais, mas a descrição da participação ativa detalhou as atividades, mencionando Clube do livro e Cinesan. Já em

2025/2, o foco mudou da participação para a entrega de atividades relacionadas ao projeto Rodas de Conversa Empresariais para que as 75 horas fossem atribuídas.

Os estudantes participam de forma ativa nas atividades do projeto de extensão, e esse engajamento é formalmente reconhecido. Assim, aqueles que demonstram participação efetiva nas ações extensionistas recebem a creditação correspondente a 75 horas de extensão. Essa prática evidencia que o envolvimento dos discentes constitui um elemento essencial da disciplina, contribuindo para o processo de aprendizagem e para a integralização dos créditos acadêmicos.

A docente da disciplina adota uma metodologia diversificada, combinando aulas expositivas, apresentação de análise, debates e exercícios teóricos e práticos, com intuito de introduzir, revisar e consolidar os conteúdos. Além disso, faz uso de recursos digitais, especialmente da plataforma Moodle, reforçando a multimodalidade e coerência com abordagens de aprendizagem vivencial (Blair, 2016; Breunig, 2017).

Na disciplina de Comunicação Empresarial e Contábil (2023/1, 2024/1 e 2025/1), embora o foco principal seja a comunicação no contexto organizacional, observa-se a inserção indireta de conteúdos relacionados à extensão universitária por meio do projeto Workshop de Pesquisas em Contabilidade e Controladoria. No plano de ensino do semestre 2023/1, o projeto abordou a temática “Contabilidade para além do lucro: reflexões sobre planejamento, implementação, gestão e divulgação de práticas ESG”.

Nesse contexto, a articulação entre comunicação organizacional, transparência e responsabilidade social evidencia conexão com a perspectiva crítica da formação contábil, conforme discutido por Alencar et al. (2024). Além disso, contribui para ampliar a compreensão dos estudantes sobre o papel social do contador e sobre a importância da comunicação no ambiente organizacional.

A disciplina combina momentos teóricos e práticos, utilizando como principais estratégias metodológicas as aulas expositivas e o desenvolvimento de atividades vinculadas ao projeto de extensão mencionado. Enquanto as aulas teóricas têm como objetivo a fundamentação conceitual, os encontros práticos destinam-se à aplicação dos conhecimentos adquiridos na organização e execução do Workshop de Pesquisas em Contabilidade e Controladoria. Os estudantes participam ativamente do planejamento, da organização e da realização do evento, exercitando competências relacionadas à comunicação empresarial e à divulgação científica.

A disciplina de Comunicação Empresarial e Contábil manteve a maioria de seus aspectos centrais consistente ao longo dos três períodos letivos (2023/1, 2024/1, 2025/1). No entanto, ocorreram mudanças significativas, majoritariamente no Sistema de Avaliação e no Foco do Projeto de Extensão ao longo dos períodos 2023/1, 2024/1 e 2025/1. A ementa, os objetivos e o conteúdo programático se mantiveram consistentes, indicando que a principal mudança foi a simplificação e a redefinição dos pesos das avaliações e tipo de projeto desenvolvido.

No plano de 2023/1, a média final (MA) era calculada com base em quatro componentes, duas provas teóricas (P1 e P2), com peso de 30% cada, e duas notas de atividades práticas (T1 e T2), com peso de 20% cada, totalizando 100% da nota. Além disso, a recuperação de desempenho envolvia uma prova substitutiva (PS) para a menor nota entre P1 e P2, caso o estudante não atingisse a média de 6,0. A partir de 2024/1 e mantido em 2025/1, o sistema foi simplificado para apenas dois componentes, cada um valendo 50% da média, a Prova Teórica (P1) e a avaliação prática/extensão (P2).

O aspecto prático da disciplina, atrelado ao projeto de extensão, passou por uma evolução temática e de foco. Em 2023/1, as atividades práticas (T1 e T2) estavam diretamente relacionadas a subsidiar o projeto VIII Workshop de Pesquisas em Contabilidade e Controladoria, com o tema de práticas ESG (*Environmental, Social and Governance*). Nos planos de 2024/1 e 2025/1, o objetivo da extensão se generaliza para contribuir para a popularização da ciência contábil. As atividades incluem a produção e recepção de textos orais e escritos, a produção de materiais (cartazes/banners), elaboração de currículos e participação em eventos, compondo a nota P2.

O título do projeto de extensão muda a cada ano, em 2024/1 o foco principal foi a popularização do Relato Integrado, com atividades apresentadas em escolas públicas via o projeto Vem para a Universidade. Em 2025/1, o projeto de extensão é nomeado Rodas de conversas empresariais: conectando saberes, construindo competências, indicando uma mudança no formato das atividades práticas.

A análise documental dos planos de ensino das disciplinas anteriormente mencionadas revela uma incorporação fragilizada e, em certa medida, reducionista da extensão universitária. As ações de extensão previstas, tais como rodas de conversa empresarial, clube do livro e workshop, são apresentadas de forma pontual, não contemplando, de maneira substantiva, os princípios que orientam a extensão universitária conforme estabelecido pelo FORPROEX e pela Resolução CNE nº 7/2018. Observa-se que essas iniciativas não se estruturam a partir da

interação dialógica com a sociedade, tampouco promovem a troca horizontal de saberes entre universidade e comunidade externa, elementos centrais para a concepção de extensão como prática acadêmica transformadora.

Já o plano de ensino da disciplina de Contabilidade e Gestão do Terceiro Setor (2023/1, 2024/1 e 2025/1), evidencia a integração explícita da temática da extensão ao conteúdo teórico. A ementa contempla conceitos introdutórios de extensão universitária, suas diretrizes e princípios, modalidades das atividades e elaboração de projetos de extensão. Além disso, relaciona esses conteúdos às metas da ONU para o desenvolvimento sustentável e à responsabilidade social das entidades do terceiro setor, enfatizando as dimensões ambiental, social e de governança.

A atividade extensionista desenvolvida na disciplina ocorre por meio do Projeto Serviço de Consultoria Contábil ao Terceiro Setor (SCCONT), que consiste na prestação de consultorias contábeis e gerenciais a entidades sem fins lucrativos. Nesse espaço, os estudantes atuam diretamente, sob a orientação e supervisão da docente, na elaboração de demonstrações contábeis, gestão de projetos sociais e desenvolvimento de soluções práticas, contribuindo para o fortalecimento das organizações do terceiro setor da região.

Essa experiência é coerente com a aprendizagem experiencial descrita por Kolb e aplicada ao ensino contábil por Butler, Church e Spencer (2019), permitindo que os estudantes vivenciem situações reais, enfrentem problemas complexos e desenvolvam competências técnicas e sociais.

Assim como a disciplina de Comunicação Empresarial e Contábil, a de Contabilidade e Gestão do Terceiro Setor também adota uma metodologia que integra aulas teóricas e práticas, baseando-se nas aulas expositivas e no desenvolvimento de atividades vinculadas ao projeto de extensão. As aulas teóricas visam a fundamentação conceitual, enquanto os encontros práticos destinam-se à aplicação dos conhecimentos na execução do projeto Consultoria Contábil ao Terceiro Setor (SCCONT), o que evidencia a efetiva integração entre teoria e prática e o fortalecimento da aprendizagem experiencial em contextos reais.

O projeto, embora central para a disciplina em todos os períodos, teve seu detalhamento e atribuição de carga horária modificados. Enquanto em 2023/1 as atividades vinculadas ao projeto extensionistas correspondem a 40% da média final da disciplina, a partir de 2024/1, o plano passou a incluir uma descrição detalhada das três etapas de trabalho (Capacitação, Elaboração de material/consultoria e Construção de cadastro/relatórios), estabelecendo que a contabilização das horas seria definida com base nas entregas das equipes, mas sem impacto

direto na média. Já em 2025/1, o detalhamento das etapas foi removido, e a informação de extensão foi simplificada para a participação em atividades apresentadas ao longo do semestre relativas ao projeto.

Vale salientar que a semelhança metodológica entre as disciplinas decorre da atuação da mesma docente responsável por ambas, além da disciplina Filosofia, Ética e Legislação Profissional Contábil, o que revela a concentração da responsabilidade pelas ações de extensão em um número restrito de professoras. Esse fato reforça a relevância da formação docente voltada à extensão universitária, bem como a necessidade de promover a rotatividade das atividades extensionistas entre os professores do curso.

Com base na análise documental do Plano de Ensino da disciplina “Aprendizagem Baseada em Projetos em Contabilidade” (2023/2; 2024/2 e 2025/2), foi possível identificar que a disciplina está centrada na Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project-Based Learning*) e na Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem-Based Learning*). Além disso, há destaque para o desenvolvimento de projetos de extensão nas áreas de contabilidade e controladoria, associando o ensino teórico à prática extensionista. Os conteúdos teóricos estão sustentados por bibliografias que tratam da elaboração e gestão de projetos, consultoria empresarial e metodologias ativas de ensino.

A metodologia da disciplina é fundamentada em metodologias ativas de ensino, com ênfase na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e na resolução de problemas reais de organizações. Os planos indicam que as atividades ocorrem de forma presencial e colaborativa, com uso de laboratórios de informática, casos de ensino, dinâmicas de grupo, trabalhos em equipe e visitas técnicas a empresas.

Entre as estratégias, destacam-se: elaboração e desenvolvimento de projetos de extensão vinculados a demandas reais; orientações periódicas às equipes, favorecendo a autonomia e o protagonismo discente; participação e apresentações públicas dos resultados em eventos científicos, que funcionam como espaços de socialização das práticas e de troca entre academia e sociedade; uso de recursos tecnológicos e materiais didáticos para análise e elaboração dos projetos.

Essas práticas indicam que a disciplina favorece a integração entre ensino, pesquisa e extensão, ao possibilitar que os estudantes vivenciem situações reais do campo contábil, o que contribui para o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais, uma vez que o estudante assume papel central na estrutura da disciplina. Os planos de ensino indicam que os estudantes são responsáveis pela elaboração, execução e apresentação dos projetos de extensão,

em grupos, sob orientação docente. A avaliação está diretamente vinculada à execução e entrega dos projetos, evidenciando que o desempenho extensionista compõe a nota final.

Tais estratégias refletem o ciclo da aprendizagem experiencial e a centralidade do estudante no processo formativo (Bispo, Fernandes & Silva, 2020; Breunig, 2017). A avaliação baseia-se diretamente na execução dos projetos, fortalecendo a dimensão prática e formativa da extensão.

A carga horária de extensão é concedida apenas aos estudantes que executarem com aproveitamento satisfatório as atividades propostas, reforçando o caráter avaliativo e formativo dessas ações, conforme defendido por Araújo, Dourado e Oliveira (2023) na análise da curricularização em cursos de Ciências Contábeis. Além disso, os planos mostram que os alunos são estimulados a participar de eventos acadêmicos e de integração institucional, ampliando sua atuação em espaços coletivos e comunitários.

Dessa forma, a análise documental permitiu compreender como a disciplina Aprendizagem Baseada em Projetos em Contabilidade se articula ao processo de curricularização da extensão, evidenciando coerência entre semestres, integração efetiva entre ensino, pesquisa e extensão e contribuição direta para o desenvolvimento de competências.

Observa-se que, em todos os planos de ensino analisados do Caso 1, a metodologia de avaliação está estruturada com base na atribuição de notas, cenário que evidencia a operacionalização da extensão a partir de uma lógica avaliativa tradicional, com previsão de provas, notas e critérios característicos do ensino disciplinar. Tal abordagem reforça a compreensão da extensão como mero desdobramento do ensino, esvaziando seu caráter educativo, socialmente referenciado e comprometido com a transformação social, conforme preconizam as diretrizes do FORPROEX e da Resolução CNE nº 7/2018. Desse modo, evidencia-se uma discrepância entre o discurso normativo que orienta a curricularização da extensão e sua efetiva materialização nos planos de ensino analisados.

À luz das diretrizes que orientam a curricularização da extensão e das especificidades do curso de Ciências Contábeis, observa-se a necessidade de reorientar as atividades extensionistas para ações mais diretamente vinculadas à formação profissional e às demandas sociais do território no qual a universidade está inserida. Nesse sentido, projetos de extensão direcionados à comunidade, como iniciativas de planejamento financeiro e redução do endividamento familiar, programas de educação financeira voltados a jovens e adultos, bem como ações de capacitação e treinamento de microempreendedores individuais e trabalhadores

autônomos, mostram-se mais coerentes com o perfil do egresso e com as competências esperadas do contador contemporâneo.

Concluída essa etapa, o estudo avança para a análise das entrevistas do **Caso 1**, que aprofunda a compreensão sobre como o processo de curricularização é percebido e vivenciado pelos sujeitos envolvidos. A partir do próximo tópico, são apresentados os resultados da análise das entrevistas dos participantes, iniciando pelos coordenadores de curso.

4.1.2.2 Percepção dos Coordenadores

Após o processamento e agrupamento das palavras com auxílio do IRAMUTEQ, estabeleceu quatro categorias distintas, que após análise pela pesquisadora foram denominadas: Conceito de extensão; Gestão da extensão e alteração do PPC; Operacionalização da extensão; e Desafios e Benefícios da Extensão. A seguir, detalha-se cada uma delas.

4.1.2.2.1 Conceito de Extensão

A Categoria Conceito de extensão aborda a percepção dos coordenadores sobre extensão. Inicialmente foi questionado aos coordenadores de cursos o entendimento deles sobre o conceito de extensão universitária, que foi apontado como ações que envolvem a interação entre a universidade, aluno e comunidade, que promovem maior visibilidade das atividades desenvolvidas pela universidade, além de atender às demandas da sociedade, conforme destacado nas declarações dos entrevistados.

Entendo extensão como ações que provocam efeito no ambiente onde você está executando essa ação [...] A extensão mostra mais claramente essa **intervenção direta** entre atores da universidade (Paulinho da Viola).

Entendo extensão como uma devolutiva que nós como universidade devolvemos para a comunidade, porque não existe extensão sem **abrir as portas da universidade** e eu vejo que o maior sentido da universidade para mim é a extensão. A população consegue ver a nossa **presença na comunidade** (Beth Carvalho).

Precisamos atender à demanda da sociedade, acho que esse é o ponto, **atender à demanda da sociedade** [...] E hoje eu entendo muito a importância da extensão, porque o aluno **não pode ficar restrito dentro da universidade**, ele precisa participar da sociedade, precisa levar o que tem aprendido dentro da sala de aula para a sociedade (Martinho da Vila).

Entendo a extensão como uma participação da universidade, dos acadêmicos junto com os professores supervisionando, no sentido de **prestar serviço**, contribuir com a sociedade, colocar em prática o que eles veem na universidade, tem que ter essa relação do aluno atuando como agente colaborador, membro da equipe contribuindo com o processo (Arlindo Cruz).

Percebe-se na fala do entrevistado Arlindo Cruz uma percepção limitada da extensão, que remete a uma visão assistencialista de prestação de serviços da universidade para a sociedade, corroborando com os estudos de Pereira et al. (2019), Rosso e Corte (2021) e Silva et al. (2024). As respostas deixam de mencionar outras características da extensão como a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão (Miguel, 2023), processo interdisciplinar e dialógico (Pereira et al., 2019), estratégia de construção de conhecimento (Síveres, 2013), processo de diálogo de saberes e vivências nos diversos espaços socioculturais (Ribeiro et al., 2017) e vivência fundamentada na participação ativa e na experiência dos estudantes (Kolb, 1984).

Dessa forma, para que exista a extensão na sua essência é fundamental que haja o envolvimento ativo dos estudantes, docentes e comunidade. É necessário que as diretrizes propostas pela Forproex (2012) sejam respeitadas, de modo que ocorra a interação dialógica, o impacto e transformação social, impacto na formação do estudante, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, e indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, as quais corroboram para que as trocas de saberes ocorram sem hierarquia de conhecimento e beneficiando a comunidade, a universidade e os estudantes envolvidos.

Antes da obrigatoriedade, existiam atividades de extensão nos cursos de ciências contábeis analisados, porém, com limitada participação dos estudantes, visto que eram atividades optativas e em sua maioria com limitações à participação ativa dos estudantes. Entre as atividades mencionadas pelos coordenadores, destacam-se o projeto de assessoria para declaração do imposto de renda, que oferece suporte durante o período de entrega das declarações; projeto voltado para Microempreendedores Individuais (MEIs), com o objetivo de fornecer orientações para a abertura e regularização de negócios; ações preparatórias para o exame de suficiência, que englobam a revisão dos tópicos exigidos na prova; um projeto de educação financeira voltado para escolas; e a gestão de um canal no YouTube, em que são postados vídeos sobre temas relacionados à estratégia, gestão e contabilidade, voltados para a sociedade em geral.

4.1.2.2.2 Gestão da Extensão e Alteração do PPC

A categoria Gestão da Extensão e alteração do PPC aborda a percepção dos coordenadores de cursos sobre o processo de planejamento e implantação da curricularização da extensão. Inicialmente foi questionado como foi o processo institucional para a curricularização da extensão. Em relação a isso, os coordenadores destacaram que:

Em relação a normas e resoluções específicas para a curricularização, **a universidade fez os documentos necessários para que a gente pudesse utilizar.** Na época eu participei como professor, eu não era coordenador do curso [...] Houve um esforço muito grande da Pró-Reitoria de Extensão de realizar eventos no sentido de esclarecer e de orientar [...] Senti falta de ter uma normatização onde todos os professores deveriam se envolver com a extensão, porque no setor público é muito difícil (Paulinho da Viola)

Eu era vice coordenadora na época que iniciou todo o processo, foram mais ou menos nove meses de processo, foram feitas comissões e todo o material que era para ser feito de extensão, as resoluções e as orientações foram surgindo aos poucos [...] **As normas e resoluções específicas para a curricularização saem da universidade como um todo e não da faculdade de Ciências Contábeis.** O texto da curricularização da extensão nós não podíamos alterar, não tinha opção de nós alterarmos, era um texto que já veio pronto conforme as orientações, podia incrementar de acordo com a especificidade do seu curso, só que, assim, não é um processo muito fácil para fazer essas alterações ou essas inclusões [...] Ocorreu reunião via *Google Meet* com a PROGRAD e os coordenadores para planejamento ou para tirar dúvida. Todos os coordenadores dos cursos e os vices da IES inteira. Chegava lá na reunião, se tinha dúvida levantava a mão. Mas sim, a gente ficou muito revoltado no início porque foi bem autoritário, a gente só teve as reuniões. **A gente teve uma sensação de que foi discutido, mas não foi discutido, foi imposto, foi impositivo.** Veio de cima para baixo e a gente teve que seguir (Beth Carvalho).

De início tudo, que é novidade gera dúvidas, certo? Eu digo isso assim da minha visão e dos colegas do meu curso [...] Eu tive algumas dúvidas, no entanto não foram assim expressivas, mas no curso que eu atuo vários colegas ficaram com dúvidas em relação do MEC e até mesmo o que a instituição emitiu de normativa para fins de orientar era muito geral. Inicialmente veio a obrigatoriedade para todo mundo se adequar todos os cursos precisaram reabrir os projetos analisar e ajustar, com as orientações tínhamos possibilidades e entendimentos de várias formas de poder aplicar a extensão (Arlindo Cruz).

Observa-se que houve suporte institucional, embora de forma limitada, por parte da universidade, que elaborou normas e realizou reuniões com o pessoal da Pró-Reitoria de Graduação e Pró-Reitoria de Extensão, bem como semana pedagógica para orientar e esclarecer dúvidas dos coordenadores. Essa movimentação inicial está alinhada ao que a literatura aponta como papel essencial da gestão universitária no processo de curricularização da extensão, especialmente no contexto da obrigatoriedade dos 10% de carga horária prevista na Resolução CNE/CES nº 7/2018, que demanda ações estruturadas de orientação, formação e acompanhamento.

Embora sejam reconhecidos esforços institucionais relacionados à elaboração de normativas, à promoção de eventos formativos e à oferta de espaços de orientação, os significados atribuídos pelos participantes apontam para a percepção de um processo conduzido de forma centralizada e pouco permeável à negociação. As normativas, produzidas no âmbito da universidade, foram compreendidas como prescrições previamente definidas, cabendo aos cursos apenas adequações pontuais, o que limitou a sensação de participação efetiva dos docentes e coordenadores.

Essa experiência foi interpretada por alguns sujeitos como impositiva, gerando sentimento de frustração, dúvidas e insegurança quanto à operacionalização da extensão nos

currículos. Desse modo, a rigidez organizacional, tal como percebida pelos atores institucionais, parece tensionar a construção coletiva da curricularização da extensão, fragilizando sua apropriação como prática pedagógica contextualizada e significativa no interior dos cursos.

Nesse contexto, Arienti (2023) corrobora que a curricularização da extensão, quando afetada por modelos de gestão rígidos e fortemente padronizados, tende a restringir a adaptação das diretrizes institucionais às especificidades e às necessidades das diferentes áreas do conhecimento.

No campo da Contabilidade, essa limitação torna-se ainda mais evidente. Araújo, Dourado e Oliveira (2023) apontam que a curricularização da extensão em Ciências Contábeis exige atenção a particularidades formativas, como o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais demandadas pela profissão, o que não pode ser plenamente contemplado por normativas genéricas.

A literatura da área reforça que os cursos de Ciências Contábeis possuem demandas específicas relacionadas ao perfil profissional exigido pelo mercado (Alves et al., 2016; Delfino et al., 2021; Franchi, Leal & Ferreira, 2023), que demandam práticas pedagógicas contextualizadas e alinhadas ao desenvolvimento de competências (Fleury & Fleury, 2001; Breda et al., 2021).

Além disso, estudos sobre a extensão como espaço formativo (Almeida & Sá, 2013; Costa, Baiotto & Garces, 2013; Canon & Pelegrinelli, 2019) ressaltam que sua efetividade depende de condições institucionais que permitam flexibilidade curricular, diálogo entre áreas e valorização da autonomia docente, elementos dificultados por estruturas administrativas muito verticalizadas.

Dessa forma, embora haja iniciativas institucionais direcionadas à orientação geral sobre a curricularização da extensão, a rigidez do modelo administrativo parece engessar o processo, dificultando a construção de normativas que atendam às especificidades da área contábil. Assim, confirma-se o que apontam Fontenele (2024) e Araújo & Cruz (2022), a institucionalização da extensão requer não apenas diretrizes formais, mas um movimento de transformação organizacional mais profundo, capaz de conciliar diretrizes nacionais com a diversidade epistemológica, pedagógica e profissional dos diferentes cursos.

Quanto ao planejamento das atividades no curso, foi questionado como ocorreu o diálogo entre os atores envolvidos e se houve a participação dos estudantes e da comunidade nesse processo. No caso analisado, ficou claro que não houve participação significativa da comunidade externa e dos alunos, com exceção do representante discente no colegiado. Por

outro lado, a participação dos docentes se mostrou mais expressiva, conforme destacado pelos entrevistados.

Todos os professores puderam opinar [...] Eu estava também no colegiado de curso, a gente acabou opinando sobre a forma como era possível ser realizada a extensão e atender o que se exigia. Tiveram propostas que na minha opinião deveria ser um outro caminho, mas prevaleceu o que a unidade entendeu como era possível, porque para mim deveria cada professor ter uma ação de extensão e realizar essa extensão e ter um grupo de alunos e seguir dessa forma [...] As decisões passaram pelo NDE que eu também fazia parte e pelo colegiado de curso aonde se deliberou e onde se aprovou a mudança do PPC [...] Eu tive essa participação direta vamos dizer assim, esse processo ele ocorreu em 2022 (Paulinho da Viola)

A mudança do PPC tem que ter as reuniões com o NDE, são obrigatórias e tem que ter as atas e tudo mais, é uma reunião extraordinária e depois da reunião do NDE tinha que ter a reunião do colegiado. A gente passava para os professores e a gente ficava perguntando o que era melhor para fazer (Beth Carvalho).

Como o currículo do aluno e o histórico precisou ser atualizado, isso tudo precisou passar inicialmente pelo próprio NDE do curso, a discussão foi inicialmente no NDE (Martinho da Vila).

Eu não estava no colegiado, mas participava. A coordenação abriu brecha para todo mundo além do colegiado e NDE de participar. Foi positivo porque todo mundo pôde colocar sugestões e ideias e mesmo indiretamente eu participei da mudança do PPC, nessas discussões nós criamos possibilidades e assim não colocamos apenas como uma forma de desenvolver a extensão, pensamos em formas diferentes até para dar opção para o docente e para o aluno nas escolhas. Mas, assim, a curricularização ocorreu, no entanto, **praticamente a maioria dos projetos a gente já tinha em andamento, foi um processo apenas de mudança no PPC** (Arlindo Cruz).

O processo de reformulação do PPC envolveu discussão entre os diferentes atores institucionais, com destaque para o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e o Colegiado de Curso. Embora todos os professores tivessem a oportunidade de contribuir, as decisões finais seguiram o que foi considerado viável pela unidade acadêmica. Apesar de algumas divergências sobre o melhor caminho a seguir, o processo foi caracterizado por diálogo e participação, permitindo que sugestões e ideias fossem incorporadas. A curricularização da extensão, embora fundamentada em projetos já em andamento, ofereceu alternativas tanto para docentes quanto para alunos, evidenciando um esforço coletivo em adaptar o PPC às novas demandas educacionais.

Em relação aos instrumentos normativos norteadores do planejamento, elaboração e definição das atividades de extensão a ser inseridas no currículo os coordenadores abordaram que

A própria universidade exige que seja obedecida as DCN que estão em vigor. Na época a DCN que estava em vigor era a de 2004. Essa que foi aprovada agora e que vai entrar em vigor tem dois anos pela frente não foi observada (Paulinho da Viola).

Foi feito baseado na própria normativa, do que a gente tinha que fazer, do que a gente tinha que realizar (Martinho da Vila).

No momento ali a gente analisou e verificou *in loco* o que cada curso estava fazendo para fins de extensão triangulando com as normas internas da instituição e do MEC [...] Nós já tínhamos extensão, foi só um processo de readaptação da normativa com o que já existia (Arlindo Cruz).

O processo de curricularização da extensão nos cursos de Ciências Contábeis da IES da região Centro-Oeste foram predominantemente com base nas orientações e normativas que determinam a obrigatoriedade da extensão e nas DCN de 2004, pois eram as diretrizes em vigor na época da inserção curricular, além das aspirações dos docentes envolvidos no processo. Dessa forma, não houve discussão sobre quais competências esperam que sejam desenvolvidas com as atividades de extensão, tampouco a adoção de uma perspectiva de ensino por competências, conforme preconiza a nova DCN de 2024.

As novas DCN e as orientações do IFAC destacam a necessidade de integrar competências técnicas, habilidades interpessoais e éticas no currículo. Além disso, alinhar a extensão com essas demandas não só prepara os estudantes para enfrentar os desafios do mercado de trabalho, mas também enriquece a formação acadêmica, oferecendo experiências reais e relevantes.

Nesse contexto, os estudos de Canon e Pelegrinelli (2019) e Ferreira, Suriano e Domenico (2018) corroboram ao identificarem ganhos significativos em comunicação, autonomia, liderança e capacidade de resolução de problemas. Tais achados também se alinham às perspectivas da IFAC (IAESB, 2019), segundo as quais a formação do contador deve ir além do domínio técnico, contemplando competências interpessoais e de integração profissional que se desenvolvem mais efetivamente em contextos práticos e situados.

Entretanto, a pesquisa evidencia que tais benefícios não são distribuídos de maneira homogênea. Em cursos com menor tradição extensionista ou com fragilidades institucionais, os estudantes relatam experiências fragmentadas, pontuais e pouco integradas ao currículo. Esse cenário reforça as preocupações de Basso et al. (2023) e Fontenele (2024), que apontam desigualdades internas na capacidade das instituições de implementarem modelos consistentes de curricularização, seja por limitações de infraestrutura, falta de articulação interna ou ausência de políticas institucionais eficientes.

Além disso, observou-se que, apesar do alinhamento entre a curricularização e as demandas do mercado contemporâneo, que requer profissionais críticos, adaptáveis e capazes de atuar em ambientes complexos (Alves et al., 2016; Franchi, Leal & Ferreira, 2023), ainda existe uma distância entre o que os estudantes vivenciam na extensão e o que se espera em termos de competências previstas nas DCNs (Brasil, 2024).

Por fim, evidencia-se que, para que a curricularização da extensão cumpra sua função formativa, é indispensável assegurar condições institucionais que promovam a participação ativa de estudantes, docentes e comunidade. Essa constatação dialoga diretamente com as diretrizes do FORPROEX (2012), que compreendem a extensão como um processo dialógico e compartilhado. Além disso, converge com Araújo e Cruz (2022), ao reafirmar que a extensão ultrapassa a formalidade curricular e se materializa como uma prática social e política que requer engajamento ativo e compromisso institucional.

4.1.2.2.3 Operacionalização da Extensão

A categoria Operacionalização da Extensão aborda de que forma foi inserida a extensão universitária nos currículos dos cursos de Ciências Contábeis do caso 1. A curricularização da extensão nos cursos de Ciências Contábeis analisados foi realizada de maneira flexível, permitindo que os docentes adaptassem suas disciplinas para incorporar atividades extensionistas, seja de forma parcial ou integral. Esse formato vem sendo usado por muitos cursos e universidades (Pereira et al., 2019; Araújo et al., 2023; Wociechoski & Catani, 2023; Silva et al., 2024; Hirai & Ribas, 2024).

Optou-se por criar disciplinas no curso, isso não foi só para o curso de Ciências Contábeis. Pelo que eu sei, na unidade que estou, todos os cursos fizeram isso. O professor quando ele vai oferecer a disciplina ele pode apresentar o plano da disciplina e inserir, não é engessado, os docentes podem planejar e alterar (Paulinho da Viola).

Todos os alunos foram migrados para esse novo PPC, salvo aqueles que iriam formar na disciplina de verão de 2022, que era em janeiro/fevereiro, mas todos foram migrados. Eu entrei na coordenação, fiz todo o trabalho de migrar eles, foi feito o plano de estudo para todos os alunos se adequando ao novo PPC e depois disso os alunos foram migrados. Tinha que colocar os 10% e poderia colocar em atividade de extensão ou em disciplinas que são atividades orientadas de ensino. Quando eles fizeram essa alteração para extensão eles deixaram várias possibilidades. Primeiro, o aluno pode fazer dentro das disciplinas, segundo, o aluno pode fazer só uma disciplina de extensão. Quando ele faz só essa disciplina de extensão ele pode fazer em qualquer curso dentro do campus. Exemplo, tem uma disciplina só de extensão no direito ele pode fazer essa disciplina só de extensão no direito (Beth Carvalho).

Ela pode tanto estar dentro de uma disciplina como ela pode ser algo que está desvinculado de uma disciplina, de uma matéria. Os alunos que já estavam no curso eles tiveram que pagar atividade de extensão proporcional ao quantitativo de horas que faltava para o término do curso lá no final de 2022, começo de 2023. Além disso, nós temos também as atividades de extensão que são componentes curriculares não disciplinares (Martinho da Vila).

São duas formas que nós praticamente temos aplicado na extensão. A primeira é como carga horária parcial dentro de disciplinas. Por exemplo, eu ministro o laboratório contábil. São 68 horas e eu destino 8 horas só para a extensão. Ou ela pode ser a carga horária parcial da disciplina. Em agosto começa o segundo semestre, cada professor define se a disciplina vai ter extensão. Esse é o primeiro ponto, tanto disciplina obrigatória quanto optativa. O professor define se ela é parcial ou 100 % de extensão, o

professor tem que definir dentro do plano de ensino qual que é o projeto que vai ser desenvolvido (Arlindo Cruz).

Essa abordagem oferece diversas oportunidades para os alunos, desde a participação em projetos de extensão dentro das disciplinas até a escolha de disciplinas exclusivamente externas para a extensão em diferentes áreas do conhecimento. Além disso, os alunos foram migrados gradualmente para o novo PPC, com a inclusão das horas de extensão permitida para a conclusão do curso. Essa flexibilidade e diversidade de formatos têm como objetivo atender aos critérios curriculares, assim como às necessidades e interesses dos alunos.

Além disso, para otimizar a avaliação dos projetos de extensão, há, em cada campus, uma Comissão Setorial de Extensão responsável por analisar se os projetos submetidos se enquadram como atividades de extensão, conforme o plano de trabalho proposto. Caso a comissão classifique a iniciativa como um projeto de extensão, a solicitação é aprovada e o parecer é enviado para validação final.

4.1.2.2.4 Desafios e Benefícios da Extensão

A categoria Desafios e Benefícios aborda os principais desafios enfrentados durante o processo de planejamento e alteração do PPC, os desafios atuais enfrentados para execução da extensão e os principais desafios futuros em relação à efetividade da extensão. A categoria também destaca a percepção em relação aos benefícios gerados pela extensão.

O principal desafio percebido durante o processo de planejamento foi a resistência de alguns docentes em relação a extensão, conforme mostram os trechos a seguir.

Falando com tristeza, nem todos se envolvem. Não existe, pelo menos por parte da universidade uma restrição com relação à extensão. Penso que cabe a cada um de nós termos essa consciência e nos envolvermos. Claro, uns têm mais aptidão do que o outro, mas eu acho que isso não é questão de um ou outro professor [...] Convencer os professores de que a extensão é algo fundamental e importante na formação do ser humano (Paulinho da Viola).

Fulano não queria fazer, o fulano não gosta de extensão, o fulano não vai fazer. Teve uma barreira entre os professores. Acho um cúmulo a outra pessoa que ganha o mesmo tanto que eu não fazer, sendo que agora na universidade é obrigatória (Beth Carvalho).

Docente precisa entender que ele é contratado, ele passou num concurso para que ele faça ensino, pesquisa e extensão [...] Tivemos situações muito distintas, professores que entendiam que quando ouviam das reitorias disseram vamos precisar fazer a curricularização da extensão. Alguns professores entenderam que aquilo que eles já faziam muitas vezes dentro das disciplinas só seria evidenciado, institucionalizado. Outros ficaram desesperados, disseram o que eu vou ter que fazer, o que eu vou ter que criar agora para que os alunos participem de atividade de extensão (Martinho da Vila).

As falas dos entrevistados evidenciaram uma diversidade de percepções e atitudes dos docentes em relação à curricularização da extensão. Enquanto alguns reconhecem a importância da extensão na formação integral do estudante e no seu envolvimento ativo, outros demonstram resistência ou falta de interesse, mesmo diante da obrigatoriedade imposta pela universidade. Esse cenário revela a necessidade de conscientização e motivação entre os professores, para que todos compreendam a relevância da extensão como parte integrante do ensino e do desenvolvimento de competências. É crucial que as instituições promovam o apoio e a valorização das atividades extensionistas, integrando-as de maneira mais natural e menos burocrática ao cotidiano acadêmico, para que todos os docentes se sintam capacitados e incentivados a participar desse processo.

Os resultados corroboram com os estudos de Pereira et al. (2019) e do Forproex (2022), que evidenciaram que a conscientização dos docentes é um dos desafios do processo de curricularização da extensão. Em relação aos desafios atuais, foram citadas questões referentes aos alunos, além de aspectos institucionais e operacionais. Destaca-se que os desafios ligados aos alunos decorrem muito da especificidade local e do curso, tendo em vista que os cursos de Ciências Contábeis são no período noturno e que 95% dos estudantes trabalham.

Extensão que normalmente a gente consegue desenvolver com maior facilidade de manhã ou à tarde, fica difícil nos casos que os alunos conseguem dispensa uma vez ou outra para participar [...] A gente tem que alinhar a disponibilidade do público principal, quem a gente vai atender (Arlindo Cruz).

O desafio é sensibilizar os alunos, porque eles já não gostam das atividades complementares, imagina a extensão que é diferente e que ele tem que pegar o sábado dele e trabalhar lá na feira [...] E a nossa crítica entre nós professores é que, pô cara, a gente fez uma ótima aula a gente foi lá no sábado e tinha 20 alunos com espaço para 80 (Beth Carvalho).

Tem dificuldade de o aluno estar presente até mesmo na sala de aula quem dirá participar de atividade de extensão. O fato de que 95% dos alunos trabalham o dia todo e no final de semana e vão para a sala de aula. Aqui nós temos alunos que moram a 60, 70 quilômetros daqui da cidade, vem e volta de ônibus todos os dias, chega em casa depois da aula meia noite, acorda vai trabalhar às seis horas da manhã, trabalha o dia todo, pega o ônibus de novo e vem para a universidade. Esse aluno não tem horário para fazer extensão, sem falar que no final de semana ele está acabado, ele está cansado, essa é uma dificuldade, um desafio muito grande (Martinho da Vila).

Os desafios institucionais e operacionais estão relacionados com a universidade, sua infraestrutura e o acesso às organizações para fazer parceria e desenvolver as atividades de extensão.

Não tem dinheiro para esse tanto de extensão, não tem logística para esse tanto de extensão e acaba que não tem de onde sair esse dinheiro [...] Os projetos de financiamento eles iniciam em maio, junho que é quando o dinheiro chega na universidade. Se você tem projetos lá antes, acaba que você não vai ter recurso. E não tem como fazer extensão sem recurso, porque a extensão ela te faz sair da universidade, para você sair da universidade é um custo, é outra estrutura. No caso você vê essa disparidade ainda

considerando a pesquisa e a extensão, porque o recurso para pesquisa é maior do que o que tem disponível para extensão sim [...] Não tem espaço para todas essas atividades, no nosso campus a gente ainda tem uma miniestrutura para isso, porque eram dois campi e eles desativaram um campus e colocaram o campus só para extensão. Lá tem laboratório, tem a estrutura, mas a gente não tem logística (Beth Carvalho).

Tem o desafio da própria instituição (Martinho da Vila).

Precisa de estrutura e recurso, mas a instituição não tem [...] Nas empresas, dependendo do foco, pode ser uma dificuldade também o acesso. Mas é questão de negociar e apresentar o projeto que a gente consegue (Arlindo Cruz).

Os principais desafios, na minha opinião, é a questão da execução da atividade de extensão e a definição de quais ações serão realizadas, porque hoje a gente está desempenhando ações mais na linha do terceiro setor que são ações que você tem mais aceitação. Não vou dizer que tem mais necessidade, mas você consegue ter um acesso mais fácil. A gente acabou concentrando os nossos esforços nessas entidades (Paulinho da Viola).

Os desafios associados à curricularização da extensão nos cursos de Ciências Contábeis do Caso 1 são múltiplos e incluem desde limitações financeiras e logísticas até as dificuldades de acesso às empresas e a definição das atividades a serem realizadas. Estudos como de Nascimento (2022), Forproex (2022) e Bertoldi (2024) também identificaram que a insuficiência de recursos financeiros representa uma barreira relevante para a efetivação das ações extensionistas.

As falas dos coordenadores entrevistados revelaram que, embora exista um reconhecimento da importância da extensão, a execução eficaz dessas atividades enfrenta dificuldades estruturais e orçamentárias. Além disso, a disparidade entre o financiamento disponível para a pesquisa em comparação com a extensão agrava ainda mais essa situação, dificultando a implementação de projetos que exigem saída da universidade e maior envolvimento com a comunidade, resultado que corrobora com o estudo de Garcia e Maia (2024).

Nesse contexto, vale ressaltar que, assim como o ensino e a pesquisa, a extensão é uma função essencial da universidade. Quando realizada de acordo com suas diretrizes, a extensão não apenas contribui para a construção de novos conhecimentos, mas também desempenha um papel crucial no desenvolvimento de competências dos estudantes. Ao integrar a extensão ao currículo, a universidade promove uma formação mais completa e alinhada às demandas da sociedade, potencializando a experiência acadêmica e profissional dos alunos. A seguir, apresenta-se alguns benefícios, na percepção dos coordenadores de cursos.

Agora o estudante não é só formado com base na teoria, mas também na prática (Martinho da Vila).

Essas ações, elas contribuem fortemente para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem [...] porque você apresenta uma realidade que eu como professor não consigo convencer o aluno do que aquilo que eu estou falando é verdadeiro é correto, agora quando ele vai lá e enxerga aquela realidade, ele consegue fazer um *link* entre aquilo que a gente está falando e o que é necessário para ser aplicado lá e o que pode ser melhorado. Vejo que isso facilita o processo de aprendizagem. Sempre defendi que essa interação é importante e fundamental na melhoria do processo de aprendizagem [...] mas a reflexão que a gente tem que fazer é a respeito da importância dessas ações e que essas ações não sejam apenas para que o aluno possa receber um certificado, mas que seja uma ação com o objetivo de formação com o objetivo de reflexão (Paulinho da Viola).

Estreitamento com a sociedade, ao oferecer serviços e contribuir com o desenvolvimento da sociedade e o aluno em paralelo a isso colocar em prática o seu conhecimento [...] isso vai permitir ao aluno não só o aprofundamento do conhecimento técnico, mas também um desenvolvimento interpessoal e comportamental, no sentido de como vai se comportar, transmitir as informações e conhecimento para a sociedade, elementos que aumentam o senso crítico (Arlindo Cruz).

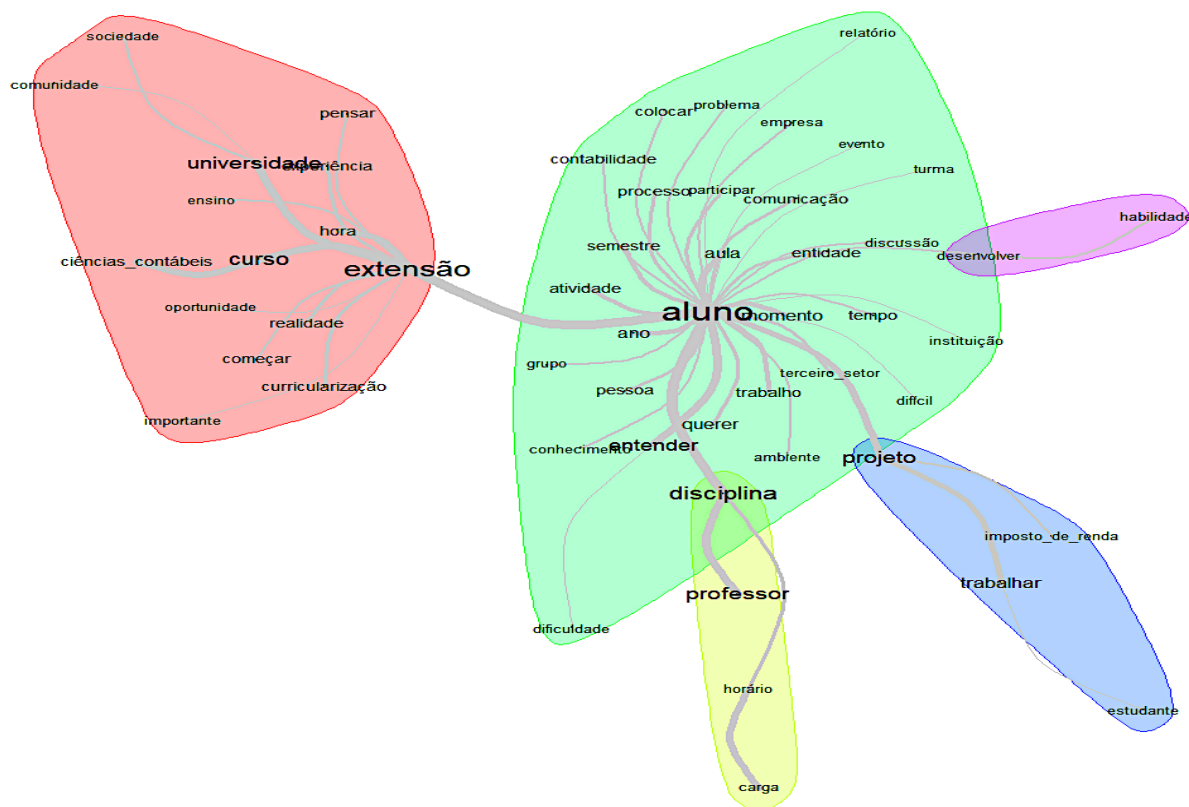
Esses achados estão alinhados com a Teoria da Aprendizagem Experiencial de Kolb (1984), que enfatiza a importância das atividades práticas no processo de aprendizagem. As atividades de extensão proporcionam aos estudantes oportunidades de experiências concretas, seguidas de observação reflexiva, conceituação abstrata e experimentação ativa. Nesse ciclo, o estudante, a partir da experiência prática real, reflete sobre suas experiências e resultados, realiza interpretações teóricas e, em seguida, testa essas interpretações em novas situações, promovendo um aprendizado.

A fala do Arlindo Cruz ressalta a importância de desenvolver, além das competências técnicas, competências profissionais, interpessoais e de comunicação, conforme destacado por Rebele e Pierre (2019). Nesse contexto, a inserção curricular da extensão aparece como uma estratégia eficaz para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, pois permite aos estudantes aplicarem na prática os conhecimentos adquiridos na sala de aula, promovendo o desenvolvimento integral de suas habilidades e competências.

4.1.2.3 Percepção dos Docentes

A análise de similitude evidencia as conexões entre as palavras mencionadas pelos docentes e as diferentes etapas do processo de curricularização da extensão. A partir dessas relações, é possível compreender como os docentes interpretam esse processo nos cursos de Ciências Contábeis e de que maneira o associam ao desenvolvimento dos estudantes. A Figura 02, gerada pela análise, apresenta os termos que parecem com maior frequência são destacados em fonte maior. Além disso, formam-se agrupamentos de palavras que se relacionam entre si, representados por linhas que indicam a força das ligações entre os termos.

Figura 2
Análise de Similitude da Percepção dos Docentes do Caso 1



Fonte: Dados da Pesquisa

Nota-se que o agrupamento central é a palavra “aluno”, corroborando com o discurso dos docentes que indicam que a curricularização da extensão nos cursos de Ciências Contábeis do Caso 1 gira em torno dos alunos. A partir dele, outros agrupamentos se relacionam. Visto que as atividades de extensão se tornaram obrigatórias para os estudantes, logo o processo de planejamento tinha que se basear na quantidade de alunos, nas suas características e especificidades e como seria a creditação da extensão no seu histórico.

A extensão, ela dá essa possibilidade da gente, de fato, enxergar o aluno [...] **Nunca vi projeto assim, com tanto aluno** (Alcione).

Como a extensão iria entrar no sistema do aluno, no histórico escolar do aluno, isso teria que entrar como uma disciplina, isso entra como um componente não disciplinar. Esse operacional a gente não conseguia entender na época que começou a se discutir a curricularização (Elza Soares).

A universidade flexibilizou para aqueles alunos que estavam em final de curso, então tem horas proporcionais. Dentro do regimento, tem algumas coisas que ficaram mais flexíveis para não prejudicar o aluno que está quase na metade do curso, ou que estava em períodos finais, a receber uma alteração e ser prejudicado com essa quantidade de horas (Ivone Lara).

Os alunos antigos, digamos, que estavam da matriz anterior, que era o último período, eles tiveram que fazer um número de horas parciais, mas os novos têm um número bem significativo de horas que eles precisam cumprir (Zeca Pagodinho).

Foi um impacto mesmo, porque não existia isso, de repente eles são obrigados a fazer. Os que estavam formando na época da implantação, ficou buscando cursos de extensão. Eu vi que para os alunos, é uma coisa um pouco mais delicada (Clara Nunes).

Percebe-se que houve uma preocupação maior com os alunos que estavam no período final do curso, visando não impedir sua formatura devido à quantidade de horas de extensão. É interessante salientar a palavra “entender” no agrupamento “aluno”, reforçando que para que ocorra um aprendizado através das atividades de extensão o aluno precisa entender a importância da extensão na sua formação.

Atividade de extensão ela tem uma **contribuição diferenciada na formação das pessoas**, mas até o aluno não passar pelo processo, ele não entende (Ivone Lara).

A gente sabe, aquele aluno apático, aquele aluno que não se envolve, o processo de aprendizagem não acontece. Por melhor que seja o material, o professor, a aula, se não tiver o envolvimento do aluno, isso não acontece (Elza Soares).

Esse contexto remete a uma das características da extensão, que é o impacto na formação do estudante (Forproex, 2012). No entanto, para que as atividades de extensão tenham esse efeito na formação do aluno, é preciso que o estudante entenda o que é extensão, os objetivos das atividades de extensão, os objetivos de aprendizagem envolvidos e que tenha uma participação ativa no desenvolvimento das ações (Kolb, 1984). O aprendizado é um processo ativo no qual o aluno precisa se engajar de forma significativa para que ocorra a internalização do conhecimento. No contexto da curricularização da extensão, isso implica que o impacto formativo da extensão só será efetivo se os alunos se envolverem na construção dessas experiências (Kolb, 1984).

Há de se destacar também os agrupamentos “extensão” e “disciplina”, visto que são os agrupamentos que representam maior ligação com a palavra “aluno”. O agrupamento “extensão” aborda todo discurso sobre o processo de curricularização da extensão, desde como os cursos de Ciências Contábeis pensaram e planejaram a inserção da extensão no currículo.

Tinha que discutir entre o colegiado, os professores, como que seria feito isso, a operacionalização disso. A gente teve participação, porque eu sempre fui do NDE, sempre fui do colegiado, mas a participação mesmo foi fazer as normas ou estudar as normas e implantar, escolher as disciplinas que a gente poderia incluir a extensão [...] **Vejo com bastante cuidado essa questão da curricularização obrigatória em 10%, eu acho que é muito. Por exemplo, nosso curso são 3 mil horas, e você tem 300 horas de extensão, eu acho isso extremamente penoso** para o aluno, penoso para nós, professores, porque,

realmente, você encontrar 300 horas de extensão para um aluno que faz Ciências Contábeis noturno, é muito complicado (Clara Nunes).

A única regra que a gente recebeu no momento de começar essa discussão foi 10% da carga horária do curso como extensão até tal data. No nosso caso, teve que alterar o projeto em 2022 para começar a valer em 2023, a discussão começou muito acalorada sobre como é que isso vai ser feito (Elza Soares).

No primeiro momento, os envolvidos tiveram que entender o conceito de extensão, definir quais atividades de extensão inserir no currículo e de que forma operacionalizar. De acordo com os estudos de Fontenele (2024) e Forproex (2022), o entendimento do conceito de extensão é um dos fatores limitadores do processo de curricularização da extensão, conforme observado nos trechos das entrevistas.

Nos levou a pensar sobre extensão de maneira muito mais profunda do que ela é, porque nós tínhamos o desafio para encarar e nós precisávamos, então, entender, e sair, talvez, dessa bolha que eu me encontrava, de que é evento e atendimento pessoa física, imposto de renda ou planejamento de orçamento. A gente refletindo sobre o que pode ser extensão, o que pode ser enquadrado sobre extensão, eu comecei a entender [...] fez virar essa chave na minha cabeça do que realmente é extensão [...] É construção de conhecimento em conjunto, sociedade e universidade, e isso muda tudo, porque leva você a pensar, a abrir a sua mente para entender o que a sociedade quer, o que a sociedade precisa e de que forma você pode utilizar até de metodologias, para construir esse conhecimento em conjunto (Elza Soares).

Para mim a extensão é conexão de saberes, de experiências, que conecta o ambiente acadêmico com a realidade do ambiente produtivo, das instituições, das entidades, e que oportuniza para o aluno uma experiência prática e real (Ivone Lara).

Evidencia-se que nem todos os envolvidos compreendiam plenamente o conceito de extensão ou possuíam uma percepção limitada sobre ela. No entanto, ao longo do processo, foi necessário que esses docentes aprofundassem o seu entendimento e refletissem sobre a extensão no contexto do curso de Ciências Contábeis.

Nesse mesmo contexto, evidencia-se uma carência de formação docente na área de contabilidade com foco em práticas extensionistas, aspecto que também interfere na efetiva implementação e consolidação da curricularização da extensão. Estudos apontam que muitos professores da área carecem de preparo específico para desenvolver ações extensionistas articuladas ao currículo, o que dificulta a adoção de metodologias ativas e de abordagens baseadas na aprendizagem experiencial (Araújo, Dourado & Oliveira, 2023; Bispo, Fernandes & Silva, 2020).

Além disso, pesquisas sobre a formação docente em contabilidade indicam que a trajetória profissional dos professores frequentemente se concentra em atividades técnico-profissionais, com menor ênfase em formação pedagógica e práticas integradoras, o que limita sua atuação em projetos de extensão (Alencar et al., 2024). A literatura sobre extensão

universitária também destaca que a ausência de suporte institucional e de qualificação docente específica constitui um entrave recorrente no processo de curricularização, impactando diretamente a qualidade e a sustentabilidade das ações extensionistas (Basso et al., 2023; Fontenele, 2024).

O agrupamento “extensão” está relacionado à universidade e aos cursos de Ciências Contábeis, destacando termos como comunidade e sociedade. Isso indica que há uma ênfase em como a extensão integra com a formação contábil. O agrupamento “disciplina” enfatiza a interação dos alunos com atividades extensionistas e o processo educacional. A figura evidencia a força entre os três agrupamentos, porque nos cursos analisados e onde os docentes estão vinculados, a extensão foi inserida no currículo principalmente por meio de disciplinas com a presença parcial da extensão ou 100% destinado a extensão.

Decidiu colocar em disciplinas. Hoje são quatro disciplinas que abordam a extensão, que têm atividade de extensão, e eu sou professora de três das disciplinas que têm extensão (Alcione).

A curricularização, a gente colocou junto as disciplinas [...] As disciplinas que têm atividade vinculada, é essa disciplina que eu dou, que é no início, que chama comunicação empresarial contábil, essa é vinculada à extensão, e aí a gente tem ética, a disciplina de ética também é vinculada à extensão, e tem uma disciplina que é oferecida como optativa, também vinculada à extensão (Zeca Pagodinho).

A extensão acabou ficando sobrecarregada em poucos professores (Elza Soares).

Observa-se que a extensão ficou a cargo de poucos docentes, e na sua maioria, dos docentes que já tinham experiência com extensão. Dessa forma, existe uma barreira por parte dos docentes que não querem fazer ou não gostam de extensão. Outro agrupamento destacado na figura é o “projeto”, em que é possível verificar que o projeto sobre o imposto de renda é o único projeto de extensão existente nos três campi analisados. Outra palavra destacada nesse agrupamento é “trabalhar”, que destaca a importância da interação dos estudantes com atividades que simulam ou replicam o ambiente profissional, ajudando-os a desenvolver competências práticas relevantes para o mercado de trabalho. Além disso, está relacionada a questão do perfil dos estudantes, pois a maioria deles são estudantes que trabalham durante o dia e estudam no período noturno.

A gente cadastrou esse projeto dentro sistema de projetos da universidade, ele foi avaliado, e aí esse projeto é um projeto guarda-chuva que abarca as disciplinas de extensão que eu trabalho. Então, o projeto, ele é de longo prazo, quatro anos, e as disciplinas, todo semestre, muda, e eu vou certificando os alunos de acordo com a execução das atividades nas disciplinas (Clara Nunes).

Antes dessa curricularização, eram aqueles projetos tradicionais de atendimento do imposto de renda, alguma coisa relacionada à educação fiscal, você ir em escolas (Elza Soares).

Tem um projeto que se chama consultoria ao terceiro setor, clube do livro, orientação do imposto de renda, educação fiscal, contabilizando saúde (Alcione).

Conforme pode ser observado, existem diversos projetos e atividades de extensão. Verifica-se também a predominância dos projetos de orientação sobre o imposto de renda e consultoria para entidades do terceiro setor. Nesse último caso, verifica-se nas entrevistas que são instituições de fácil acesso e que demandam por consultoria de gestão estratégica e prestação de contas. Nesse sentido, Fontenele (2024) aborda ser relevante e necessária a presença das universidades na sociedade, principalmente junto aos segmentos mais desiguais e vulneráveis, como é o caso do terceiro setor. Por outro lado, percebe-se também que o fato de a maioria dos alunos trabalharem é um desafio para operacionalizar as atividades de extensão.

Por fim, o agrupamento “desenvolvimento” destaca a importância das atividades de extensão no desenvolvimento de competências e habilidade pelos estudantes.

A gente expõe o aluno as situações que ele precisa. Primeiro, ter iniciativa, ter um pensamento crítico, ele precisa saber trabalhar em equipe, ele precisa saber se comunicar, ele precisa saber ouvir e ser ouvido, precisa desenvolver uma organização do trabalho dele, precisa entender a importância de um cronograma para as suas atividades, para as atividades que ele precisa fazer e entregar [...] Cada dia a mais, eles apresentando essas habilidades e competências (Elza Soares).

Agrega ao estudante, além da vivência, um conhecimento muito diferente só do teórico, um conhecimento aplicado, específico. Os relatos dos alunos mostram isso. Assim, eu percebo nitidamente a discussão em sala, antes e depois, como ela ganha, eles se apropriam, como eles ganham conhecimento, especificidade, assim, é muito interessante [...] Ela cumpre outro papel, que é esse papel de formar um indivíduo mais humano, cidadão, mais comprometido com a prática, com a realidade. Percebo que é por esse caminho que a gente constrói diferentes habilidades e conhecimentos para a formação dos nossos alunos (Ivone Lara).

Acho que a extensão é fundamental, eu acho que ela ajuda muito o aluno nas competências, principalmente de linguagem, de comunicação, de tecnologia de informação, habilidades em tomar decisões, trabalhar em grupo, socialização, liderança é um ponto forte que a gente consegue identificar nesses projetos de extensão (Clara Nunes).

Assim, uma aprendizagem experiencial com base na extensão universitária potencializa o desenvolvimento de competências ao permitir que o estudante aplique conhecimentos teóricos em situações práticas, refletindo sobre suas ações e aprimorando suas habilidades, o que resulta em uma formação acadêmica mais sólida e alinhada às demandas do mercado profissional.

4.1.2.4 Vivências dos Estudantes

Esta seção apresenta as experiências relatadas pelos estudantes do caso 1 em suas participações nas ações de extensão, além de discutir as possíveis contribuições dessas

vivências para o desenvolvimento de competências. Ressalta-se que as informações aqui expostas foram obtidas por meio de entrevistas narrativas realizadas com os estudantes envolvidos nas atividades integradas ao currículo.

4.1.2.4.1 Perfil dos estudantes

O grupo de participantes do caso 1 é composto por sete estudantes do curso de Ciências Contábeis, que representam diferentes trajetórias e momentos da formação acadêmica. Esses estudantes vivenciaram experiências distintas nas atividades de extensão, refletindo a diversidade de percepções e aprendizagens desenvolvidas ao longo do processo. A análise de seus perfis permite compreender melhor como fatores como idade, gênero e tempo de curso podem influenciar o envolvimento e o aproveitamento das ações extensionistas. Dessa forma, o perfil dos participantes constitui um ponto de partida essencial para interpretar suas vivências e contribuições no contexto da curricularização da extensão.

Tabela 10
Faixa etária dos estudantes – caso 1

Faixa etária	f	%
Até 20 anos	2	28,57
21 - 25	2	28,57
26 - 30	3	42,86

Fonte: Dados da pesquisa.

Os participantes são, em sua maioria, jovens com idades entre 20 e 28 anos, predominando o gênero masculino entre eles. Os estudantes encontram-se entre 5º e 7º semestre do curso de Ciências Contábeis, o que indica que já vivenciaram mais de uma experiência de extensão de caráter obrigatório.

Tabela 11
Gênero dos estudantes – caso 1

Gênero	f	%
Feminino	2	28,57
Masculino	5	71,43

Fonte: Dados da pesquisa.

Grande parte possui ou já teve experiência profissional na área contábil. Muitos conciliam trabalho em período diurno com o curso noturno, o que influencia diretamente sua disponibilidade para participar das atividades de extensão. Essa característica indica um público com perfil profissional ativo, buscando na universidade uma formação que dialogue com o mercado de trabalho.

4.1.2.4.2 Planejamento Pedagógico e Experiências Práticas na Execução da Extensão

A curricularização da extensão ocorreu por meio das disciplinas Filosofia, Ética e Legislação Profissional Contábil (2º semestre), Comunicação Empresarial e Contábil (3º semestre), Contabilidade e Gestão do Terceiro Setor (5º semestre) e Aprendizagem Baseada em Projetos em Contabilidade (6º semestre). Essa organização curricular, conforme estabelecido no PPC e planos de ensino elaborados pelos docentes, visou proporcionar uma integração entre o ensino e as práticas extensionistas, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática (Araújo et al., 2023; Ferreira & Oliveira, 2025).

De acordo com os relatos dos estudantes, as metodologias utilizadas pelos docentes privilegiam a aprendizagem ativa, colocando o estudante no centro do processo, como protagonista do seu próprio aprendizado. Essa abordagem, que promove a articulação entre teoria e prática, é estruturada a partir de workshops, visitas técnicas, eventos e projetos sociais, estimulando a participação efetiva e o desenvolvimento de competências transversais (Ferreira & Oliveira, 2025; Síveres, 2013).

A metodologia era de execução prática da teoria recém-absorvida, permitindo uma assimilação mais rápida comparada ao ensino convencional (José).

Em quase todas as matérias, era algo mais focado no aluno, no aprendizado, descobertas e ação (Maria).

Dentro da universidade, a gente teve a parte mais teórica, atividade escrita, coisa no quadro, prova, esse tipo de coisa. Com a parte externa, a gente teve visita técnica (Júlia).

A professora agia como mediadora, ela deixava bem claro que esse projeto era nosso, ela tratava como uma mediadora, a gente que tinha que botar a mão na massa. Então, foram divididos em grupos, no começo do semestre, grupo 1, vai estar responsável com tal coisa, grupo 2, vai ser tal coisa, grupo 3 (Pedro).

Era uma metodologia diferente do que a gente está acostumada com as matérias padrão. Tinha ali aquela estrutura de prova, atividades que valem nota, mas ali tinha um incentivo de fazer algo a mais (Benedito)

Nos projetos, os professores coordenavam, mas quem organizava éramos nós. Isso nos fez sair do papel e caneta e desenvolver soft skills (Paulo).

A prática, neste contexto, atua como um mecanismo para a assimilação mais rápida e significativa dos conteúdos, diferentemente do ensino tradicional, que se baseia predominantemente na exposição teórica (Kolb, 1984; Bispo et al., 2020). Dessa forma, os professores atuam como mediadores, incentivando a autonomia e a liderança dos alunos nas etapas de organização, execução e avaliação das ações. Essa atuação reforça uma prática educativa dialógica e colaborativa, de caráter interdisciplinar e alinhada as diretrizes da extensão (Garcia & Maia, 2024; Forproex, 2022).

A disciplina de terceiro setor foi uma matéria de extensão incrível. Foi uma experiência muito boa, conseguimos conhecer instituições e entender como funciona a contabilidade delas (Júlia).

No terceiro semestre, na parte de comunicação empresarial, teve dois projetos, era um projeto, só que tinha dois trabalhos para fazer. Tinha a parte de conversa empresarial, essa roda de conversa, esse clube de leitura de um livro, que era a comunicação não violenta [...] A gente também fez o Cinesan, que eu tive o privilégio de ser um dos criadores desse projeto, Cinesan, eu e mais dois colegas. A gente criou esse projeto como um projeto de ensino, foi um projeto bem legal, o nosso piloto, foi bem bacana mesmo, tanto que a professora aderiu na grade de projeto de extensão da matéria dela (Pedro).

A curricularização da extensão, ao promover a combinação entre experiência prática e metodologias ativas, configura-se como um fator de grande relevância para o processo formativo. Essa integração ultrapassa os limites da sala de aula, promovendo um aprendizado dinâmico, aplicável e humanizado, que conecta o estudante a situações reais e problemáticas do seu campo profissional (Ferreira & Oliveira, 2025; Ferrari et al., 2025; De Paula, 2023).

4.1.2.4.3 Desafios Enfrentados na Vivência Extensionista

A obrigatoriedade da extensão universitária, instituída pela Resolução CNE/CES nº 7/2018, representa um marco recente na estrutura curricular dos cursos de graduação, o que tem demandado processos de adaptação tanto por parte das instituições quanto dos estudantes. Nesse contexto, foi indagado aos discentes quais desafios e dificuldades enfrentaram durante a realização das atividades extensionistas. As respostas evidenciaram uma série de obstáculos, com destaque para a conciliação entre as demandas acadêmicas, profissionais e pessoais.

Os relatos demonstram que muitos estudantes possuem vínculos empregatícios, o que torna desafiadora a participação em atividades de extensão ofertadas em horários comerciais:

A maior dificuldade foi conciliar horários. Trabalho de dia e estudo a noite, meu trabalho exige bastante de mim, se eu faltar é muito prejuízo para mim. Muitas das vezes essas atividades são no horário de expediente (Maria).

Não só eu, mas outras pessoas também tiveram esse problema de conseguir se adequar aos horários das visitas, de conseguir fazer algo fora da universidade (Júlia).

Era um pouco mais difícil porque a gente tinha que conciliar [...] quase todo mundo da sala já era empregado, então, às vezes, por exemplo, uma visita à tarde, tem uma dificuldade, mas não é um problema, é uma dificuldade que a gente vai se encaixando, mas eu acho que tudo que foge um pouco do que é o padrão é uma dificuldade no começo, até a gente se adaptar (Benedito).

Essa dificuldade reflete uma tensão entre o perfil do estudante trabalhador e o modelo extensionista ainda predominantemente diurno, o que já foi apontado em estudos sobre a implementação da curricularização da extensão, que identificam como desafio central a adequação entre os horários institucionais, as condições de vida e trabalho dos discentes (Arienti, 2023; Fontenele, 2024; Ojeda, Lopes & Batista, 2023).

Além das questões de tempo, emergem dificuldades relacionadas à motivação, ao trabalho em equipe e à comunicação interpessoal. A gestão de grupos heterogêneos e o desenvolvimento de atividades colaborativas em contextos de diversidade de experiências e expectativas exigem competências socioemocionais e de convivência, conforme destacam Ferreira e Oliveira (2025) e Oliveira et al. (2023), que associam o engajamento e a aprendizagem significativa em extensão à mediação docente e à clareza dos objetivos das ações propostas.

Outro aspecto evidenciado nas falas refere-se à ausência de clareza institucional sobre o papel da extensão obrigatória e sobre sua operacionalização nos cursos. Tal lacuna se relaciona com o estágio ainda incipiente de consolidação da política de curricularização no país, marcado por diferentes interpretações e formas de implementação entre as instituições (Basso et al., 2023; Garcia & Maia, 2024). Conforme observam Miguel (2023) e Rauski, Oliveira e Antunes (2022), a consolidação da extensão como componente curricular requer processos contínuos de formação docente, alinhamento institucional e definição de mecanismos de acompanhamento das atividades.

Cabe destacar que as dificuldades relatadas não se restringem aos estudantes. Conforme um dos entrevistados pontuou, também os docentes vivenciaram desafios para equilibrar as exigências pedagógicas, curriculares e administrativas:

A gente percebia que os professores, eles estavam tentando inovar e se adaptar também, então não era só para a gente essa dificuldade, era para eles também, de tentar encontrar o que é bom para todo mundo (Benedito).

Essa percepção converge com o que indicam Ferrari, Leal e Ramos (2025), ao afirmar que a extensão exige um processo de aprendizagem conjunta, em que professores e estudantes constroem novas formas de ensinar e aprender, baseadas na experiência, na reflexão e na prática

social. Contexto que remete à aprendizagem experiencial de Kolb (1984) e ao caráter dialógico e transformador da extensão (De Paula, 2013; Araújo & Cruz, 2022).

Dessa forma, os resultados indicam que a principal dificuldade enfrentada pelos estudantes não se restringe à gestão do tempo, mas envolve um conjunto de fatores institucionais, pedagógicos e relacionais que demandam ajustes no planejamento e execução das atividades extensionistas. Tais desafios, embora recorrentes, podem ser compreendidos como parte do processo de amadurecimento da política de extensão universitária e da consolidação de uma cultura acadêmica que valorize a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Forproex, 2012; Brasil, 2018a).

4.1.2.4.4 Influência da extensão no processo de ensino-aprendizagem

Os depoimentos dos estudantes revelam que as atividades extensionistas exercem um papel transformador no processo de ensino-aprendizagem, ao articular teoria e prática de forma significativa e contextualizada (Almeida & Sá, 2013). Essa interação com instituições, empresas e a comunidade favorece a consolidação dos conhecimentos acadêmicos, tornando o aprendizado mais dinâmico e aplicável à realidade profissional. Além disso, promove uma aprendizagem experiencial que transcende o modelo tradicional de sala de aula, ampliando a capacidade crítica e o engajamento acadêmico (Bispo, Fernandes & Silva, 2020).

A experiência extensionista permitiu aos estudantes desenvolver uma compreensão mais profunda dos conteúdos teóricos, o que se refletiu em um aprendizado mais eficiente e na assimilação acelerada dos conceitos trabalhados em sala de aula: *“resultou em um aprendizado mais eficiente, propiciando uma assimilação do conteúdo mais rápida comparado ao convencional”* (José). Tal percepção corrobora o que Kolb (1984) define como aprendizagem experiencial, na qual o conhecimento é construído por meio da interação entre experiência concreta e reflexão crítica, gerando um ciclo contínuo de aprimoramento cognitivo e prático (Morris, 2019; Bispo, Fernandes & Silva, 2020). Além disso, os estudantes destacam que:

Todas foram experiências bastante positivas, todas serviram de aprendizado, como também vivências para carreira profissional. (Maria).

São fundamentais no processo de aprendizado, mas são subestimadas [...] sinto que meu conhecimento é aprimorado e tenho um ganho intelectual relevante (Vantuil).

A matéria de terceiro setor, ela influenciou bastante porque, até então, a gente não tinha o contato com a contabilidade do terceiro setor. Então, ela foi uma matéria bem esclarecedora sobre como funcionava o setor. Pudemos conhecer as instituições, foi muito enriquecedor para a gente (Júlia).

Creio que foi para 100%, porque isso melhorou, fez com que a minha mente que estava fechada em um ponto, se abrisse, se expandisse [...] minha maior aprendizagem nos projetos de extensão foi a capacidade de relacionamento (Paulo).

Desse modo, a extensão universitária se consolida como um espaço de aprendizagem ativa e experiencial, que rompe com o modelo transmissivo de ensino, aproximando o estudante de contextos reais de atuação. Essa prática amplia não apenas o domínio técnico, mas também o senso de responsabilidade social e o compromisso ético com a profissão (Canon & Pelegrinelli, 2019; Butler, Church & Spencer, 2019; Gittings, Taplin & Kerr, 2020).

Constata-se que a extensão universitária desempenha um papel decisivo na formação dos estudantes, ao integrar teoria e prática de forma reflexiva e significativa. As experiências extensionistas favorecem o desenvolvimento de competências (Gadotti, 2017; Breda et al., 2021; Castro et al., 2022; Ferreira & Oliveira, 2025), tornando o aprendizado mais dinâmico e comprometido com a realidade social (Guse, 2025). Dessa forma, a curricularização da extensão consolida-se como prática pedagógica transformadora, capaz de articular conhecimento acadêmico e responsabilidade profissional (Araújo et al., 2023; Guse, 2025).

4.1.2.4.6 Desenvolvimento de Competências, habilidades e Atitudes Profissionais

A análise dos relatos dos estudantes evidencia que as experiências de extensão universitária atuam como um catalisador no desenvolvimento de um conjunto amplo de competências, habilidades e atitudes profissionais, indo além do domínio técnico. A vivência desses contextos instiga o discente à reflexão crítica e à aplicação do conhecimento teórico, resultando no aprimoramento de habilidades como análise, comunicação e resolução de problemas, corroborando os achados de Ferrari et al. (2025) e Murer e Hupalo (2025).

A extensão universitária é reconhecida como fundamental no aprimoramento de competências técnicas e socioemocionais (soft skills), que são cada vez mais requeridas pelo mercado de trabalho para o profissional de contabilidade. As habilidades mais mencionadas pelos estudantes incluem: comunicação assertiva e escuta ativa, liderança e autonomia, trabalho em equipe e networking, criatividade e resolução de problemas, empatia e responsabilidade social.

As atividades, como a organização de eventos e a interação com o público em projetos como o de Imposto de Renda, exigiram o desenvolvimento da capacidade de se comunicar de forma clara e acessível, e de saber o momento de escutar (Vantuil, Paulo). Um estudante especificamente superou a timidez ao atuar como cerimonialista em um evento, destravando a

skill de falar em público (Vantuil). Outro relato reforça a importância de aprender a se expressar, a postura, e a forma de comunicar, inclusive a comunicação não verbal, essencial para a relação interpessoal e com o cliente na área contábil (Paulo).

Do imposto de renda por exemplo, além de aprendermos o conteúdo em si, ainda tivemos a oportunidade de lidar com o público. Na disciplina de comunicação empresarial também, tivemos que organizar um evento para o público (workshop), fazer trabalho em equipe, como fazer networking na busca por palestrantes [...] quando precisei ser cerimonialista em um evento do clube do livro, me colocou em posição de falar em público e a oportunidade de destravar essa skill (Vantuil).

A gente pode pegar como exemplo a matéria de comunicação empresarial. Quando iniciou, até eu questioneei o porquê que eu estou tendo essa matéria. Porque a gente fala sobre comunicação não violenta, como saber se expressar, e ali eu aprendi que a comunicação é base de tudo, seja ela não verbal, seja ela verbal, seja por gestos. E, às vezes, você ali na nossa área, você está lá trabalhando, alguém chega em você e você faz uma cara feia, a pessoa vai entender que, não, a pessoa não está com papo. Mas, às vezes, você nem percebe que está assim e pode estar afastando alguém, gerando um clima hostil no seu serviço. E é o que, muitas vezes, eu me peguei fazendo isso. Às vezes, na forma de comunicar, eu precisava comunicar com o cliente sobre uma situação da empresa, com uma linguagem acessível. Às vezes, era uma palavra equivocada que poderia aparecer para o cliente que seria o fim do mundo, sendo que era uma coisa tão simples. Então, nessa situação de comunicação, eu creio que eu melhorei bastante [...] Me ajudou muito porque melhorou a minha postura no serviço, onde eu estou. Fez com que, realmente, abrisse portas para áreas, coisas que eu nunca fiz e tinha vontade de fazer, só que eu não sabia como alcançar. Então, eu creio que essa matéria de extensão foi essencial para o meu crescimento (Paulo).

As responsabilidades assumidas nos projetos, como a organização de eventos e a busca por palestrantes, impulsionaram a autonomia e a capacidade de gerenciar tarefas e pessoas (Vantuil, Paulo). A organização de workshops e outras atividades envolveu o trabalho em grupo e a necessidade de realizar networking na busca por parceiros externos (Vantuil). O aprimoramento dos relacionamentos, tanto com clientes quanto com colegas de setor, é explicitamente relatado como um ganho do projeto de extensão, sendo uma “ferramenta para moldar o profissional na questão da relação interpessoal, coletiva” (Paulo).

Hoje, meus relacionamentos no serviço são melhores, participando justamente dos projetos de extensões. Porque muitas vezes, na nossa área, passamos o dia inteiro ali sentados na frente do computador. E, em algum momento, a gente precisa ter uma interação com o cliente ou com o colega do setor. E acabamos que, na nossa interação, nós não sabemos nos expressar. Mas, o projeto de extensão eu vejo ele como uma ferramenta para moldar o profissional na questão da relação interpessoal, coletiva, em como se portar, saber o momento de fala, saber o momento de escutar (Paulo).

Ao lidar com situações práticas, os estudantes são forçados a aplicar o conhecimento para resolver problemas reais (Paulo). O relato de Paulo ilustra que o projeto faz com que o estudante “fique mais ativo” e o “desperte” para ir além da mera execução de tarefas contábeis, percebendo a necessidade de ser “gerenciador de pessoas” na era atual da Contabilidade.

O projeto de extensão, ele não só molda, mas também faz com que você realmente fique mais ativo, faz com que você desperte nas pessoas o interesse. Hoje eu falo que esse projeto nosso do workshop é a cereja do curso [...] porque ali você vê, não, não é só eu fazer uma conta tributária aqui, gerar um imposto, aprender o imposto, e enviar para pessoa o que é custo, quanto eu tenho de custo nisso, como que eu

posso lucrar, você aprender um pouco sobre como é gerenciar pessoas, que nós, hoje em dia, o contador, nós brincamos na área, ele tem que ser o gerenciador de pessoas, o psicólogo, o vendedor, tem que ser tudo. Então, estamos numa era em que realmente o projeto de extensão, ele vem numa época boa, porque o nosso curso, ele está se adaptando ao mundo e precisamos de constantes atualizações (Paulo).

O contato com instituições do terceiro setor, como a visita à APAE e a apresentação de crianças de uma instituição (Júlia, Pedro), proporcionou uma visão mais próxima da realidade social e da atuação do profissional contábil em diferentes contextos, contribuindo para o desenvolvimento de uma visão crítica e humana.

A gente teve duas matérias, essa do terceiro setor e uma matéria que a gente tinha que organizar um workshop de contabilidade, que é da nossa faculdade. E aí teve diversos grupinhos que lidaram com atividades diferentes. Por exemplo, o meu grupo ficou com a apresentação de crianças que eram de uma instituição do terceiro setor, que se apresentavam musicalmente (Júlia).

A gente foi visitar a APAE. E lá, eu tive um contato mais perto com o profissional contábil, porque eu conversava diretamente com o contador da APAE. Eu consegui conversar com o rapaz como se eu não fosse um pupilo da contabilidade. Eu consegui desenvolver bem uma conversa com ele. E eu acredito que essas extensões ajudam muito nisso, em você saber se comunicar melhor, você passar a informação para o outro de maneira mais assertiva (Pedro).

Além das habilidades, os estudantes relatam que as experiências de extensão inspiraram mudanças de comportamento profissional, como a superação da timidez, o aumento da confiança e a percepção da importância das soft skills na atuação contábil (Paulo). Há também o relato de influência direta na definição de áreas de interesse profissional, demonstrando um impacto real na formação e nas escolhas de carreira.

Esses achados convergem com a literatura que aponta a extensão universitária, principalmente quando curricularizada, baseada na experiência (Hirai & Ribas, 2024), como um meio eficaz para ligar a teoria à prática, desenvolver competências e habilidades, inclusive as socioemocionais, e promover uma formação profissional mais completa, humana e cidadã (Kolb & Kolb, 2017; Gittings; Taplin & Kerr, 2020). O contato com a comunidade e com autoridades, por exemplo, aprimorou a competência de argumentação e a forma de tratar e receber autoridades externas no evento (Maria), mostra o desenvolvimento de habilidades de comunicação, preparando os futuros contadores para a atuação no ambiente profissional.

Nos fez aprimorar a competência de argumentação. Receber autoridades externas da universidade, nos fez aprimorar como devemos tratar as autoridades e recebê-las (Maria).

A experiência no projeto de extensão, como a organização do workshop, é descrita como “a cereja do curso” (Paulo), pois permite ver que a Contabilidade vai além de “fazer uma conta tributária”, mas sim gerenciar pessoas e adaptar-se às “constantes atualizações” do mercado. A integração do conteúdo (como Imposto de Renda) com a prática de lidar com o público, bem

como a matéria de Comunicação Empresarial com a organização de eventos, exemplifica a efetividade da extensão em aprimorar tanto o conhecimento técnico quanto as habilidades interpessoais.

De modo geral, os achados deste tópico indicam que a participação em projetos de extensão contribui diretamente para o desenvolvimento de competências essenciais à formação do contador. A literatura evidencia que a atuação em contextos reais possibilita o fortalecimento de competências técnicas, como aplicação de normas e procedimentos contábeis, ao mesmo tempo em que desenvolve competências comportamentais relacionadas à comunicação, resolução de problemas, liderança e trabalho em equipe (Alves et al., 2016; Delfino et al., 2021; Franchi, Leal & Ferreira, 2023).

Essa articulação entre teoria e prática, mediada pela aprendizagem experiencial, favorece o desenvolvimento de competências consideradas estratégicas para a empregabilidade e para o exercício profissional em ambientes dinâmicos (Fleury & Fleury, 2001; Breda et al., 2021; Alves, Silva & Oliveira, 2023). Assim, a experiência relatada pelos estudantes reforça a compreensão de que a curricularização da extensão não apenas complementa a formação acadêmica, mas constitui um mecanismo formativo para o desenvolvimento integral das competências, dialogando com as DCNs e com as demandas do mercado de trabalho.

Na sequência, apresentam-se os resultados do Caso 2 realizado em uma Instituição de Ensino Superior localizada na Região Sudeste.

4.2 CASO 2 – Instituição de Ensino Superior da Região Sudeste

O segundo caso analisado nesta pesquisa refere-se ao curso de ciências contábeis de uma IES localizada na região Sudeste do Brasil, denominado neste tópico ‘**Caso 2**’. A instituição conta com sete campi, dos quais apenas dois ofertam o curso de Ciências Contábeis. No entanto, somente um desses campi havia implantado a extensão curricularizada, contando com estudantes que vivenciaram, de forma prática, atividades de extensão obrigatória no momento da coleta de dados. Este tópico tem como objetivo apresentar e discutir esse segundo caso, objeto de análise da pesquisa.

4.2.1 Caracterização dos Cursos de Ciências Contábeis

O curso de Ciências Contábeis analisado é um dos mais tradicionais da instituição, criado em 1962 e reconhecido oficialmente em 1963. Está vinculado à Faculdade de Ciências

Contábeis, unidade acadêmica originada da antiga Faculdade de Ciências Econômicas e consolidada ao longo de seis décadas de existência. A Faculdade oferece não apenas a graduação em Ciências Contábeis, nos turnos integral e noturno, mas também programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado acadêmico) e cursos *lato sensu* (MBAs).

De acordo com o PPC do curso, a formação ofertada é de caráter generalista e pluralista, proporcionando aos estudantes conhecimentos que abrangem diferentes áreas da contabilidade: Contabilidade Geral e Societária, Contabilidade Gerencial e Finanças, Auditoria, Perícia e Governança Corporativa, e Contabilidade Pública e Tributária. Essa estrutura é complementada por disciplinas interdisciplinares ministradas em parceria com outras unidades da IES, como Administração, Direito e Economia, o que garante ao egresso condições de atuar em diversos segmentos da profissão contábil, tais como auditoria, perícia, controladoria, análise financeira, consultoria e docência.

Do ponto de vista acadêmico, a carga horária total é de 3.000 horas, com duração mínima de 4 anos e máxima de 6 anos. O ingresso ocorre semestralmente, ofertando 160 vagas anuais (40 por turno/semestre). O corpo docente do curso é altamente qualificado, contando majoritariamente com doutores, o que contribui para a qualidade do ensino, pesquisa e extensão. (PPC, 2023).

4.2.2 Curricularização da Extensão no Curso de Ciências Contábeis

A apresentação dos resultados referentes ao processo de curricularização do Caso 2 mantém a organização adotada no caso anteriormente exposto. Inicialmente, são expostos os resultados da análise documental, seguidos das percepções dos coordenadores de curso, de extensão e da escola de extensão. Na sequência, apresenta-se a visão dos docentes e, por fim, realiza-se a análise das vivências dos estudantes.

4.2.2.1 Análise documental

A análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Ciências Contábeis da IES localizada na região Sudeste evidencia que a organização da extensão universitária está alinhada às normativas nacionais e às diretrizes institucionais. O documento demonstra aderência à Resolução CNE/CES nº 7/2018 e à Resolução interna da IES, instituindo a curricularização de 300 horas obrigatórias de Atividades Curriculares de Extensão (ACE), correspondentes a 10% da carga horária total do curso.

A implementação dessas 300 horas ocorre por meio de cinco componentes curriculares obrigatórios, cada um com 60 horas, ofertados de maneira sequencial do 3º ao 7º período. Essa estrutura progressiva busca garantir uma integração contínua da prática extensionista à formação do estudante, permitindo que vivencie, de forma crescente, atividades vinculadas ao seu desenvolvimento profissional.

Cada ACE está associada a um dos Núcleos de Conhecimento da faculdade, assegurando coerência temática e abrangência das diferentes áreas da Contabilidade. As vinculações estão distribuídas da seguinte forma: ACE I sob responsabilidade do Núcleo de Contabilidade Geral e Societária; ACE II vinculada ao Núcleo de Contabilidade Gerencial e Finanças; ACE III conduzida pelo Núcleo de Contabilidade Pública e Tributária; ACE IV novamente sob responsabilidade do Núcleo de Contabilidade Pública e Tributária; e ACE V, coordenada pelo Núcleo de Auditoria, Perícia e Governança Corporativa. A Tabela 12 destaca as principais características das disciplinas de extensão prevista no curso.

Tabela 12

Atividades Curriculares de Extensão (ACE)

Componentes Curriculares	Ementa	Período Ofertada	CH Teórica	CH Prática	CH Total
ACE I	Contabilidade Geral e Societária	3º	0	60	60
ACE II	Contabilidade Gerencial e Finanças	4º	0	60	60
ACE III	Contabilidade Tributária	5º	0	60	60
ACE IV	Contabilidade Pública	6º	0	60	60
ACE V	Auditoria, Perícia e Governança Corporativa	7º	0	60	60
Total	-	-	0	300	300

Fonte: Elaborada pela autora com base no PPC e ficha de componente curricular.

A análise da tabela demonstra que todas as ACEs possuem exclusivamente carga horária prática, totalizando 300 horas distribuídas de forma sequencial do 3º ao 7º período. Essa estrutura reforça o caráter experiencial da extensão no curso, garantindo que o estudante vivencie, de maneira progressiva, diferentes áreas da Contabilidade, desde a Contabilidade Geral até Auditoria e Governança Corporativa. Essa organização evidencia uma lógica de integração entre conteúdo acadêmico e prática social, favorecendo o desenvolvimento de competências técnicas, humanas, sociais e éticas ao longo da formação.

Essa vinculação por núcleos demonstra uma abordagem estruturada para a integração do conhecimento técnico com as questões de interesse social, priorizando a formação completa do estudante nos aspectos técnico, humano, social e ético. As atividades propostas incluem projetos, cursos, oficinas, eventos e prestação de serviços.

Além das atividades curricularizadas, o PPC reconhece ações independentes, como eventos, cursos e projetos permanentes, que também contribuem para a formação discente e são certificadas mediante registro no Sistema de Informação de Extensão (SIEX). O Plano de extensão da unidade apresenta iniciativas já consolidadas que evidenciam a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Entre elas: Posto de Atendimento à comunidade no preenchimento da Declaração do Imposto de Renda, Projeto Contábeis em Ação Social, voltado à realização de campanhas de doação e apoio a instituições sociais. Iniciativas que reforçam o compromisso do curso com o impacto social e com a formação prática em situações reais.

O curso de Ciências Contábeis dispõe de uma estrutura institucionalizada para a gestão da extensão, composta pela Coordenação de Extensão (COEXT) e pelo Colegiado de Extensão (COLEX). A COEXT atua no planejamento e acompanhamento das ações, enquanto o COLEX é responsável pela análise e aprovação das propostas registradas no SIEX/PROEX. Os critérios de avaliação das ações pelo COLEX incluem participação da comunidade externa, protagonismo estudantil, relevância social, interdisciplinaridade e adequação do registro no sistema institucional.

A participação discente ocorre de duas maneiras, direta, por meio da matrícula nos componentes extensionistas obrigatórios, e indireta, por meio da inscrição em ações não curriculares, porém reconhecidas institucionalmente. O PPC determina o registro das atividades no diário de classe, cadastro no SIEX para fins de certificação e o acompanhamento da participação ativa dos estudantes, reforçando a formalização e o controle das ações extensionistas. Conforme os documentos analisados, os mecanismos de avaliação são articulados ao processo de ensino-aprendizagem e priorizam abordagens qualitativas e formativas.

Avançando na análise documental, após a interpretação do PPC, procede-se ao exame dos planos de ensino das Atividades Curriculares de Extensão (ACEs). Esses documentos constituem a etapa intermediária entre a proposta macro do curso e a execução pedagógica das ações de extensão, pois detalham como cada componente curricular foi idealizado, estruturado e operacionalizado. Trata-se, portanto, de instrumentos importantes para compreender a tradução das diretrizes institucionais e das normativas nacionais em práticas efetivas de ensino-aprendizagem e interação com a comunidade.

No caso 2, foi possível analisar os planos de ensino de diferentes ACEs em distintos períodos e turnos. Da ACE I, foram examinados os planos referentes aos períodos 2024/1 e 2025/1, contemplando as turmas do turno integral e do noturno. Em relação à ACE II,

analisaram-se os planos do período 2024/2 (turma do noturno) e do período 2025/1 (turmas do integral e noturno). Por fim, da ACE III, foi possível acessar o plano de ensino do período 2025/1, correspondente à turma do integral e noturno.

O plano de ensino da ACE I do período 2024/1, reforça a articulação do ensino, pesquisa e extensão para transformar a relação universidade-sociedade, com ênfase na formação acadêmica, profissional e pessoal do aluno em temas ligados à Educação Financeira, integrando vários Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS).

As ações extensionistas focam a disseminação da educação financeira para alunos do ensino fundamental e médio, com elaboração de materiais, ações práticas e interações em escolas. O cronograma prevê planejamento, execução junto à comunidade e fechamento das atividades com relatório final e entrega de questionário pelos alunos.

A disciplina emprega formação de grupos, brainstorming, desenvolvimento de materiais didáticos, oficinas e debates. O uso da plataforma Moodle é destacado para apoio, acompanhamento e entrega de atividades, além da promoção de oficinas e módulos interativos com as escolas envolvidas. A avaliação pauta-se na participação efetiva nas atividades extensionistas, controle de assiduidade, entrega e qualidade dos materiais produzidos, além da elaboração de relatório final sobre as ações desenvolvidas. A aprovação depende da participação ativa e registro de presença durante toda a disciplina.

A disciplina ACE I de 2025/1 noturno e integral foram ministradas pela mesma professora. Os planos de ensino valorizam a dialogia e troca de saberes, aproximando teoria contábil do contexto prático, com destaque para o fortalecimento do compromisso social e interdisciplinaridade.

As disciplinas são desenvolvidas em três etapas principais: planejamento, execução e avaliação. O público externo é integrado por meio de eventos com uma empresa convidada de grande porte. O ponto alto ocorre durante uma roda de conversa e caminhada pedagógica, promovendo interação entre estudantes, professores, empresários e colaboradores, e gerando produtos como relatórios, vídeos e podcasts para a empresa.

O processo didático é multidisciplinar, envolvendo metodologias ativas, trabalhos em equipe, uso de tecnologias, atividades práticas, produção coletiva de materiais e vivências reais. Cada semana possui tarefas específicas, indo da seleção de empresas à produção de material didático e reflexão em grupo.

A avaliação foi composta por participação e engajamento (30 pontos), produção de relatório individual (30 pontos) e trabalho em equipe (40 pontos). A aprovação exige nota igual ou superior a 60%, considerando assiduidade, protagonismo, análise crítica e colaboração.

O plano de ensino da ACE II referente ao semestre 2024/1 (noturno) evidencia a centralidade da extensão universitária como eixo estruturante da disciplina, em consonância com as diretrizes da curricularização que integram teoria e prática social. A extensão é desenvolvida com foco no desenvolvimento de competências e na aplicação prática do conhecimento contábil em situações concretas da realidade social.

Seu principal objetivo é promover a integração entre a teoria contábil e a prática empresarial através da criação de histórias baseadas em problemas reais, demonstrando como o conhecimento contábil pode ser aplicado para a solução desses problemas.

A disciplina justifica-se pela sua capacidade de integrar ensino, pesquisa e extensão, promovendo a aplicação prática do conhecimento em contextos reais, além de contribuir para o desenvolvimento de competências técnicas, sociais e interpessoais.

As principais ações de extensão articuladas com a disciplina foram identificação de problemas reais. Os estudantes são responsáveis por entrevistar empresários e empreendedores locais para identificar problemas que envolvam questões contábeis e gerenciais, servindo de base para as histórias. O produto final do trabalho dos estudantes são vídeos de curta duração que ilustram as soluções contábeis, baseados nas histórias estruturadas. As produções finais foram apresentadas em um evento aberto à comunidade. Houve também divulgação das histórias e vídeos em um canal público para acesso da comunidade externa, permitindo que verifiquem soluções contábeis para problemas vivenciados no ambiente empresarial.

A metodologia da disciplina foi planejada para estimular a criatividade e a reflexão dos estudantes de forma progressiva, organizada em seis etapas. Primeiro, os alunos são divididos em grupos para entrevistar empresários e levantar desafios contábeis reais. Em seguida, estruturam as narrativas coletadas usando o modelo da “Jornada do Herói”, composto por situação inicial, ruptura, conflito, clímax e desfecho com solução contábil. Na terceira etapa, os grupos utilizam ferramentas de IA para aprimorar as narrativas, avaliando criticamente as versões geradas e ajustando-as antes da avaliação docente. Depois, produzem vídeos de até cinco minutos baseados nas histórias desenvolvidas. As produções são apresentadas em um evento aberto, com votação e premiação do melhor vídeo. Por fim, o projeto e os estudantes são avaliados tanto pelo docente quanto pelos pares.

A avaliação da disciplina foi distribuída em quatro tópicos, participação e engajamento (20 pontos), qualidade das histórias (40 pontos), qualidade do vídeo (20 pontos) e trabalho em grupo (20 pontos). A avaliação final é lançada no sistema geral da IES como aprovado ou reprovado conforme o aproveitamento.

No documento da ACE II ofertada em 2025/1 para a turma do integral, observa-se uma concepção de extensão universitária entendida como um processo de intercâmbio entre universidade e comunidade, orientado pela intervenção educativa em contextos reais. O plano destaca que a disciplina integra práticas acadêmicas e extensionistas voltadas aos feirantes do município, reconhecendo-os como protagonistas do processo formativo, o que reforça o caráter dialógico da extensão.

A execução da disciplina é apresentada em um cronograma progressivo que organiza o semestre desde a apresentação inicial até a entrega final dos relatórios. O desenvolvimento das atividades inclui mapeamento socioeconômico, diagnóstico das práticas contábeis e financeiras, análise do planejamento financeiro e sistematização das informações em planilhas estruturadas. Os estudantes atuam diretamente no campo, realizando visitas, entrevistas e coleta de dados, o que assegura a inserção efetiva do conhecimento acadêmico no contexto comunitário.

Entre as ações desenvolvidas, destacam-se: mapeamento das condições sociais e econômicas dos feirantes; levantamento dos processos de abastecimento; identificação das práticas de registro financeiro; análise das formas de acesso ao crédito e do nível de endividamento; elaboração de diagnósticos; proposição de soluções individualizadas; e apresentação dos resultados à comunidade e aos próprios participantes.

A metodologia combina aulas expositivas, formação de grupos, visitas de campo, coleta e análise de dados, elaboração de relatórios e apresentações públicas. Há ênfase no uso de planilhas eletrônicas, entrevistas e no desenvolvimento de soluções aplicadas, configurando uma metodologia ativa alinhada à aprendizagem experiencial.

Quanto à avaliação, o plano adota um modelo detalhado composto por entregas parciais nas semanas 3, 4 e 5 (15, 10 e 15 pontos, respectivamente), elaboração do relatório final planilhado (40 pontos) e apresentação dos resultados (20 pontos). O processo avaliativo considera tanto o desenvolvimento das atividades quanto o produto final, estimulando o engajamento contínuo dos estudantes.

No plano de ensino da ACE II para 2025/1, turma do noturno, observa-se a mesma orientação presente no plano da turma integral, os feirantes do município são o público-alvo da disciplina, o que reforça a continuidade institucional das ações de extensão nesse campo. O

documento destaca que o trabalho visa promover autonomia financeira aos participantes e desenvolver competências técnicas e sociais nos estudantes.

A execução da disciplina é organizada em semanas, com atividades distribuídas de forma progressiva e articulada. O plano detalha etapas que incluem a caracterização dos sujeitos, o levantamento das condições de trabalho, a análise das práticas contábeis e a avaliação das estratégias de gestão financeira utilizadas pelos feirantes. O semestre se encerra com a elaboração de relatórios e a apresentação pública dos resultados, reforçando o caráter coletivo e dialógico da extensão.

As ações extensionistas abrangem visitas de campo, aplicação de entrevistas, análise de registros financeiros formais ou informais, avaliação do acesso ao crédito, do endividamento e das práticas de planejamento, organização das informações em planilhas, proposição de melhorias na gestão financeira e devolutiva à comunidade por meio de apresentações.

A metodologia adotada caracteriza-se como aprendizagem ativa e experiencial, combinando aulas expositivas, investigação empírica, uso de planilhas eletrônicas, trabalho em grupo e elaboração de diagnósticos e soluções. A estrutura em etapas sequenciais evidencia a organização metodológica da disciplina e favorece o desenvolvimento de competências analíticas, comunicacionais e técnico-profissionais.

O processo de avaliação mantém a mesma estrutura utilizada na turma integral, com entregas preliminares (15 + 10 + 15 pontos), relatório final planilhado (40 pontos) e apresentação final (20 pontos). Esse modelo fortalece o acompanhamento contínuo das atividades de campo e valoriza tanto o processo investigativo quanto a síntese e comunicação dos resultados.

O plano de ensino da disciplina Atividades Curriculares de Extensão III (ACE III) evidencia uma concepção de extensão universitária alinhada à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O documento destaca que as ACE possibilitam a transposição de conhecimentos entre universidade e sociedade, constituindo um espaço de práticas formativas que articulam saberes acadêmicos e demandas reais da comunidade. A proposta demonstra a intenção de aproximar os estudantes de situações concretas por meio da aplicação de conteúdos relativos à contabilidade tributária e ao uso de planilhas eletrônicas de cálculo, reforçando a extensão como ambiente privilegiado para o desenvolvimento de competências profissionais e sociais.

A execução da disciplina é apresentada de forma detalhada e cronológica, estruturando o semestre em etapas progressivas que combinam treinamento técnico, atividades teóricas e

práticas, e experiências de campo. Nas dez primeiras semanas, o foco recai sobre treinamento em laboratório de informática, no qual os estudantes desenvolvem conhecimentos básicos sobre planilhas eletrônicas, envolvendo manipulação de dados, funções matemáticas, financeiras e estatísticas. Este período inicial cumpre o papel de nivelar conhecimentos e preparar os alunos para a etapa prática da extensão.

A partir da semana 11, inicia-se a fase de aplicação junto à comunidade, marcando o momento central da atividade de extensão. Os estudantes, organizados em duplas, conduziram uma pesquisa de campo em uma empresa, escritório contábil ou núcleo familiar, com o objetivo de identificar necessidades informacionais relacionadas à gestão ou controles contábeis e financeiros. Esta etapa caracteriza-se pela construção de estudos de caso, nos quais os discentes devem compreender o contexto e desenvolver uma planilha eletrônica customizada, capaz de automatizar cálculos e oferecer suporte ao processo de tomada de decisão da entidade atendida. A proposta privilegia a troca dialógica de saberes, reforçando a dimensão formativa da extensão e sua contribuição para o desenvolvimento de competências aplicadas.

A metodologia adotada combina aulas expositivas e dialogadas, estudos de caso, exercícios práticos, trabalho em duplas, atividades no Moodle e pesquisa de campo. O documento enfatiza que o processo metodológico privilegia a reflexão e o desenvolvimento progressivo da autonomia dos estudantes, estimulando a participação ativa e a resolução de problemas. O trabalho em laboratório, aliado ao uso de estudos de caso e à interação com o contexto comunitário, configura uma abordagem experiencial coerente com os princípios da curricularização da extensão e com o paradigma de aprendizagem ativa.

O processo avaliativo é estruturado de forma contínua e cumulativa, totalizando 100 pontos distribuídos em atividades que acompanham todas as etapas do desenvolvimento da ACE. As avaliações incluem: presença nas oficinas de treinamento; autoavaliações de aprendizagem realizadas no Moodle; três ações de pesquisa referentes à identificação da entidade parceira, descrição da necessidade informacional e proposição das soluções; e, por fim, a ação extensionista final, composta por relatório, book digital de documentos comprobatórios e apresentação oral das planilhas desenvolvidas. A avaliação privilegia tanto o domínio técnico quanto a capacidade de aplicar conhecimentos em contexto real, registrar a experiência e comunicar os resultados obtidos.

A análise dos planos de ensino das ACEs (Atividades Curriculares de Extensão) I, II e III, cobrindo diferentes períodos e turnos, revela uma forte e consistente tendência à curricularização da extensão como eixo estruturante da formação. Em todos os casos, as

disciplinas demonstram a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, promovendo a aplicação prática do conhecimento contábil em contextos sociais e empresariais reais, com ênfase no compromisso social, na dialogia e na integração com a comunidade externa (como alunos de ensino básico, feirantes e empresas/escritórios contábeis). As metodologias são predominantemente ativas e experienciais, garantindo que a avaliação seja contínua e pautada no engajamento, na qualidade dos produtos gerados (relatórios, vídeos, planilhas customizadas) e no desenvolvimento de competências técnicas e sociais dos estudantes.

4.2.2.2 Percepção dos coordenadores

Nesse tópico, são apresentados os resultados das entrevistas realizadas com o coordenador de curso, a coordenadora de extensão e o coordenador da escola de extensão, pertencentes ao Caso 2. Assim como no primeiro caso, procedeu-se à análise de conteúdo, utilizando as mesmas categorias de análise definidas anteriormente.

Os resultados são apresentados, inicialmente, a partir da categoria conceito de extensão, que evidencia a extensão universitária como uma relação de interação entre a universidade e a comunidade, destacando o vínculo com o ambiente externo. A categoria gestão da extensão e alteração do PPC refere-se à estrutura de governança da curricularização, ressaltando o papel dos diferentes atores no processo de decisão, planejamento e avaliação. A categoria operacionalização da extensão aborda como a extensão é desenvolvida no curso analisado e sua articulação com o ambiente externo. Por fim, a última categoria discute os desafios e benefícios da extensão universitária, conforme a percepção dos coordenadores entrevistados.

A seguir, apresentam-se os resultados para cada categoria, em diálogo com a literatura utilizada na pesquisa.

4.2.2.2.1 Conceito de Extensão

O conceito de extensão é algo em que a academia e os diversos órgãos institucionais ainda não chegaram a um consenso. A IES e o curso pesquisado, seguem a definição da Resolução nº7 de 2018, a qual aborda que a extensão é um “processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa”, conforme destacado nas resoluções e normas internas da IES, e no PPC e plano de extensão do curso.

Esta categoria, revela que os coordenadores do caso 2, compreendem a extensão como um processo de aproximação entre universidade e sociedade, mas ainda de forma parcial e, em alguns casos, com resquícios de uma visão assistencialista. Cartola, por exemplo, associa a extensão ao papel da universidade de levar conhecimento à comunidade: *“vejo é a relação da universidade com a sociedade, de levar conhecimento, de ter esse feedback da comunidade”*. Essa percepção aproxima-se da ideia de intervenção pontual, em que a universidade assume a posição de transmissora de saber, sem explicitar o caráter dialógico da relação.

Adoniran segue linha semelhante, reforçando o papel de “devolutiva” da universidade: *“No que se refere à questão da extensão mesmo, é a devolutiva da universidade para a sociedade”*. Embora reconheça o compromisso social, sua fala indica um movimento unilateral, em que a universidade entrega respostas prontas para demandas sociais, em vez de construir conhecimentos coletivos com a comunidade, reforçando hierarquias entre saber acadêmico e saber popular. Esse entendimento está alinhado ao que a literatura caracteriza como concepção assistencialista de extensão (De Paula, 2013; Forproex, 2012).

Por outro lado, a entrevistada Jovelina Pérola Negra amplia o escopo e reconhece o caráter formativo da extensão: *“Eu entendo a extensão como uma oportunidade especial de formação, de vivência, de aproximação da comunidade”*. Ao destacar a formação e a vivência, sua fala aproxima-se das Diretrizes da Extensão (Forproex, 2012), que destacam a interação dialógica, a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, a interdisciplinaridade e a necessidade de impacto na formação do estudante. Nesse sentido, essa perspectiva converge com o que defendem Ribeiro et al. (2017) e Miguel (2023) sobre a extensão como espaço de diálogo de saberes e vivência sociocultural. Onde a extensão deve ser um processo político-educacional transformador, no qual universidade e comunidade constroem conhecimento em parceria, não apenas recebem ou aplicam respostas prontas.

Apesar das nuances observadas na operacionalização da extensão, a análise evidencia que persiste uma limitação conceitual identificada em diversos estudos na área contábil (Pereira et al., 2019; Silva et al., 2024). Nesses estudos, a extensão tende a ser compreendida como um serviço prestado à sociedade ou como oportunidade de prática para os estudantes, mas raramente é reconhecida como um processo interdisciplinar, político e transformador. Ao restringir a extensão à lógica da “aplicação de conhecimentos acadêmicos na sociedade”, perde-se a dimensão da aprendizagem experiencial (Kolb, 1984) e da produção coletiva de conhecimento, fundamentais para o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas.

Essa perspectiva reforça a visão da universidade como protagonista que “leva” ou “devolve” conhecimentos à sociedade, sem reconhecer plenamente a importância da troca horizontal de saberes entre acadêmicos e comunidade. Tal entendimento está em desacordo com as Diretrizes Nacionais para a Extensão (Brasil, 2018a; Forproex, 2012), que a concebem como prática dialógica, interdisciplinar e transformadora, integrando-se de forma indissociável ao ensino e à pesquisa.

Dessa forma, as percepções dos coordenadores evidenciam um entrave conceitual que fragiliza a materialização da extensão universitária em sua plenitude. Ainda que as Diretrizes da FORPROEX (2012) apontem para uma prática dialógica, interdisciplinar e transformadora, prevalece em parte da academia uma compreensão restrita, marcada pela ideia de “devolutiva” do saber e pela manutenção da universidade como protagonista do processo. Tal entendimento não apenas distancia a prática extensionista de seus princípios orientadores, como também limita a aprendizagem experiencial e o desenvolvimento de competências, comprometendo o potencial formativo e social da curricularização.

Torna-se evidente a necessidade de ressignificação do conceito de extensão pelos coordenadores, de modo a superar a formalidade das ações e consolidar sua contribuição efetiva para o desenvolvimento de competências acadêmicas e profissionais, bem como para a promoção de transformações sociais.

4.2.2.2.2 Gestão da Extensão e Alteração do PPC

O processo de inserção da extensão no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) foi descrito pelos coordenadores como uma exigência normativa que demandou reorganização institucional, mas que, ao mesmo tempo, revelou fragilidades no diálogo entre instâncias e a falta de protagonismo dos atores envolvidos.

Cartola destacou que a universidade criou documentos orientadores e promoveu eventos para esclarecer os coordenadores, mas ressaltou que a participação docente foi limitada: *“A universidade fez os documentos necessários [...] Houve um esforço muito grande da Pró-Reitoria de Extensão de realizar eventos no sentido de esclarecer e de orientar”*. Sua fala demonstra um reconhecimento do suporte institucional, embora de caráter técnico-burocrático, centrado em resoluções e normativas.

Já a entrevistada Jovelina Pérola Negra evidenciou o caráter impositivo do processo: *“O texto da curricularização da extensão nós não podíamos alterar [...] foi impositivo, veio de*

cima para baixo e a gente teve que seguir”. Essa imposição mencionada pela entrevistada Jovelina Pérola Negra é referente a obrigação de no mínimo 10% da carga horária do curso ser curricularizado em extensão, medida imposta pela Resolução nº7 de 2018. Além disso, teve as resoluções internas da IES que orientava como o texto deveria ser elaborado.

Essa percepção reforça a ausência de um debate ampliado e participativo, revelando que a curricularização, em vez de ser fruto de uma construção coletiva, foi conduzida como uma determinação verticalizada. Esse cenário se aproxima do que Miguel (2023) e North (2018) destacam como limitações institucionais da curricularização: mudanças regulatórias são incorporadas rapidamente, mas as dimensões culturais e pedagógicas permanecem pouco mobilizadas, gerando resistências internas.

O entrevistado Adoniran complementa a análise ao relatar as dúvidas que emergiram a partir das orientações normativas, indicando que a obrigatoriedade exigiu a rever os projetos pedagógicos e realizar ajustes imediatos: *“Inicialmente veio a obrigatoriedade [...] todos os cursos precisaram reabrir os projetos, analisar e ajustar”*. Sua fala sugere que o processo ocorreu de forma reativa, atendendo a uma demanda legal (Resolução nº 7/2018), e não a uma reflexão pedagógica mais ampla.

A fala do entrevistado Adoniran, segundo a qual a obrigatoriedade normativa (Resolução nº 7/2018) impulsionou a reabertura e ajuste imediato dos projetos pedagógicos de cursos é indicativo de um processo de curricularização conduzido por conformidade legal e reação institucional, e não por uma reflexão pedagógica planejada. Essa dinâmica reativa tende a transformar a curricularização em um ato administrativo de adequação formal, com impactos diretos na aplicabilidade pedagógica da extensão nos cursos de Ciências Contábeis.

Na prática, essa reatividade pode ocasionar a instrumentalização da extensão, isto é, sua incorporação ao currículo como um requisito burocrático descolado dos objetivos formativos e das estratégias de aprendizagem, reduzindo o potencial de desenvolvimento de competências profissionais e socioemocionais esperado pela literatura sobre aprendizagem experiencial (Kolb, 1984; Pimentel, 2007). Além disso, quando a curricularização é feita prioritariamente para atender à norma, corre-se o risco de estruturar atividades de extensão pouco articuladas com as competências técnicas exigidas pelo mercado e com as experiências de prática reflexiva que favorecem a integração teoria–prática (Kolb, 1984; Meurer & Voese, 2020; Lira, Gomes & Musial, 2021).

Além disso, a adoção reativa tende a gerar soluções superficiais e heterogêneas entre disciplinas e docentes, projetos isolados, com pouca integração entre ensino, pesquisa e

extensão, fragilizando a interação necessária para que a extensão cumpra sua função formativa e social (Ribeiro & Milhomem, 2022; Miguel, 2023). A falta de planejamento pedagógico prévio também implica dificuldades de avaliação (ausência de indicadores claros para mensurar aprendizagens vivenciadas), insuficiência de formação docente em metodologias extensionistas e sobrecarga de trabalho para professores que recebem, de pronto, a responsabilidade de realizar as atividades extensionista sem apoio institucional.

Readequações feitas sob pressão normativa podem priorizar conformidade documental em detrimento do investimento em condições materiais e de governança, por exemplo, coordenação, financiamento contínuo, capacitação e mecanismos de avaliação que sustentem intervenções extensionistas de qualidade (Arienti, 2023; Basso et al., 2023; Fontenele, 2024). Consequentemente, o estudante pode experimentar atividades de extensão fragmentadas, com reduzido caráter experiencial e reflexivo, o que compromete a efetividade da extensão na formação de competências profissionais e cidadãs.

No contexto institucional, a IES estruturou suas atividades de extensão com base principalmente na Resolução nº 7/2018 e no PNE de 2014-2024. A Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC) é responsável por coordenar e fomentar as ações extensionistas em todas as unidades acadêmicas. Vinculada à PROEXC, a Diretoria de Extensão (DIREC) atua como órgão central da extensão na universidade, contando com a Escola de Extensão (ESEXC) como unidade vinculada.

A ESEXC é responsável por conduzir todo o trâmite dos editais e organizar ações relacionadas a atendimentos, certificados, formulários e registros das atividades de extensão. Além disso, conforme destacado pelo entrevistado Adoniran, seu foco principal é a “*formação continuada da comunidade interna*”, envolvendo a extensão, englobando docentes e técnicos administrativos.

No curso em análise, a extensão ficou sob a responsabilidade da Coordenação de Extensão (COEXT). A COEXT funciona como um órgão interno de planejamento, divulgação, assessoramento, apoio, acompanhamento e organização de todas as atividades de extensão da faculdade, sendo composta por um coordenador, um colegiado e uma secretaria.

O Colegiado de Extensão (COLEX) é formado pelo(a) Coordenador(a) de Extensão, que atua como presidente; quatro representantes dos docentes, eleitos por seus pares; um representante dos técnicos administrativos, eleito por seus pares; e um representante dos discentes, também eleito por seus pares. O COLEX, é responsável por avaliar e aprovar as

propostas de extensão desenvolvidas no âmbito da faculdade, garantindo que atendam às diretrizes institucionais e promovam a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

A revisão do PPC de Ciências Contábeis, conforme destacado pela entrevistada Jovelina Pérola Negra, foi conduzida por uma *“comissão formada pelo coordenador do curso, coordenadores de núcleo e possivelmente membros do NDE, em reuniões marcadas por intensos debates”*. O grupo definiu a criação de cinco disciplinas obrigatórias, chamadas de Atividades Curriculares de Extensão (ACE). A inserção da extensão nos currículos por meio de disciplinas é uma estratégia que foi utilizada por alguns cursos e universidades brasileiras (Pereira et al., 2019; Araújo et al., 2023; Silva et al., 2024).

Conforme destacado pela entrevistada Jovelina Pérola Negra, durante o processo de implementação do PPC e de elaboração do plano de extensão do curso, havia uma grande expectativa em relação ao papel dos coordenadores de núcleo, sobretudo no planejamento das disciplinas de extensão. Como o PPC optou por deixar as ementas destas disciplinas mais genéricas, o colegiado de extensão demonstrava preocupação de que, no momento da oferta dessas disciplinas, alguns docentes ainda não tivessem clareza sobre o conceito e objetivos da extensão e acabassem propondo projetos que não se enquadrassem adequadamente nessa modalidade. Essa situação revela a preocupação com a compreensão docente acerca da aplicabilidade da extensão no âmbito universitário e com a forma como tais atividades seriam efetivamente pensadas e operacionalizadas.

A análise dos depoimentos evidencia dois aspectos centrais. O primeiro é o protagonismo das instâncias administrativas superiores (Pró-Reitorias, MEC, DCN), que conduziram o processo por meio de normativas, reduzindo a autonomia dos cursos. O segundo aspecto diz respeito à baixa participação de estudantes e comunidade externa no planejamento, o que confirma a observação de Araújo et al. (2023) de que a curricularização da extensão tem sido, em muitos casos, tratada como mero ajuste formal nos documentos curriculares, sem articulação efetiva com o projeto pedagógico e com a função social da universidade.

Nesse sentido, a experiência analisada indica que a curricularização da extensão foi conduzida mais como um processo burocrático do que pedagógico, marcado por imposições normativas e pela limitada participação de sujeitos-chave, como estudantes e comunidade. Tal cenário reforça a necessidade de ressignificação do planejamento da extensão, de modo que ela ultrapasse o cumprimento formal da legislação e se consolide como espaço formativo capaz de desenvolver competências alinhadas às demandas contemporâneas do mercado e da sociedade (Nagib & Silva, 2019; Meurer & Voese, 2020; Breda et al., 2021; Rosso & Corte, 2021).

Nesse sentido, a entrevistada Jovelina Pérola Negra, reconhece a ausência de uma vinculação direta entre o processo de planejamento da curricularização e o desenvolvimento de competências: *“Durante o processo de planejamento da extensão não analisaram e nem pensaram nas competências. É muito triste dizer isso porque as atividades são feitas de acordo com o desejo do docente”*.

A fala da entrevistada Jovelina Pérola Negra evidencia a ausência de um alinhamento entre o planejamento da curricularização e o desenvolvimento de competências, revelando fragilidade estrutural no processo de curricularização da extensão, ao revelar que o planejamento das ações extensionistas ocorreu dissociado de uma reflexão intencional sobre o desenvolvimento de competências. Essa constatação indica que a extensão foi apropriada mais como espaço de exercício da autonomia individual do docente do que como estratégia pedagógica coletiva orientada por objetivos formativos claros.

Tal dinâmica esvazia o potencial da extensão enquanto princípio educativo, uma vez que, conforme destacam Almeida e Sá (2013), a extensão universitária deveria promover aprendizagens significativas articuladas às demandas formativas contemporâneas e ao desenvolvimento integral do estudante. Ademais, ao não incorporar deliberadamente a noção de competências, o processo distancia-se de uma concepção de formação alinhada às transformações do campo contábil e às exigências profissionais, que requerem a articulação entre conhecimentos, habilidades e atitudes, conforme discutido por Fleury e Fleury (2001) e evidenciado em estudos sobre competências no ensino contábil.

Nesse sentido, a centralidade do “desejo do docente”, ainda que legítima como expressão de engajamento individual, revela-se insuficiente para sustentar uma proposta formativa coerente, reforçando críticas já apontadas por Arienti (2023) acerca dos riscos de a curricularização da extensão se limitar a práticas pouco integradas e fragilmente institucionalizadas. Assim, a ausência de planejamento orientado por competências compromete a função pedagógica da extensão e tensiona sua capacidade de contribuir efetivamente para uma formação profissional crítica e contextualizada.

A aprendizagem experiencial pressupõe um desenho estruturado de atividades que integrem experiência, reflexão e aplicação prática, de modo a potencializar o desenvolvimento de competências (Kolb, 1984; Castro et al., 2022). Quando as ações são definidas apenas pelo interesse docente, essa estrutura tende a se perder, resultando em experiências fragmentadas e de alcance restrito. Esse cenário gera uma curricularização desigual e desarticulada,

comprometendo a consolidação de uma cultura extensionista no curso (Basso et al., 2023; Wociechoski, 2021).

Dessa forma, a literatura (Rosso & Corte, 2021; Garcia & Maia, 2024) aponta para a importância de um planejamento institucional capaz de superar a centralidade da individualidade docente, propondo diretrizes comuns, critérios de avaliação e uma intencionalidade pedagógica bem definida para a extensão. Tal aspecto revela uma tensão significativa entre o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais e a realidade observada no curso analisado, marcada pela autonomia isolada dos docentes e pela ausência de uma orientação estratégica voltada à formação integral.

4.2.2.2.3 Operacionalização da Extensão

Cada componente curricular é oferecido ao longo do curso de forma específica, obrigatória e com autonomia dos docentes para proposição de projetos conforme as demandas sociais, com carga horária de 60 horas, totalizando 300 horas, equivalentes a 10% da carga horária total do curso. A entrevistada Jovelina Pérola Negra, coordenadora de extensão do curso analisado, relatou que

Definimos que nós iríamos ter cinco disciplinas, de 60 horas cada, essas disciplinas teriam que começar no terceiro período, porque nós julgávamos que o aluno já teria um pouco mais de maturidade quando ele estivesse no terceiro período, em vez de já começar no primeiro, como algumas outras unidades optaram por começar, e nós definimos que teríamos uma disciplina de extensão para cada núcleo, e que um dos núcleos iria ficar com uma disciplina a mais, porque nós temos quatro núcleos e temos cinco disciplinas de extensão, e nós definimos que o núcleo de contabilidade pública e tributária, que é o último núcleo, os meninos estão lá no finalzinho, que eles ficariam com duas disciplinas de extensão (Jovelina Pérola Negra).

No curso analisado, as áreas de conhecimento são organizadas em núcleo, de modo que cada ACE foi atribuída à responsabilidade de um núcleo de conhecimento. A única exceção é o núcleo de Contabilidade Pública e Tributária, que ficou responsável por duas ACEs, conforme informado pela coordenadora de extensão e destacado no PPC do curso analisado. A ACE I, está sob responsabilidade do Núcleo de Contabilidade Geral e Societária (CGS), a ACE II é desenvolvida pelo Núcleo de Contabilidade Gerencial e Finanças (CGF), a ACE III é conduzida pelo Núcleo de Contabilidade Pública e Tributária (CPT), a ACE IV está vinculada ao Núcleo de Núcleo de Auditoria, Perícia e Governança Corporativa (APG), por fim, a ACE V, também está sob a responsabilidade do Núcleo de Contabilidade Pública e Tributária.

No entanto, a flexibilidade de carga horária e a criação formal de disciplinas não garantem, por si só, a qualidade extensionista. Conforme argumentam Rauski et al. (2022) e Silva et al. (2024), tais mecanismos podem reproduzir ações meramente formais, sem assegurar experiências transformadoras que promovam a vivência dialógica, a reflexão crítica e o engajamento efetivo do estudante.

Do ponto de vista do desenvolvimento de competências, a opção pela curricularização da extensão por meio de disciplinas apresenta tanto potencialidades quanto desafios (Basso et al., 2023; Arienti, 2023; Miguel, 2023). Essa modalidade permite estruturar a extensão de forma integrada ao currículo, favorecendo a vivência sistematizada de experiências e garantindo que todos os estudantes passem por processos formativos em contato com a sociedade. No entanto, se essas disciplinas forem concebidas apenas como cumprimento formal de carga horária, sem adequada mediação pedagógica e integração crítica entre teoria e prática, correm o risco de se tornarem espaços burocráticos, pouco relacionados à formação profissional.

A literatura sobre aprendizagem experiencial destaca que a efetividade dessa modalidade depende de atividades que estimulem a reflexão crítica sobre a prática e a realidade social, articulando os saberes acadêmicos às demandas concretas do contexto em que os estudantes estão inseridos (Kolb, 1984; Castro et al., 2022). Assim, as disciplinas extensionistas devem ser planejadas de modo a promover engajamento ativo, desenvolvimento de competências e ação transformadora, assegurando que a extensão cumpra sua função de integração entre universidade e sociedade, e não apenas de atendimento a exigências legais.

4.2.2.2.4 Desafios e Benefícios da Extensão

A literatura aponta que a efetividade da curricularização da extensão ainda enfrenta barreiras importantes, entre elas o desconhecimento do conceito de extensão (Forproex, 2022), a resistência docente (Rauski et al., 2022), a escassez de recursos financeiros (Bertoldi, 2024) e a ausência de uma cultura institucional consolidada (Filho & Reis, 2023; Miranda et al., 2024). Esses desafios também emergem nas falas dos entrevistados, reforçando que a dificuldade não se limita ao plano teórico, mas se manifesta de forma concreta no cotidiano das instituições.

A falta de conhecimento sobre o que é extensão aparece como um dos principais entraves, conforme evidenciam as declarações: “[...] muitos ainda não entendem o que é a extensão [...] e a importância das ações” (Adoniran), apresentam “falta de clareza conceitual”

(Jovelina Pérola Negra) e necessário “*sensibilizar docentes e alunos que a disciplina demanda um planejamento maior, uma execução diferente, e os produtos serão diferentes*” (Cartola).

O desconhecimento de extensão refere-se à falta de clareza, compreensão ou valorização, por parte de estudantes, docentes e até gestores universitários, sobre o papel da extensão no processo formativo. Muitas vezes, ela é vista como atividade secundária em relação ao ensino e à pesquisa, sendo confundida com ações voluntárias, eventos ou práticas assistencialistas, o que enfraquece seu caráter acadêmico, científico e transformador (De Paula, 2013; Gadotti, 2017).

Nesse contexto, Miranda, Nova e Vendramin (2024) enfatizam que a extensão universitária ainda é uma dimensão pouco explorada na formação docente, o que pode limitar a atuação crítica e colaborativa dos professores nos processos institucionais de planejamento curricular. Além disso, a resistência docente também foi mencionada como obstáculo relevante: “*O principal desafio foi o fato de os pares demonstrarem resistência*” (Jovelina Pérola Negra). A resistência docente tem se configurado como um dos principais entraves à efetivação da curricularização da extensão, sendo amplamente discutida na literatura recente. Arienti (2023) evidencia que a implementação desse processo desperta preocupações e dificuldades, sobretudo pela postura resistente de parte dos professores.

De forma semelhante, Fontenele (2024) resgata a trajetória histórica da curricularização no Brasil e aponta que os desafios atuais ainda estão vinculados à cultura acadêmica, na qual muitos docentes demonstram resistência em incorporar a extensão ao currículo. Estudos empíricos, como os de Machado e Nascimento (2022) e Ojeda, Lopes e Batista (2023), reforçam essa perspectiva ao revelar que, em diferentes instituições, a resistência dos pares aparece como obstáculo recorrente, comprometendo a consolidação da proposta.

As entrevistas indicam que a implementação da extensão tende a ser vista como uma “*batata quente*”, em que poucos docentes assumem a responsabilidade de propor e executar ações, conforme destacado pelo Entrevistado Adoniran.

[...] Todo mundo sabe que é muito bom, que é muito legal mas parece que essa bola fica sendo passada em mãos e mãos. Ninguém quer. Parece uma batata quente, sabe? Ah, eu acho legal eu acho lindo, mas eu não quero fazer uma ação eu não quero promover uma ação (Adoniran).

[...] dificuldade que os pares tinham de entender como funcionava todo o processo de extensão dentro da nossa unidade, porque era tudo muito novo [...] desafio da disseminação dessas normas para os pares, porque eu sinto que quem efetivamente se debruçou mais foram só os membros do colegiado de extensão, o coordenador de curso, a coordenadora de extensão, só as pessoas que realmente estavam mais envolvidas. Os demais estavam ainda aguardando para ver o que ia acontecer [...] Para mim, o principal desafio é conseguir participação da sociedade externa. (...) Eu fiz um levantamento das ações de extensão e a participação da sociedade externa é ínfima (Jovelina Pérola Negra).

Outro ponto crítico refere-se à dificuldade de disseminar normas e práticas da extensão para todo o corpo docente, restringindo o engajamento, em muitos casos, apenas ao colegiado de extensão e à coordenação do curso. Como destacou a Jovelina Pérola Negra, “os demais estavam ainda aguardando para ver o que ia acontecer”, o que evidencia a concentração de esforços em um grupo reduzido de professores (Arienti, 2023; Fontenele, 2024; Ojeda, Lopes & Batista, 2023; Silvério et al., 2023). Soma-se a isso a baixa participação da sociedade nas ações extensionistas (Ribeiro & Milhomem, 2022; Ribeiro, Pontes & Silva (2017), apontada pela mesma entrevistada como “ínfima” em levantamento realizado sobre as ações do curso, revelando que a integração universidade-comunidade ainda está aquém do esperado.

Apesar das dificuldades, os entrevistados também destacaram benefícios importante da extensão. O entrevistado Cartola destacou que a extensão promove vivências práticas: *“O aluno tem oportunidade de vivenciar na prática o que aprende na sala de aula”*. A entrevistada Jovelina Pérola Negra, reconhece o fortalecimento institucional: *“Para a instituição, é uma oportunidade de se aproximar da comunidade, de fortalecer a presença da universidade”*. O entrevistado Adoniran, por sua vez, salienta o impacto social: *“Um dos maiores impactos é na questão da interação com a sociedade, na devolutiva que a universidade faz”*.

Tais benefícios convergem com os apontamentos de Castro et al. (2022) e Imperatore (2020), que evidenciam que a extensão promove experiências práticas, reflexão crítica e aproximação entre universidade e comunidade. Além disso, reforçam a função social da universidade (De Paula, 2013).

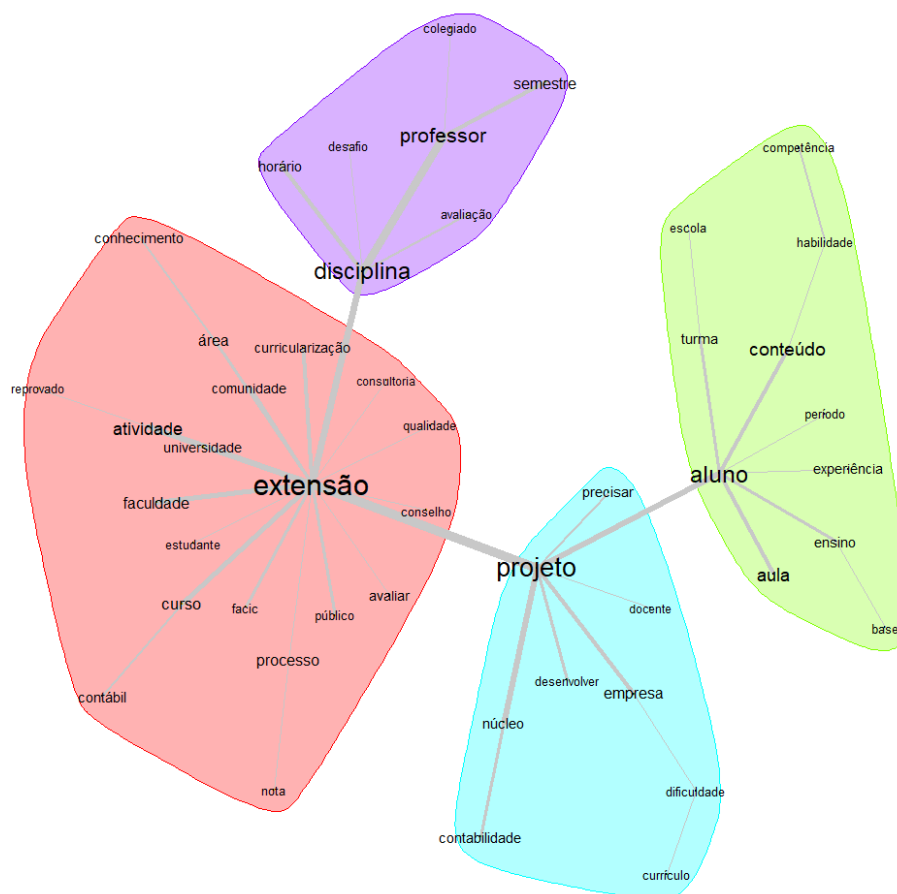
4.2.2.3 Percepção dos Docentes

No caso 2, foram entrevistados três docentes responsáveis por disciplinas curricularizadas de extensão no curso analisado. Esses professores atuaram diretamente na condução de atividades que integraram ensino e extensão, possibilitando compreender, a partir de suas experiências, os desafios, estratégias e percepções relacionados à implementação da curricularização no contexto investigado.

Para análise das entrevistas dos docentes optou-se pela análise de similitude. Essa técnica evidencia as conexões entre as palavras utilizadas por esses docentes e as etapas do processo de curricularização, permitindo identificar como percebem a inserção da extensão nos cursos de Ciências Contábeis e seus impactos na formação dos estudantes. A análise de

similitude representada na Figura 03 evidencia quatro agrupamentos principais que refletem as percepções docentes acerca da curricularização da extensão.

Figura 3
Análise de Similitude da Percepção dos Docentes do Caso 2



Fonte: Dados da pesquisa.

O primeiro agrupamento pode ser intitulado “Extensão”, centralizado na palavra “extensão”, conecta termos como atividade, curso, processo, comunidade e estudante, indicando a compreensão da extensão como prática estruturante, planejada e articulada ao currículo, com foco tanto na formação discente quanto na relação universidade e sociedade.

O segundo agrupamento, denominado “Disciplina”, destaca elementos como semestre, horário, colegiado e avaliação, revelando os desafios institucionais e pedagógicos enfrentados na adequação da carga horária e na integração da extensão às disciplinas, exigindo reorganização e negociação entre docentes e instâncias institucionais.

O terceiro núcleo “Projeto”, evidencia conexões com termos como empresa, currículo, desenvolver, dificuldade e contabilidade, sinalizando que os docentes associam a extensão à

realização de projetos aplicados, muitas vezes em parceria com organizações externas, os quais favorecem a aproximação do estudante com a prática profissional, mas também trazem desafios operacionais e de implementação.

Por fim, o quarto agrupamento “Aluno e desenvolvimento de competências”, que tem como centro “aluno” e “conteúdo”, associa palavras como competência, habilidade, experiência, ensino e aula, apontando para a percepção de que a curricularização contribui para o desenvolvimento de competências e para a aprendizagem experiencial, integrando teoria e prática na formação contábil. De modo geral, os agrupamentos revelam que os docentes percebem a curricularização da extensão como um processo que alia potencial formativo e integração com a comunidade, mas que, ao mesmo tempo, enfrenta obstáculos relacionados à gestão institucional, ao desenho curricular e às condições de operacionalização.

No agrupamento Extensão em vermelho na Figura 2, destaca que os docentes entendem a extensão como sendo atividades que envolvam uma relação direta entre a universidade, o estudante e a comunidade. No entanto, associada à ideia de devolutiva social.

Extensão universitária, na minha concepção, significa uma devolutiva [...] uma forma de nós devolvermos para a sociedade aquilo que a sociedade investe em nós[...]Então, eu acredito que a extensão é uma obrigação mínima nossa, que estamos aqui, sobretudo os estudantes de graduação, de dizer sociedade, muito obrigada por tudo que vocês investem em nós, nós estamos aqui para devolver para vocês através do nosso trabalho, através do nosso contato, qualquer que seja a nossa contribuição decorrente daquilo que nós aprendemos lá (Leci Brandão).

A extensão eu entendo que seja quando a gente realmente faz alguma coisa para o público externo [...] levar o conhecimento que a gente aprende no curso para a comunidade externa” (Dona Inah)

A entrevistada Leci Brandão, por exemplo, define a extensão como uma “*obrigação mínima*” da universidade em retribuir à sociedade o investimento realizado na educação superior, seja por meio do trabalho, do contato ou do compartilhamento dos conhecimentos construídos na formação acadêmica. Nessa mesma direção, Dona Inah compreende a extensão como a oportunidade de “*levar o conhecimento que a gente aprende no curso para a comunidade externa*”, reforçando o caráter de difusão do saber.

Essas percepções dialogam com a literatura, que reconhece a extensão universitária como um espaço privilegiado de integração entre universidade e sociedade, capaz de promover a circulação de saberes e a transformação social (Freire, 1983; Forproex, 2022). Ao mesmo tempo, revelam a permanência de uma compreensão mais assistencialista e unilateral da extensão, marcada pela ideia de transmissão de conhecimento da universidade para a comunidade (De Paula, 2013; Santos, 2017).

Nesse sentido, embora as falas expressem o compromisso ético da devolutiva social, elas também evidenciam a necessidade de avançar para concepções mais críticas, que

compreendam a extensão como processo dialógico, interdisciplinar e formativo, conforme preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Política Nacional de Extensão Universitária (Brasil, 2018; Forproex, 2022).

Dessa forma, os resultados apontam que, na percepção dos docentes investigados, a extensão ainda é predominantemente percebida como via de transferência de conhecimento ou prestação de serviços, com menor ênfase em sua dimensão transformadora e de co-construção com a sociedade. Tal constatação reforça o que apontam Castro et al. (2022) e Rauski et al. (2022), ao destacarem os desafios de consolidar uma cultura extensionista crítica, voltada ao desenvolvimento de competências e à formação cidadã, em oposição a práticas meramente formais ou instrumentais.

O agrupamento “Disciplinas” aborda como foi o processo de planejamento da curricularização da extensão e como foi a participação dos docentes no processo. Os relatos dos professores revelam que o processo de planejamento e alteração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), apresenta desafios significativos relacionados à normatização, à participação docente e ao suporte institucional.

A entrevistada Leci Brandão destacou a dificuldade em compreender o processo normativo, especialmente devido a afastamentos que a impediram de acompanhar diretamente as etapas de planejamento. Ela relatou que o contato com as normas institucionais se restringiu à leitura de documentos e à solução de dúvidas pontuais de forma formal, sem espaço para discussão sobre conteúdo ou propostas pedagógicas:

Trocar ideia sobre o conteúdo, sobre a proposta, não. As respostas às minhas dúvidas foram só relacionadas a questões de forma (Leci Brandão).

Este relato evidencia uma lacuna na participação docente, indicando que a compreensão e o engajamento efetivo no planejamento do PPC dependem, muitas vezes, do acesso prévio a informações e do envolvimento nas decisões estratégicas do colegiado. De forma complementar, a entrevistada Dona Inah descreveu que a normatização da curricularização da extensão é ampla e muitas vezes pouco clara, gerando dúvidas sobre aspectos como carga horária, presença de alunos, certificação de participantes externos e formas de implementação das atividades. Ela ressaltou que as informações eram transmitidas pelo colegiado a partir das reuniões, e que tanto docentes quanto membros do conselho estavam em processo de aprendizado:

Quem tinha as informações mais claras era a coordenadora de extensão [...] aí ela repassava isso pra nós lá do colegiado. Mas, tanto que eu percebia que não só nós, professores do colegiado, nós tínhamos muitas dúvidas, como ela também tinha [...] acho que foi todo mundo aprendendo junto (Dona Inah).

Esse relato indica que o planejamento do PPC, no contexto da curricularização da extensão, envolve aprendizagem coletiva e contínua, em que ajustes e interpretações das normas ocorrem de forma colaborativa e prática. Essa dinâmica de aprendizado gradual é consistente com Pereira et al. (2019), que afirmam que a implementação da extensão curricular requer tempo e adaptação.

Por outro lado, Jorge Aragão ressaltou que, apesar das dificuldades iniciais, a universidade ofereceu suporte adequado, por meio de manuais detalhados e tempo razoável para revisão curricular, embora algumas decisões ainda não estivessem totalmente claras, como a definição entre disciplinas e projetos:

A gente teve um apoio adequado da universidade, muito embora algumas coisas da própria universidade ainda não estivessem muito seguras do caminho que deveria seguir. Por exemplo, teriam que ser disciplinas, teriam que ser projetos. Isso não estava muito claro [...] Mas, considerando que era uma coisa nova, eu acho que a gente teve um adequado suporte da universidade. Teve um tempo, também, razoável para poder fazer as revisões [...] Na comissão de revisão do currículo eram só professores [...] O currículo passou pelo colegiado, tem a apreciação do NDE (Jorge Aragão).

Esse suporte institucional demonstra que a existência de orientações formais, manuais e comissões de revisão contribui para reduzir ambiguidades e facilitar o processo de planejamento e alteração do PPC. Oliveira et al. (2023) destacam que a integração da extensão ao currículo depende do suporte normativo e institucional.

Nesse contexto, a vinculação dos estudantes do curso analisado às atividades de extensão ocorrerá de duas formas, primeiro pela vinculação direta, por meio da matrícula em componentes curriculares específicos, como as ACE previstas no PPC do curso e cadastradas pelo(a) docente responsável no Sistema de Informação de Extensão (SIEX/PROEXC). A segunda, se dá de forma indireta, por meio da inscrição e participação em ações de extensão que, mesmo não estando incluídas nas ACE do PPC, estejam alinhadas às diretrizes da Resolução nº 25/2019 do CONSEX e cadastradas no SIEX/PROEXC pela coordenação da ação (Pex, 2022).

Como mencionado, a curricularização da extensão no curso analisado se deu por meio de cinco disciplinas, sendo que a ACE I, com cumprimento previsto para o 3º período. A ACE II é no 4º período. A ACE III no 5º período, enquanto a ACE IV está com cumprimento no 6º período. Por fim, a ACE V deve ser ofertada no 7º período. Dessa forma, todos os alunos terão que passar pelas cinco disciplinas de extensão.

O docente responsável pela ACE deve elaborar o projeto que apresente a atividade de extensão que será aplicada e submeter à apreciação do colegiado de extensão via SIEX. A análise do colegiado irá verificar se atende as diretrizes de extensão, caso não atenda, poderá ser indeferido. Assim, surge o agrupamento “Projeto” destacado pela análise de similitude. Pois os docentes precisam elaborar projeto que contemple atividades envolvendo a comunidade, estudante e universidade.

Nesse contexto, os relatos dos docentes evidenciam que, embora as normativas institucionais estabeleçam diretrizes gerais, a execução prática das atividades exigiu adaptações, planejamento detalhado e estratégias pedagógicas que favorecessem a aprendizagem experiencial. A entrevistada Leci Brandão destacou dificuldades práticas na realização das atividades, em especial no que se refere à articulação com empresas para diagnósticos contábeis, observando que a ausência de parcerias externas inviabilizou a execução das atividades previstas:

Eles tinham que encontrar empresas para a gente fazer diagnóstico [...] nenhuma dupla fez isso [...] eu chegava na sala e não tinha alunos, nós com atividade prevista[...] (Leci Brandão).

Além disso, a docente relatou incertezas quanto à avaliação dos estudantes, limitada ao modelo binário de aprovação ou reprovação, sem critérios claros de mensuração do cumprimento das atividades:

Eu tive dúvidas em relação a como é que eu vou avaliar, tem nota, como é que eu vou atribuir nota, eu só tenho duas opções, aprovar ou reprovar... definir qual é o limite do cumprimento ou do descumprimento para ser aprovado ou reprovado (Leci Brandão).

Essas observações evidenciam lacunas na operacionalização que podem afetar tanto a participação ativa dos estudantes quanto a avaliação do desenvolvimento de competências, corroborando Oliveira, Tosta e Freitas (2020), que ressaltam a necessidade de diretrizes claras e sistemáticas para a execução e avaliação das atividades extensionistas.

A entrevistada Leci Brandão lecionou a ACE I na turma integral em 2024/1, 2024/2 e está lecionando novamente em 2025/1. A análise do plano de ensino de 2025/1 revela que a docente utiliza de metodologias ativas, como a aula invertida e a formação de grupos de trabalho, aliada à realização de tarefas semanais, a articulação com a comunidade externa, por meio de rodas de conversa, caminhadas pedagógicas e interações diretas com empresários.

A entrevistada Dona Inah descreveu que os estudantes atuaram como sujeitos ativos, desenvolvendo materiais de educação financeira para aplicação em escolas de ensino médio.

Essa abordagem promoveu protagonismo estudantil, aprendizagem prática e disseminação do conhecimento para a comunidade externa:

O aluno tem que ser agente ativo, e não agente passivo [...] eles precisavam desenvolver um material de educação financeira para oferecer isso nas escolas de ensino médio (Dona Inah).

A docente detalhou, ainda, a organização das atividades, incluindo acompanhamento de prazos, controle de presença e definição de pesos para cada entrega, utilizando plataformas digitais como o Moodle. Essa prática evidencia a importância do planejamento detalhado e do uso de tecnologias educacionais na operacionalização da extensão, conforme recomenda Forproex (2022) para garantir a efetividade das atividades curricularizadas.

A entrevistada Dona Inah lecionou a ACE I na turma do noturno no período de 2024/1, a partir da análise do plano de ensino, observa-se que a docente empregou diversas estratégias, entre as quais se destacam: a formação de grupos de interação; a elaboração de material didático; a preparação de conteúdos para divulgação e sua inserção nos canais oficiais; a interação com escolas de ensino médio e fundamental; a realização de sessões de brainstorming para avaliação das atividades desenvolvidas; e a elaboração de relatório final.

O entrevistado Jorge Aragão, lecionou a ACE II na turma do integral no período de 2024/2. O docente apresentou uma experiência inovadora em que os estudantes coletaram histórias sobre o uso da contabilidade gerencial, aplicando metodologias ativas. A jornada do herói foi utilizada como base para a produção de vídeos, com o auxílio de inteligência artificial, culminando em exposições abertas à comunidade. A avaliação seguiu o modelo binário de aprovação/reprovação, com acompanhamento individual das etapas realizadas pelos estudantes, permitindo o controle da participação e do cumprimento das atividades.

Observa-se que a efetivação da extensão no curso de Ciências Contábeis da IES 2 se concretiza em um movimento dinâmico, que vai além do simples cumprimento normativo e se traduz em experiências pedagógicas diversas, marcadas por desafios e inovações. Enquanto alguns docentes enfrentam entraves na articulação com parceiros externos e na definição de critérios avaliativos, outros exploram metodologias ativas, tecnologias digitais e parcerias interinstitucionais para potencializar a aprendizagem experiencial e o protagonismo estudantil.

No entanto, a operacionalização das atividades de extensão no contexto da curricularização apresenta desafios e oportunidades relacionados à implementação das ações, à participação dos estudantes e ao engajamento da comunidade externa. A Leci Brandão ressaltou a imaturidade e desinteresse dos estudantes.

[...] Os alunos são completamente desinteressados [...] ao longo do processo eu fui me sentindo muito frustrada, evasão gigante, e eles faltam muito [...] eu me senti muito frustrada, me senti incapaz de ter despertado neles interesse pelo projeto de extensão proposto (Leci Brandão).

Essa fala revela a necessidade de maior acompanhamento por parte dos docentes, sobretudo no início do processo, quando os estudantes apresentam dificuldade em compreender a proposta e passam a ter resistência com a disciplina de extensão. Na mesma linha, a entrevistada Dona Inah mencionou que a resistência dos alunos foi um desafio importante: *“só dei aula para a turma do terceiro período, então era o primeiro contato deles com a prática da extensão, e houve resistência inicial”*. Observa-se, assim, que o processo de adaptação à lógica da extensão requer tempo e sensibilização dos discentes.

Já o entrevistado Jorge Aragão evidenciou questões de ordem estrutural e curricular, ao afirmar que,

Um dos principais desafios apontados refere-se à operacionalização no curso noturno, dada a limitação da carga horária. Além disso, houve dificuldades em conciliar as exigências pedagógicas com a natureza extensionista, especialmente no que se refere ao envolvimento efetivo da comunidade. Elaborar um projeto que envolva todos os alunos e, ao mesmo tempo, a comunidade, dentro de um semestre, não é simples [...] a maior dificuldade que eu tive, foi entender o que a gente podia fazer e quais os caminhos que a gente tinha, porque era novo (Jorge Aragão).

A análise das entrevistas evidencia que a curricularização da extensão apresente desafios ligados à resistência estudantil, bem como limitações de ordem estrutural e pedagógica. Tais aspectos evidenciam a necessidade de maior acompanhamento docente, de estratégias de sensibilização dos estudantes e de ajustes curriculares que favoreçam a integração efetiva entre teoria, prática e comunidade.

Apesar dos desafios, os docentes reconheceram ganhos expressivos decorrentes da curricularização da extensão, especialmente no que tange ao processo formativo dos discentes, conforme destacado no agrupamento “Aluno e desenvolvimento de competências”. A entrevistada Dona Inah, destacou a contribuição direta para o ensino-aprendizagem, ao afirmar que a prática extensionista *“auxilia no processo ensino-aprendizagem [...] os alunos traziam questionamentos mais ricos para sala de aula”*. Essa constatação reforça a concepção de que a extensão não apenas aproxima os estudantes da realidade social, mas também qualifica a aprendizagem teórica.

De modo semelhante, o entrevistado Jorge Aragão relatou percepção positiva dos estudantes quanto aos impactos da experiência extensionista: *“as respostas eram que tinham contribuído não só para a formação acadêmica, mas também para o crescimento pessoal”*. Assim, além dos ganhos acadêmicos, evidencia-se a contribuição para o desenvolvimento humano e social dos alunos. Embora a entrevistada Leci Brandão não tenha registrado

benefícios de forma explícita nesta categoria, ao longo de sua fala ela associou a prática extensionista a mudanças na postura discente, sinalizando a existência de resultados positivos ainda que implícitos.

Um dos pontos de maior convergência entre os docentes foi a percepção de que a curricularização da extensão favorece o desenvolvimento de competências múltiplas, que ultrapassam a dimensão meramente técnica. Para a entrevistada Leci Brandão, a experiência *“produz uma ruptura e eles já começam a ter uma visão diferenciada sobre sua responsabilidade profissional e social”*. Essa fala enfatiza a relevância das competências éticas e cidadãs, indicando que a extensão contribui para a formação de profissionais socialmente responsáveis.

Na mesma direção, a entrevistada Dona Inah salientou que *“não só a capacidade técnica, mas também a habilidade de se relacionar, de se comunicar e de trabalhar em grupo”* foram competências potencializadas pela vivência extensionista. Assim, além das habilidades técnicas, emergem competências socioemocionais, relacionais e comunicacionais. Por sua vez, o entrevistado Jorge Aragão destacou a dimensão prática do aprendizado, afirmando que *“a partir da experiência [...] eles tiveram um amadurecimento profissional significativo”*. Sua fala aponta para a importância da extensão na consolidação da autonomia, da criticidade e da postura profissional.

Apesar das dificuldades, seus impactos positivos sobre a formação dos estudantes são amplamente reconhecidos pelos docentes. Sendo possível promover experiências de aprendizagem significativas, integrando ensino, prática e engajamento social. Esse processo pode contribuir para o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais, em consonância com os princípios da aprendizagem experiencial (Kolb, 1984) e com a função social da universidade (Miguel, 2023).

4.2.2.4 Vivências dos Estudantes

Esta seção é dedicada à apresentação das experiências vivenciadas pelos estudantes nas atividades de extensão, bem como à análise de suas possíveis contribuições para o desenvolvimento de competências na percepção dos estudantes do Caso 2. Importante ressaltar, que estes dados foram coletados por meio de entrevistas narrativas com os estudantes que participaram das ACEs.

4.2.2.4.1 Perfil dos estudantes

Obteve-se a participação de 70 estudantes, sendo estudantes de três disciplinas obrigatórias de extensão dos cursos de Ciências Contábeis integral e noturno. Do total dos respondentes, 60% são do gênero feminino, conforme apresentado na Tabela 13.

Tabela 13

Gênero dos estudantes do caso 2

Gênero	f	%
Feminino	42	60
Masculino	28	40

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que 58% dos estudantes têm 20 anos de idade, o que evidencia o predomínio de alunos jovens no curso analisado. Por outro lado, chama atenção o fato de 6% dos participantes possuírem mais de 30 anos, incluindo uma estudante com 44 anos e outra com 54 anos, o que reforça a ideia de que nunca é tarde para retomar os estudos e conquistar um diploma de graduação. Além disso, verificou que apenas 13% dos estudantes não possuem experiência profissional.

Tabela 14

Faixa etária dos estudantes caso 2

Faixa etária	f	%
Até 20 anos	41	58
21 - 25	16	23
26 - 30	9	13
Acima de 30	4	6

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados revelam um perfil diversificado entre os estudantes participantes da pesquisa, refletindo vivências e experiências distintas ao longo de suas trajetórias. Essas diferenças impactam diretamente seus comportamentos, formas de aprender e processos de desenvolvimento, conforme argumenta Kolb (1984).

4.2.2.4.2 Planejamento Pedagógico e Experiências Práticas na Execução da Extensão

Como a extensão foi curricularizada através de disciplinas no curso analisado, os estudantes tiveram contato com as disciplinas, essas eram projetadas e organizadas conforme o planejamento e o plano de ensino de cada professor(a). Importante destacar que no início da disciplina de extensão o docente apresenta aos alunos seu plano.

Na ACE I, turma integral, a professora organizou os alunos em duplas, elas tinham que encontrar uma empresa e realizar um diagnóstico. A professora do noturno preferiu organizar a turma em grupo, eles precisavam desenvolver um material de educação financeira e encontrar uma escola para apresentar o material para alunos do ensino médio. No final do semestre eles apresentaram em sala os resultados, destacando os desafios e benefícios da atividade. O professor da ACE II, optou por realizar a atividade individual, onde os alunos precisavam elaborar histórias a partir de entrevistas e estruturar no formato da Jornada do Herói, utilizando inteligência artificial para auxiliar no desenvolvimento da história e criação de vídeo. No final do semestre os vídeos foram avaliados por pares e apresentados em evento aberto à comunidade, sendo premiados os melhores vídeos.

Os estudantes relataram que durante a disciplina de extensão as docentes responsáveis pelas disciplinas utilizaram uma metodologia ativa e participativa para o planejamento e desenvolvimento das atividades, conforme alguns relatos apresentados na tabela 15.

Tabela 15
Metodologias adotada pelos docentes

Ramiro	A metodologia adotada pela professora foi ativa, no qual os temas eram subdivididos e cada semana cada grupo teria que apresentar o mesmo assunto que seria apresentado, futuramente, para alunos do ensino médio.
kelly	Acredito que a metodologia utilizada pela professora poderia ter sido melhor.
Naiara	A professora adotou metodologias ativas e participativas, envolvendo os alunos em todas as etapas do evento.
Luiza	A professora utilizou metodologias ativas, como o trabalho em grupo, promovendo a integração entre teoria e prática.
Wanessa	A professora adotou uma metodologia que priorizou a experiência prática e a interação fora da sala de aula. As metodologias adotadas incluem: vivência fora do ambiente tradicional da sala de aula, através de uma roda de conversa ao ar livre e uma caminhada, buscando um aprendizado mais significativo e prático.
Alexandra	A professora adotou metodologias ativas e participativas, designando atividades aos grupos e a alunos específicos. Houve também incentivo ao trabalho em equipe. Nossos encontros eram presenciais e debatíamos sobre como seria o projeto e como estava o andamento das atividades.
Cristiana	O/a professor(a) adotou uma metodologia bastante prática e colaborativa. As atividades de extensão foram desenvolvidas como um projeto de longo prazo dentro da disciplina. Foi uma abordagem de "aprender fazendo", onde a teoria vista em outras disciplinas pôde ser aplicada na prática de organização e gestão de um evento focado em contabilidade.
Gabriel	A professora adotou metodologias baseadas em orientação contínua, divisão de tarefas semanais, trabalho em grupo e aprendizado por projetos, o que facilitou a organização das atividades e o engajamento dos alunos no desenvolvimento da ação de extensão.

Fonte: Dados da pesquisa.

Utilizar estratégias ativas de aprendizagem facilita o estudante ter uma participação ativa no desenvolvimento das atividades. Porém, para isso é preciso que os alunos tenham um direcionamento e orientação do(a) professor(a) da disciplina, principalmente por ser a primeira

experiência dos alunos com esse tipo de atividade e envolver a comunidade externa à universidade.

Em relação ao planejamento e o desenvolvimento das atividades os estudantes relataram que:

Inicialmente foi empolgante, porém ao longo do semestre tanto os alunos quanto a professora pareceram deixar de lado a atividade, não existia uma vontade de fazer acontecer. A gente se reunia toda terça-feira, uma vez na semana e muitos alunos faltavam ou estavam presentes para responder chamada [...] a comunicação era péssima, perguntas não respondidas por parte da professora, o que deixava os alunos perdidos sem saber por exemplo se teria ou não aula (Roberta).

[...] Roda de conversa durante as aulas para alinhar o que faltava ser feito e para distribuir as tarefas a cada grupo (Ronei).

Fizemos várias reuniões em salas de aula, onde decidimos o que seria feito no dia da realização do nosso projeto. Fomos atrás de doações, patrocínios e fomos de sala em sala do Curso de Contábeis convidar os estudantes. Além de várias divulgações nas redes sociais (Antonio).

Antes do evento, tivemos reuniões preparatórias, como troca de ideias e posteriormente a apresentação de relatórios (Estudante 58).

Tivemos reuniões semanais onde discutíamos e planejávamos cada etapa do evento, desde a concepção da ideia, passando pela logística, contato com os participantes externos, até a execução no dia (Cristiana).

Os trechos evidenciam diferentes experiências dos estudantes em relação ao planejamento e desenvolvimento das atividades de extensão. Enquanto alguns relatos apontam falhas na comunicação, falta de engajamento e desorganização por parte da docente e dos colegas, fatores que comprometeram o andamento das ações, outros demonstram iniciativas mais estruturadas, com reuniões frequentes e divisão de tarefas.

Diversos fatores podem ter influenciado a dinâmica das disciplinas de ACEs e, conseqüentemente, a percepção negativa de alguns estudantes. Contudo, é importante destacar que se trata de um processo recente para todos os envolvidos, incluindo os docentes responsáveis pela condução das atividades. Nesse sentido, os professores também se encontram em fase de adaptação e aprendizagem.

Tal cenário confirma o que defende o Forproex (2012), de que a extensão, para ser significativa, precisa estar ancorada em processos de diálogo, reciprocidade e compromisso social. Assim, evidencia-se que a mera inserção das ACEs no currículo não garante a transformação esperada, sendo necessário que docentes e estudantes compreendam a extensão como prática acadêmica, planejamento adequado, clareza na comunicação entre docentes e discentes e o comprometimento coletivo.

A ausência desses elementos compromete o caráter formativo da proposta extensionista, reduzindo-a a uma atividade burocrática e esvaziada de sentido. Além disso, para que a extensão cumpra efetivamente sua função de contribuir para a aprendizagem e formação integral do

estudante, é indispensável que ele reconheça sua relevância e assuma um papel protagonista no processo (Forproex, 2012; Ferrari et al., 2025; Araújo, Dourado & Oliveira, 2023; Silva, Vieira & Tambosi Filho, 2024).

A análise da experiência evidencia que a curricularização da extensão no curso de Ciências Contábeis pode ser uma possibilidade de os estudantes desenvolverem competências necessárias à formação do profissional contábil em conformidade com a nova DCN do curso (Brasil, 2024). A proposta extensionista, quando estruturada em metodologias ativas e participativas, potencializa a aprendizagem experiencial (Kolb, 1984) e estimula o estudante a assumir papel protagonista na resolução de problemas reais. Essa prática favorece o desenvolvimento de competências técnicas, como a aplicação dos conhecimentos contábeis em contextos concretos, e de competências transversais, tais como comunicação, liderança, trabalho em equipe, visão crítica e responsabilidade.

4.2.2.4.3 Desafios Enfrentados na Vivência Extensionista

Como a extensão universitária é algo novo para os estudantes, foi questionado para eles quais foram os desafios e dificuldades enfrentados por eles durante as atividades de extensão. Os relatos apontaram diversos desafios enfrentados durante o desenvolvimento das atividades de extensão. Entre os principais, destaca-se a dificuldade de engajamento e participação dos colegas, a falta de clareza sobre os objetivos da disciplina, problemas na comunicação interna dos grupos. Além disso, os estudantes enfrentaram o desafio de conciliar as atividades de extensão com outras demandas acadêmicas, estágios e trabalho.

Apresenta na Tabela 16 os principais desafios destacados pelos estudantes do curso de Ciências Contábeis da região Sudeste.

Tabela 16
Desafios enfrentados pelos estudantes

Marcia	Acredito que o principal desafio na atividade foi entrar em consenso nas tomadas de decisões porque sempre alguém não concordava com o que era proposto e nem sempre a parte apresentava uma contraproposta para os demais. O fato de juntar turmas de turnos diferentes também foi um desafio porque até então não tínhamos contato com eles, mas no final foi uma boa experiência.
Franciane	Os principais desafios foram encontrar disponibilidade das escolas, lidar com o nervosismo, ansiedade em relação as responsabilidades, disponibilidade e interesse dos colegas.
Aldo	As principais dificuldade enfrentadas foram a abordagem com os convidados e a comunicação com a professora.
Daniela	Não houve uma adesão, todos foram deixando de vir ou vinham apenas pela presença e sem agir no projeto em si.

Edgar	Dificuldade na comunicação entre alunos e professora [...] Encontrar os contadores ou MEI.
Kelly	Houve falta de comunicação com os alunos, o que tornou uma das nossas maiores dificuldades para desenvolver o projeto.
Lucia	A comunicação não fluía de forma organizada fazendo com que o que era discutido não ficava organizado também, assim acarretou mais alguns problemas.
Taisa	O principal desafio foi obter o engajamento dos alunos nas atribuições do projeto, já que é uma disciplina nova para todos, tanto para a professora quanto para os estudantes. Houve uma dificuldade inicial para entender o que seria a disciplina e como atingir os objetivos propostos.
Aparecida	Por ser uma disciplina nova no currículo, os alunos e em alguns pontos até a professora, ficamos um pouco perdidos. Para nós alunos fica difícil entender o que aquela disciplina em termos avaliativos quer de nós.
Paula	Entre os principais desafios, destaco a conciliação do tempo entre estágio, trabalho e faculdade, a adaptação ao trabalho em equipe com pessoas de diferentes perfis, e a necessidade de aplicar conhecimentos teóricos ainda em fase de aprendizado em situações reais.
Naiara	Entre os principais desafios enfrentados, destaco a necessidade de conciliar o tempo entre as atividades acadêmicas e o planejamento do evento, a busca por orçamentos viáveis para os lanches, a comunicação eficiente entre todos os envolvidos e a responsabilidade de representar bem a universidade diante de parceiros externos. Também foi desafiador garantir a participação ativa de todos os alunos e adaptar a divulgação para alcançar o público interno e externo.
Cristiana	Um dos principais desafios foi a coordenação de tarefas entre os diferentes membros do grupo e a necessidade de garantir que todas as etapas do planejamento estivessem alinhadas. Lidar com imprevistos logísticos e a comunicação com representantes da empresa externa também exigiu jogo de cintura e organização.
Gabriel	Os principais desafios enfrentados foram a falta de engajamento de parte dos alunos, a dificuldade inicial em compreender como desenvolver o projeto e a necessidade de conciliar as atividades com outras demandas acadêmicas e pessoais.

Fontes: Dados da pesquisa.

Conforme apresenta a Tabela 16, é possível compreender que o desenvolvimento das atividades de extensão, embora potencialmente enriquecedor, exige um processo de amadurecimento coletivo e institucional. A experiência vivenciada pelos estudantes revela a importância de um planejamento claro, da mediação ativa por parte dos docentes e da construção de uma cultura de participação e corresponsabilidade.

A interpretação dos achados evidencia que, embora os estudantes reconheçam o potencial formativo da extensão, eles também vivenciam desafios estruturais, pedagógicos e organizacionais que tornam sua implementação complexa e, muitas vezes, desigual. Esses desafios não fragilizam a prática extensionista, ao contrário, revelam a necessidade de ações institucionais contínuas capazes de promover maior engajamento discente, fortalecer a articulação entre teoria e prática e consolidar um modelo de extensão curricular integrado ao projeto formativo.

Os dados analisados convergem com a literatura ao mostrar que a curricularização da extensão exige mais do que sua mera inclusão formal no currículo. Arienti (2023) demonstra que universidades em todo o país enfrentam obstáculos semelhantes, como falta de preparação

dos docentes, dificuldade de planejamento e ausência de diretrizes claras para orientar a integração entre atividades acadêmicas e práticas extensionistas. Tais condições contribuem para que os estudantes experimentem incertezas quanto a seus papéis, dificuldades de compreensão dos objetivos formativos e, em alguns casos, sobrecarga decorrente da falta de harmonização entre projetos e componentes curriculares.

Da perspectiva discente, os achados se aproximam das evidências apresentadas por Ferrari, Leal e Ramos (2025), que mostram que os estudantes de Ciências Contábeis reconhecem que a extensão promove vivências significativas, mas também apontam limitações operacionais e pedagógicas que influenciam sua participação e percepção de aprendizagem. A existência desses desafios reforça a necessidade de fortalecimento dos processos formativos, garantindo orientação adequada, espaços de reflexão e acompanhamento contínuo, aspectos considerados fundamentais por Costa, Baiotto e Garces (2013) para que a extensão se constitua como experiência de aprendizagem e não apenas como atividade adicional.

Além disso, a literatura destaca que a extensão, ao aproximar estudantes de contextos reais, mobiliza competências e habilidades essenciais à formação profissional (Breda et al., 2021; Delfino et al., 2021; Araújo, Dourado & Oliveira, 2023). No entanto, essa aprendizagem experiencial só se efetiva plenamente quando há condições institucionais que favoreçam a autonomia, o protagonismo e a reflexão crítica. Esse aspecto dialoga com Kolb e Kolb (2017), que defendem que o ciclo da aprendizagem experiencial depende da interação entre ação, reflexão e reconstrução do conhecimento um processo que os estudantes, em muitos casos, relatam vivenciar de forma parcial devido às dificuldades estruturais da implementação da extensão.

No campo específico das Ciências Contábeis, pesquisas como as de Araújo, Dourado e Oliveira (2023) e Guse et al. (2025) evidenciam que a extensão favorece o desenvolvimento de competências técnicas, éticas e socioemocionais, ampliando a compreensão do papel social da profissão e permitindo que os estudantes se deparem com problemáticas concretas que exigem postura investigativa e sensibilidade social. Contudo, tais benefícios só se manifestam de forma consistente quando a extensão é planejada como parte integrante do currículo, conforme defendem Basso et al. (2023) ao analisarem propostas institucionais de curricularização em universidades federais.

A análise também sugere que as dificuldades vivenciadas pelos estudantes refletem a própria trajetória histórica da extensão universitária no Brasil, marcada pela busca de legitimidade e institucionalização (Batista & Kerbaux, 2018; Fontenele, 2024). A Resolução

CNE/CES nº 7/2018 e as novas DCNs de 2024 reafirmam seu caráter formativo, mas sua implementação continua desafiadora, exigindo transformação cultural, reorganização pedagógica e maior diálogo entre ensino, pesquisa e extensão um caminho que ainda está em consolidação.

Vale salientar que os desafios relatados pelos estudantes não deslegitimam a extensão, ao contrário, evidenciam sua complexidade e reforçam a urgência de aprimorar sua inserção curricular para que ela cumpra plenamente seu potencial formativo, em consonância com as políticas nacionais de extensão.

4.2.2.4.4 Influência da extensão no processo de ensino-aprendizagem

A inserção das atividades de extensão no currículo dos cursos de graduação, conforme previsto nas diretrizes para a curricularização da extensão, tem como propósito fortalecer a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, promovendo uma formação mais integrada, crítica e cidadã. No contexto do curso de Ciências Contábeis, essa inserção tem possibilitado aos estudantes experiências práticas que extrapolam os limites da sala de aula.

Para compreender como essas experiências extensionistas têm impactado o processo de ensino-aprendizagem, é fundamental considerar a percepção dos próprios estudantes que participaram das atividades. A seguir, na Tabela 17, são apresentados trechos dos relatos desses discentes, os quais oferecem importantes contribuições para a análise da influência da extensão curricularizada na formação acadêmica e na construção de saberes significativos ao longo da graduação.

Tabela 17
Influência da extensão

Roberta	Sendo sincero essa atividade de extensão proporcionou pouca experiência na minha vida, visto que o único impacto positivo foi a comunicação com o microempreendedor ou contador.
Debora	As atividades de extensão tiveram um impacto profundo tanto na formação acadêmica quanto profissional. Essa vivência prática fortalece o entendimento teórico e amplia a capacidade de resolver problemas reais, algo que nem sempre é possível com abordagens tradicionais.
Sueli	O que mais me impactou foi a necessidade de manter um diálogo constantes entre as partes.
Marta	Foi uma experiência que nenhuma outra matéria proporcionou, o contato com o público externo. Embora tenha sido um grande desafio, foi uma experiência que melhorou minha vergonha de apresentar e percebi que levar o meu conhecimento para fora da universidade é essencial.
Daniela	Os impactos das vivências que tive durante essa matéria são positivos na minha formação acadêmica e profissional, porém pouco positivo se comparado se houvesse um melhor desenvolvimento e planejamento ao decorrer do semestre.
Renata	A experiência pratica foi fundamental para consolidar o aprendizado e compreender o papel social do contador.

Kelly	Apesar de ter sido um pouco confuso, achei muito interessante a proposta dessa disciplina, pois ela contribui de uma forma mais dinâmica para nosso processo de aprendizagem.
Jonas	Foi muito bacana participar de um projeto de extensão como esse, pois ele nos colocou em posições inéditas, que nos possibilitaram aprender ainda mais. Isso porque, tudo o que fizemos na disciplina foi diferente do que estávamos habituados a fazer em sala de aula, como trabalhos, lista de exercício, apresentações de seminário e provas.
Paula	As atividades de extensão proporcionaram uma visão mais concreta da aplicação dos conteúdos estudados em sala de aula. Elas me ajudaram a entender melhor a importância de conceitos contábeis e a desenvolver um raciocínio mais crítico e prático diante de problemas reais.
Naiara	A experiência prática proporcionada pela extensão permitiu aplicar conhecimentos teóricos em situações reais. O contato com profissionais do mercado e a participação em todas as etapas do evento tornaram o aprendizado mais significativo, aproximando a teoria da prática e ampliando minha visão sobre o papel da contabilidade na sociedade.
Luiza	A prática contribuiu diretamente para a consolidação dos conteúdos aprendidos em sala, além de despertar um olhar mais profissional e consciente sobre a aplicação da contabilidade no dia a dia das empresas. Pude entender melhor o papel do contador.
Bruna	No processo de aprendizagem não agregou, mas melhorou minha visão sobre o mercado de trabalho.
Cristiana	A experiência prática foi fundamental para consolidar meu aprendizado. Muitas vezes, conceitos teóricos parecem abstratos na sala de aula, mas ao ver como a contabilidade é aplicada na prática, através do relato dos profissionais da empresa e da própria organização do evento, tudo fez mais sentido.
Bárbara	Esse tipo de atividade nos mostra como a faculdade pode facilmente ir além das salas de aula e as vezes proporcionar um aprendizado mais descontraído e até mais leve.

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir dos relatos dos estudantes, observa-se que as atividades de extensão curricularizada exercem, em geral, uma influência positiva no processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma formação mais integral e contextualizada. A maioria dos discentes evidenciaram que a participação em projetos extensionistas possibilitou a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a consolidação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Embora alguns estudantes tenham relatado que as atividades de extensão não contribuíram de forma significativa para o seu processo de aprendizagem, é possível concluir que a extensão, quando devidamente integrada ao currículo, planejada de maneira estruturada, com diálogo efetivo entre docentes e discentes e participação ativa da comunidade externa, configura-se como um instrumento pedagógico relevante no processo formativo no ensino superior.

A Teoria da Aprendizagem Experiencial, proposta por Kolb (1984), oferece base sólida para compreender o papel formativo da extensão universitária. Nessa perspectiva, o conhecimento é construído a partir da transformação da experiência, por meio de um ciclo contínuo de ação e reflexão. A extensão universitária, ao articular experiências concretas com processos reflexivos e conceituação teórica, favorece o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes que vão além da mera aquisição de conhecimento técnico (Kolb, 1984;

Bispo et al., 2020). Assim, quando as atividades extensionistas são planejadas de forma intencional e dialogam com os objetivos curriculares, elas possibilitam ao estudante vivenciar as etapas do ciclo experiencial, ou seja, experimentar, refletir, conceituar e aplicar, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada (Butler et al., 2019; Miranda et al., 2024).

Além disso, a extensão universitária fundamenta-se no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que reforça seu papel pedagógico no processo formativo (Brasil, 2018a). De acordo com a Forproex (2012), a interação dialógica e o impacto na formação do estudante são diretrizes essenciais da extensão, pois garantem a troca de saberes entre universidade e sociedade, possibilitando a integração de diferentes conhecimentos e realidades socioculturais. Quando essa relação é horizontal e participativa, a extensão se converte em um espaço de aprendizagem transformadora, permitindo ao discente compreender criticamente a realidade social e profissional que o cerca (De Paula, 2013; Araújo & Cruz, 2022).

Estudos recentes demonstram que a extensão universitária, ao ser curricularizada e integrada aos projetos pedagógicos dos cursos, pode contribuir efetivamente para o desenvolvimento de competências profissionais, cognitivas e socioemocionais (Castro et al., 2022; Imperatore, 2020). Pesquisas realizadas em cursos de Ciências Contábeis, por exemplo, indicam que experiências extensionistas contribuem para aprimorar o pensamento crítico, a capacidade de resolução de problemas e a responsabilidade social dos estudantes (Moreira et al., 2020; Filho et al., 2022).

Assim, mesmo que alguns discentes não percebam imediatamente os efeitos da extensão sobre sua aprendizagem, a literatura evidencia que, quando planejadas e articuladas de forma coerente ao currículo, essas atividades desempenham papel essencial na formação integral e no desenvolvimento de competências demandadas pelo mercado e pela sociedade (Lawson et al., 2014; Breda et al., 2021).

Dessa forma, a curricularização da extensão representa não apenas uma exigência normativa, mas também uma oportunidade para promover uma aprendizagem experiencial significativa, capaz de integrar teoria e prática de maneira crítica e transformadora (Miguel, 2023; Silva et al., 2024). A efetividade desse processo depende do engajamento coletivo de docentes, discentes e comunidade, de modo que as ações extensionistas não se restrinjam ao cumprimento formal de créditos, mas se constituam como espaços vivos de produção de conhecimento e formação cidadã.

4.2.2.4.5 Desenvolvimento de Competências, habilidades e Atitudes Profissionais

As atividades de extensão, ao promoverem a articulação entre o saber acadêmico e as demandas da sociedade, configuram-se como espaços para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes por parte dos estudantes. Ao vivenciarem situações reais, interagindo com diferentes contextos sociais e culturais, os discentes são desafiados a utilizar conhecimentos, tomar decisões, comunicar-se de forma eficaz, trabalhar em equipe e exercer a empatia e a responsabilidade social.

Esses elementos são essenciais para a formação de um profissional comprometido não apenas com a técnica, mas também com valores éticos e com a transformação social. A seguir, apresenta os relatos dos estudantes que evidenciam os tipos de competências, habilidades e atitudes que desenvolveram com a participação em atividades extensionistas.

Tabela 18

Tipos de competências, habilidades e atitudes

Ana	Comunicação, proatividade e técnicas de pesquisa relevantes.
Edgar	Desenvolvemos algumas habilidades importantes como a de pesquisa em campo [...] comunicação, liderança.
Joana	A experiência prática nas ações de extensão aprimorou minha oratória e estimulou uma reflexão mais consciente sobre educação financeira, fortalecendo minha capacidade de comunicar e aplicar os conceitos no cotidiano.
Cleiton	Ampliou meu conhecimento e contribuiu para que eu melhorasse a minha oratória.
Renata	Além das competências técnicas, melhorei minha capacidade de comunicação e resolver problemas complexos.
Leandro	Na caminhada comunitária, os alunos desenvolveram competências socioemocionais, como autoconfiança, empatia e resiliência, ao superarem a vergonha de se expor publicamente. Além disso, aprimoraram habilidades de comunicação, trabalho em equipe e liderança, ao interagirem com os participantes e incentivarem a adesão ao movimento.
Thiago	Trabalho em equipe, organização e gestão de negócios.
Gilson	Creio que a maior habilidade que tivemos que enfrentar e aprender é trabalhar em grupo e chegar em um acordo.
Paula	Participei de um projeto de orientação contábil para microempreendedores, onde desenvolvi habilidades de comunicação, escuta ativa, análise financeira básica e responsabilidade social. Também aprimorei minha postura ética e profissional ao lidar com públicos diversos
Keite	Aprendizado prático, fortalecimento da relação entre a universidade e empresa convidada, trabalho em equipe.
Larissa	Essas atividades permitiram o desenvolvimento de habilidades como comunicação, trabalho em grupo e escuta ativa.
Camila	Comunicação, trabalho em equipe, organização e planejamento, relacionamento interpessoal, pensamento crítico, aprendizado ativo, adaptabilidade.
Alexandra	Atitudes profissionais e habilidades interpessoais.
Cristiana	Competências: Planejamento de projetos, gestão de tempo, resolução de problemas. Habilidades: Comunicação (oral e escrita, com colegas, professor e externos), trabalho em equipe, negociação (ao lidar com parceiros), organização de eventos. Atitudes: Proatividade, responsabilidade, adaptabilidade (diante de imprevistos), liderança (em momentos específicos da organização), colaboração.

Fonte: Dados da pesquisa.

A comunicação aparece como uma das principais habilidades aprimoradas por meio da prática extensionista, tanto na forma oral quanto escrita, incluindo aspectos como oratória, escuta ativa e clareza na transmissão de ideias. O trabalho em equipe destacada pelos estudantes revela-se central no contexto das ações extensionistas, que demandam cooperação, negociação e construção coletiva de soluções. A liderança aparece como uma atitude estimulada pela necessidade de coordenação de ações, tomada de iniciativa e incentivo à participação de grupos diversos. Já a organização e planejamento envolvem a capacidade de estruturar tarefas, gerir o tempo e desenvolver projetos com foco em objetivos concretos, o que se mostra essencial nas ações de extensão.

Os resultados revelam que os estudantes percebem a comunicação, o trabalho em equipe, a liderança e a organização e o planejamento como competências significativamente desenvolvidas nas práticas extensionistas. Essas percepções dialogam com a literatura, mas também evidenciam lacunas estruturais no processo formativo que fazem da extensão um espaço de compensação de deficiências do currículo tradicional.

A ênfase na comunicação citada como habilidade fortalecida em sua dimensão oral e escrita confirma tendências já apontadas por pesquisas que identificam essa competência como insuficientemente trabalhada na formação contábil (Alves et al., 2016; Lira et al., 2021). Embora os estudantes reconheçam avanços proporcionados pela extensão, esse achado sugere que, sem atividades práticas estruturadas, o desenvolvimento comunicacional permanece limitado, reforçando a necessidade de metodologias ativas.

O trabalho em equipe, destacado como elemento central das experiências extensionistas, evidencia o quanto a cooperação ainda é pouco estimulada em componentes tradicionais do curso. A literatura contábil já aponta que a capacidade de atuar colaborativamente é essencial ao profissional contábil (Breda et al., 2021; Meurer & Voese, 2020), mas os dados sugerem que essa competência se consolida muito mais nas vivências práticas do que nas estratégias pedagógicas regulares. Isso revela uma desconexão entre o discurso do curso e as práticas efetivas de formação.

A liderança, por sua vez, emerge não como uma competência intencionalmente desenvolvida pelo currículo, mas como resultado da necessidade de coordenar ações em contextos que carecem de orientação estruturada. Assim, o protagonismo estudantil na extensão parece refletir mais uma resposta à ausência de direcionalidade institucional do que uma competência planejada no processo formativo. Ainda que a literatura aponte a relevância da

liderança na atuação do contador (Lira et al., 2021), os dados sugerem que seu desenvolvimento ocorre de modo contingencial e pouco sistematizado.

A competência de organização e planejamento aparece diretamente associada à natureza operacional dos projetos de extensão. Embora isso contribua para aproximar os estudantes de práticas reais da profissão, também indica que tais habilidades são pouco exploradas em atividades curriculares convencionais. A literatura de aprendizagem experiencial (Butler et al., 2019; Gittings et al., 2020) reforça que o planejamento de ações concretas é essencial para transformar experiência em aprendizagem, mas os relatos mostram que essa mediação nem sempre ocorre de forma consistente.

Ao relacionar os achados empíricos com a literatura e com as diretrizes da DCN/2024, observa-se o potencial das atividades de extensão para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes demandadas pelo mercado de trabalho no âmbito da formação do profissional contábil, ao promoverem a articulação entre conhecimentos técnicos, competências interpessoais e atitudes condizentes com as exigências contemporâneas da prática contábil, bem como com os princípios éticos e o compromisso social que orientam a educação superior.

Contudo, os resultados também indicam que essas práticas têm assumido, em muitos casos, um papel formativo supletivo, preenchendo lacunas persistentes no currículo tradicional e revelando a necessidade de uma integração mais consistente e estruturada entre extensão e formação acadêmica.

Esses resultados fortalecem o argumento de que a curricularização da extensão não deve ser vista apenas como exigência normativa, mas como oportunidade para reconfigurar práticas pedagógicas fragmentadas, integrando competências essenciais à formação do contador.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão dos resultados desta tese parte da questão central sobre como a curricularização da extensão, orientada pela aprendizagem experiencial, contribui para o desenvolvimento de competências nos estudantes de Ciências Contábeis. Para isso, foram analisadas as percepções de coordenadores, docentes e estudantes, as formas de incorporação da extensão ao currículo e a relação entre as atividades extensionistas e o desenvolvimento de competências, envolvendo duas instituições de ensino. Os achados apresentados articulam esses elementos à declaração de tese, que propõe que a extensão curricularizada, quando baseada na

aprendizagem experiencial contribui para o desenvolvimento de competências necessárias à atuação do profissional contábil.

A análise do estudo foi conduzida a partir de quatro eixos principais, análise documental, percepção dos coordenadores, percepção dos docentes e vivências dos estudantes. No Caso 1, a extensão é incorporada de maneira transversal dentro de componentes curriculares já existentes, embora com carga horária expressiva, não são exclusivamente destinadas à prática extensionista.

Essas disciplinas como Filosofia, Ética e Legislação Profissional Contábil, Comunicação Empresarial e Contábil, Contabilidade e Gestão do Terceiro Setor e Aprendizagem Baseada em Projetos integram conteúdos teóricos com ações práticas que possibilitam iniciativas de extensão. Nesse formato, a extensão aparece diluída na estrutura das disciplinas, sendo mobilizada conforme o planejamento docente e o espaço disponível na carga horária, o que pode favorecer maior flexibilidade, mas ao mesmo tempo gerar variações no alcance formativo das atividades experienciadas pelos estudantes.

No Caso 1, observou-se um desenho curricular que atende formalmente à exigência legal de inserção mínima de 10% de carga horária extensionista, porém construído a partir de arranjos internos flexíveis e dependentes da iniciativa de docentes e da capacidade operacional de cada campus. A ausência de coordenação descentralizada e a execução fragmentada das ações refletem o fenômeno identificado por Arienti (2023), segundo o qual instituições com baixa tradição extensionista tendem a incorporar a extensão mais por imposição normativa do que por convicção pedagógica. Essa condição gera experiências heterogêneas, descontinuadas e fortemente dependentes da boa vontade docente.

No Caso 2, observa-se um modelo de curricularização mais estruturado, com a criação de disciplinas específicas de Atividades Curriculares de Extensão (ACE) distribuídas de forma contínua do 3º ao 7º semestre. Esse arranjo demonstra uma intencionalidade explícita em garantir a participação sistemática dos estudantes em ações extensionistas ao longo de sua trajetória acadêmica, permitindo maior aprofundamento e continuidade no desenvolvimento de competências vinculadas à prática social e profissional. A carga horária regular de 60 horas por disciplina e sua oferta sequencial reforçam a centralidade da extensão no projeto pedagógico, indicando um compromisso institucional com as diretrizes de curricularização.

Esse modelo se aproxima das práticas descritas por Basso et al. (2023), que compreendem a institucionalização da extensão não apenas como o cumprimento de exigências legais, mas como a implementação de processos, metodologias, instrumentos e mecanismos de

acompanhamento capazes de assegurar continuidade e intencionalidade formativa. Apesar desse avanço, observa-se que, nos cursos analisados, não houve participação dos estudantes nem da comunidade externa no processo de curricularização, o que limita o caráter democrático e participativo esperado pelas diretrizes nacionais.

Na sequência, outro eixo de análise refere-se à percepção dos coordenadores, sintetizada em quatro categorias conforme a Tabela 19. A análise das percepções dos coordenadores revela um conjunto de entendimentos e desafios que refletem tanto o avanço quanto as fragilidades do processo de curricularização da extensão nos cursos investigados. As categorias identificadas sintetizam como esses atores compreendem a extensão, as potencialidades formativas e as dificuldades enfrentadas na implementação das atividades extensionistas. Para aprofundar essa compreensão e evidenciar como esses elementos se manifestam em cada realidade institucional, na percepção dos gestores acadêmicos, no caso desse estudo, dos coordenadores de curso. A Tabela 19 reúne os principais achados por categoria e por caso analisado, permitindo visualizar convergências, particularidades e nuances que caracterizam o processo de inserção curricular da extensão nos diferentes cursos estudados.

Tabela 19
Principais achados por categoria

Categoria	Caso 1	Caso 2
Conceito de Extensão	Ações que envolvem uma interação entre a universidade, aluno e comunidade, que promove maior visibilidade das atividades desenvolvidas pela universidade, além de atender às demandas da sociedade	Compreendem a extensão como um processo de aproximação entre universidade e sociedade, mas ainda de forma parcial e, em alguns casos, com resquícios de uma visão assistencialista.
Gestão da Extensão e Alteração do PPC	Houve um suporte institucional limitado; organização centralizada na IES; o processo de reformulação do PPC envolveu discussão entre NDE e Colegiado de curso, coordenadores de curso e docentes. Durante o planejamento não foram pensadas nem levadas em consideração as competências desejadas.	Destaca que houve suporte institucional, mas que foi um processo impositivo e conduzida como uma determinação verticalizada. As discussões envolveram a Coordenação de Extensão, Colegiado de Extensão, NDE, núcleos de áreas, coordenadores de curso e docentes. Durante o planejamento não foram pensadas nem levadas em consideração as competências desejadas.
Operacionalização da Extensão	Ocorre através de 4 disciplinas. Além disso, existe em cada campus, uma Comissão Setorial de Extensão responsável por analisar se os projetos submetidos se enquadram como atividades de extensão, conforme o plano de trabalho proposto	A inserção curricular ocorreu através de 5 disciplinas específicas de extensão (ACEs). Cada ACE foi atribuída à responsabilidade de um núcleo de conhecimento. O Colegiado de Extensão é o responsável por avaliar e aprovar as propostas de extensão desenvolvida no âmbito da faculdade.
Desafios e Benefícios da Extensão	Desafios: resistências ou falta de interesse dos docentes; conciliar o horário de trabalho dos estudantes e extensão; infraestrutura; acesso às	Desafios: falta de conhecimento sobre o que é extensão; falta de clareza, compreensão ou valorização por parte dos estudantes; falta de compreensão sobre o papel da extensão no

	organizações; limitações financeiras e logísticas. Benefícios: estreitamento com a sociedade; alinhamento teoria-prática; desenvolvimento de diversas competências.	processo formativo; resistência docente; concentração da prática extensionistas em poucos docentes. Benefícios: vivências práticas; fortalecimento institucional; impacto social.
--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa.

As concepções de extensão presentes nos casos analisados revelam o tensionamento entre perspectivas assistencialistas e dialógicas. No Caso 1, prevalece uma visão associada à prestação de serviços à comunidade, em sintonia com a lógica difusionista criticada por De Paula (2013), que ressalta o histórico da extensão como prática unilateral de transmissão do conhecimento científico. Já no Caso 2, embora ainda haja resquícios desse modelo, observa-se uma aproximação maior com a concepção dialógica de matriz freireana. Conforme argumentam Araújo e Cruz (2022), a extensão adquire caráter transformador quando reconhece a pluralidade de saberes e promove relações horizontais baseadas em troca e construção coletiva, elementos evidentes nas ACEs, que articulam diagnóstico situacional, contato com realidades complexas, devolutivas estruturadas e reflexão conjunta. Tal concepção também se alinha à ideia de extensão como democratização do conhecimento defendida por Nogueira (2005).

Outro elemento central para compreender os casos estudados é o engajamento docente. No Caso 1, a resistência de parte do corpo docente, a falta de clareza normativa e a dependência de poucos professores comprometidos dificultam a consolidação da extensão. Essa realidade confirma as análises de Garcia e Maia (2024), que afirmam que a curricularização só se estabelece quando acompanhada de formação continuada e estruturas institucionais capazes de sustentar a transformação das práticas pedagógicas. O Caso 2 verificou-se pelos relatos que o ambiente institucional foi organizado para a curricularização, por meio de normativas e efetiva execução da modalidade, o que favoreceu maior adesão docente, no entanto, ainda se percebe resistência pelos pares.

Entre os principais desafios identificados pelos coordenadores estão a resistência docente, limitações estruturais e orçamentárias, baixa disponibilidade de tempo dos estudantes, majoritariamente trabalhadores, e dificuldades para estabelecer parcerias externas. Já os benefícios incluem o fortalecimento do vínculo universidade–sociedade, a ampliação das experiências práticas e o desenvolvimento de competências pelos estudantes.

As percepções dos docentes revelam que a curricularização da extensão tem sido compreendida como um processo que amplia as possibilidades formativas dos estudantes ao conectá-los com situações reais, permitindo a aplicação prática dos conhecimentos contábeis e

o desenvolvimento de competências técnicas, comunicacionais e socioemocionais. Muitos docentes reconhecem a extensão como um espaço privilegiado de aprendizagem experiencial, capaz de promover autonomia, pensamento crítico e engajamento, contribuindo para uma formação mais integral.

Ao mesmo tempo, observa-se que parte dos professores ainda apresenta uma compreensão limitada ou tradicional da extensão, associando-a sobretudo à prestação de serviços ou a atividades já consolidadas, como o atendimento ao imposto de renda, evidenciando traços assistencialistas identificados na literatura. Ainda assim, prevalece a percepção de que a extensão fortalece o processo de ensino-aprendizagem e aproxima a universidade da comunidade.

Paralelamente, os relatos dos docentes, nos dois casos estudados, apontam desafios significativos na implementação da extensão no currículo, especialmente no que se refere à adaptação das práticas pedagógicas, ao entendimento das normativas institucionais e à reorganização das disciplinas para atender às exigências da curricularização. Os docentes ressaltam também a sobrecarga de trabalho e a concentração das atividades extensionistas em poucos professores, bem como as dificuldades de engajar estudantes que, em sua maioria, trabalham em período integral. Mesmo diante desses obstáculos, os docentes reconhecem avanços importantes e demonstram esforço para consolidar a extensão como prática estruturante do curso, ainda que o processo exija amadurecimento institucional, apoio pedagógico e maior participação de toda a comunidade acadêmica.

Na perspectiva da Teoria da Aprendizagem Experiencial (Kolb, 1984; Kolb & Kolb, 2017), alguns pressupostos são diretamente relacionados ao papel dos coordenadores e docentes no processo de curricularização da extensão e, portanto, são relevantes para a análise desta pesquisa. Um dos pressupostos da teoria é que a aprendizagem não é um produto, mas um processo permanente e contínuo.

Quanto à implicação dos achados, cabe as instituições, aos coordenadores e aos docentes cabe criar condições institucionais e didático-pedagógicas para que os estudantes vivenciem esse processo por meio de experiências reais na extensão. Isso envolve planejar atividades que permitam ciclos contínuos de ação e reflexão, garantir que as atividades de extensão não sejam eventos pontuais, mas experiências integradas ao currículo, promover acompanhamento e mediação pedagógica para sustentar a aprendizagem ao longo do ciclo. Dessa forma, este pressuposto fundamenta a investigação de como a extensão foi incorporada ao currículo, pois a integração precisa favorecer um processo contínuo e não pontual.

Outro aspecto é a centralidade da experiência concreta na aprendizagem, ou seja, a experiência é o ponto de partida da aprendizagem. Nesse sentido, coordenadores e docentes precisam assegurar que as atividades de extensão sejam experiências reais, socialmente situadas e relevantes para futuros profissionais contábeis. Esse pressuposto se manifesta, na pesquisa, quando se analisa como os docentes selecionam e orientam projetos de extensão, como coordenadores regulamentam a oferta de experiências que permitam contato com problemas reais de comunidades e organizações, a qualidade formativa das vivências disponibilizadas, e também dialoga diretamente com a relação entre as atividades de extensão e o desenvolvimento de competências.

Para Kolb, a experiência só se converte em aprendizagem quando mediada pela reflexão. Assim, cabe aos docentes criar espaços formais de reflexão (seminários, relatórios, tutorias, portfólios, devolutivas), orientar estudantes na leitura crítica da experiência, conectando-a com conteúdo teórico da contabilidade, promover práticas avaliativas que valorizem a reflexão e não apenas a execução da atividade.

A integração entre teoria e prática como condição para o desenvolvimento de competências, tendo em vista que, a aprendizagem experiencial propõe que o conhecimento emerge da interação entre teoria e prática. Assim, coordenadores e docentes são responsáveis por articular conteúdos curriculares da contabilidade às demandas observadas nas atividades de extensão, planejar unidades curriculares que combinem fundamentos teóricos com práticas sociais, e fazer mediações que permitam aos estudantes compreender como o conhecimento contábil se aplica em diferentes contextos (organizações sociais, comunidades, pequenos negócios, órgãos públicos etc.).

Neste contexto, o presente estudo, após a análise dos resultados, orienta às instituições e atores envolvidos promover ambientes de aprendizagem que favoreçam autonomia, colaboração e participação ativa. Pois, a teoria assume que a aprendizagem ocorre melhor em ambientes desafiadores, participativos, que valorizam a autonomia e que oferecem suporte emocional e cognitivo. Aos docentes cabe projetar atividades de extensão que envolvam colaboração, resolução de problemas, tomada de decisão e interação com diversos públicos, atuar como facilitadores e não apenas transmissores de conhecimento, promover feedback contínuo e acompanhamento próximo.

O último eixo apresentado no tópico de resultados refere-se às vivências dos estudantes, cujo conjunto de narrativas permitiu compreender como eles experienciam a extensão ao longo do curso. Esse material foi organizado em cinco categorias de análise, que sintetizam as

percepções, aprendizagens, desafios e significados atribuídos pelos discentes às atividades extensionistas. A seguir, são apresentados as categorias e os principais achados decorrentes dessas narrativas.

Tabela 206

Categorias usadas para análise das vivências dos estudantes

Categoria	Caso 1	Caso 2
Perfil dos estudantes	Os participantes são, em sua maioria, jovens com idades entre 20 e 28 anos, predominando o gênero masculino entre eles. Os estudantes encontram-se entre 5º e 7º semestre do curso de Ciências Contábeis	Observa-se que 58% dos estudantes têm até 20 anos de idade, o que evidencia o predomínio de alunos jovens no curso analisado. Além disso, verificou-se que apenas 13% dos estudantes não possuem experiência profissional.
Planejamento pedagógico e experiências práticas na execução da extensão	De acordo com os relatos dos estudantes, as metodologias utilizadas pelos docentes privilegiam a aprendizagem ativa, colocando o estudante no centro do processo, como protagonista do seu próprio aprendizado.	Os estudantes relataram que os docentes utilizaram uma metodologia ativa e participativa para o planejamento e desenvolvimento das atividades. Enquanto alguns relatos apontam falhas na comunicação, falta de engajamento e desorganização por parte da docente e dos colegas, fatores que comprometeram o andamento das ações, outros demonstram iniciativas mais estruturadas, com reuniões frequentes e divisão de tarefas.
Desafios enfrentados na vivência Extensionista	Conciliação entre as demandas acadêmicas, profissionais e pessoais. Além das questões de tempo, emergem dificuldades relacionadas à motivação, ao trabalho em equipe e à comunicação interpessoal. Ausência de clareza institucional sobre o papel da extensão obrigatória e sobre sua operacionalização no curso.	Dificuldade de engajamento e participação dos colegas, a falta de clareza sobre os objetivos da disciplina, problemas na comunicação interna dos grupos. Além disso, os estudantes enfrentaram o desafio de conciliar as atividades de extensão com outras demandas acadêmicas, estágios e trabalho.
Influência da extensão no processo de ensino-aprendizagem	Essa interação com instituições, empresas e a comunidade favorece a consolidação dos conhecimentos acadêmicos, tornando o aprendizado mais dinâmico e aplicável à realidade profissional.	A maioria dos discentes evidenciaram que a participação em projetos extensionistas possibilitou a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a consolidação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula. Embora alguns estudantes tenham relatado que as atividades de extensão não contribuíram de forma significativa para o seu processo de aprendizagem.
Desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes profissionais	Comunicação assertiva e escuta ativa, liderança e autonomia, trabalho em equipe e networking, criatividade e resolução de problemas, empatia e responsabilidade social.	Os resultados revelam que os estudantes percebem a comunicação, o trabalho em equipe, a liderança e a organização e o planejamento como competências significativamente desenvolvidas nas práticas extensionistas.

Fonte: Dados da pesquisa.

A presença de metodologias ativas em ambos os casos evidencia a valorização da prática como locus de aprendizagem. Kolb (1984) enfatiza que estudantes aprendem de modos distintos. Assim, os docentes devem adotar estratégias variadas (observação, prática, discussão, experimentação, análise).

Conforme Kolb (1984), o aprendizado efetivo depende do ciclo que envolve experiência concreta, reflexão, conceituação e experimentação. Nos achados evidenciados no Caso 2, percebeu-se que esse ciclo aparece de forma intencional e articulada, onde os estudantes vivenciam práticas reais, produzem registros, analisam situações com base em referenciais teóricos e retornam ao campo com novas estratégias. Esse movimento converge com o que Butler, Church e Spencer (2019) destacam sobre o desenvolvimento do julgamento profissional em estudantes de contabilidade, especialmente quando expostos a situações reais e complexas.

No Caso 1, embora nos relatos sejam indicadas as experiências práticas, percebe-se que o ciclo experiencial não se completa de forma sistemática. Os estudantes não percebem em todas as ações, o vínculo entre teoria e prática, que fica na dependência da condução de cada docente. Assim, reproduz o cenário identificado por Bispo, Fernandes e Silva (2020), segundo o qual práticas isoladas resultam em limitação de aprendizagens participativas e limitam o desenvolvimento de competências dinâmicas.

No Caso 2, foi possível verificar no relato dos estudantes os impactos das atividades de extensão no amadurecimento profissional, na argumentação, na postura ética e nas competências relacionais. Tais achados dialogam com Ferrari, Leal e Ramos (2025), que destacam que a participação em práticas extensionistas fortalece a confiança profissional e a capacidade de articular saberes diante de situações reais. Além disso, convergem com Breda et al. (2021) e Lira, Gomes e Musial (2021), que defendem que a formação do contador deve equilibrar habilidades técnicas e socioemocionais e prepará-lo para ambientes complexos e dinâmicos.

Os achados deste estudo evidenciam que, embora os PPCs apresentem uma concepção de extensão alinhada às diretrizes do FORPROEX (2012) e da Resolução CNE nº 7/2018, com um discurso normativamente consistente e socialmente comprometido, a análise documental e empírica evidencia um distanciamento significativo entre o que está formalmente previsto e o que, de fato, se materializa na prática pedagógica. A extensão, apesar de descrita de forma robusta e integrada no PPC, enfrenta inúmeros desafios para sua efetiva implementação, tais como limitações institucionais, falta de fomento para a extensão, dificuldades de articulação entre docentes, sobrecarga de trabalho, fragilidade na formação para o desenvolvimento de projetos extensionistas e ausência de mecanismos estruturados de acompanhamento e avaliação.

Esse cenário contribui para que a extensão seja, na prática, frequentemente compreendida como atividade complementar ou acessória, e não como dimensão constitutiva

do currículo. Tal compreensão dificulta sua integração efetiva ao percurso formativo dos discentes, comprometendo seu potencial como espaço de aprendizagem experiencial, desenvolvimento de competências e aproximação qualificada entre universidade e sociedade. Torna-se, portanto, imprescindível avançar na integração da extensão ao currículo, assegurando sua inserção formal e obrigatória nas matrizes curriculares e nos planos de ensino, de modo que as ações extensionistas deixem de ocupar um lugar periférico e passem a se consolidar como prática pedagógica estruturante da formação em Ciências Contábeis.

Nesse contexto, os resultados também evidenciam a necessidade de fortalecer a formação docente para o desenvolvimento de práticas extensionistas que estejam, de fato, alinhadas aos princípios da aprendizagem experiencial e às diretrizes da Política Nacional de Extensão. A pesquisa demonstrou que, embora muitos docentes reconheçam o potencial formativo da extensão, ainda há carência de preparo pedagógico, apoio institucional e clareza conceitual para integrar essas práticas de maneira sistemática ao currículo. Assim, torna-se fundamental que as instituições promovam ações formativas contínuas, capazes de subsidiar o uso de metodologias ativas e de práticas dialógicas junto à comunidade.

Articulada a essa questão, destaca-se ainda a baixa participação dos estudantes e da comunidade externa nos processos de elaboração e implementação da curricularização da extensão. A ausência desses sujeitos, que deveriam ocupar posição central no processo formativo, limita a construção coletiva do currículo e enfraquece a perspectiva dialógica que caracteriza a extensão universitária. Desse modo, recomenda-se que as instituições revisem seus mecanismos de gestão acadêmica, criando espaços efetivos de escuta, participação democrática e corresponsabilização nas decisões curriculares relacionadas à extensão.

Os resultados também reforçam que a aprendizagem experiencial desempenha papel central no desenvolvimento de competências essenciais à atuação profissional contábil, como comunicação, resolução de problemas, tomada de decisão e responsabilidade social. As vivências extensionistas mostraram-se capazes de aproximar teoria e prática, gerando processos formativos mais integrados e significativos. Esse achado aponta para a importância de preservar e ampliar atividades extensionistas que promovam experiências reais, reflexivas e socialmente contextualizadas.

Do ponto de vista institucional, os resultados sugerem a revisão das estratégias de inserção da extensão no currículo, de modo a garantir maior coerência pedagógica, continuidade formativa e mecanismos eficazes de acompanhamento e avaliação. A consolidação da

curricularização depende de políticas institucionais mais claras, processos participativos e suporte adequado a docentes e estudantes.

Os resultados evidenciam convergência com as recomendações internacionais da *International Federation of Accountants* (IFAC), que orientam a formação contábil a partir de um modelo baseado em competências, integrando conhecimentos técnicos, habilidades profissionais e valores éticos, desenvolvidos por meio de experiências práticas e processos reflexivos.

Nessa perspectiva, a aprendizagem experiencial assume papel central, ao possibilitar que os estudantes mobilizem saberes em contextos reais, promovendo a articulação entre teoria e prática, conforme defendido por Kolb (1984) e aprofundado por Butler, Church e Spencer (2019), especialmente no âmbito do ensino contábil.

Nesse cenário, a extensão universitária configura-se como estratégia pedagógica relevante para o desenvolvimento de competências profissionais, na medida em que favorece experiências formativas contextualizadas, reflexivas e socialmente comprometidas. Quando planejada, institucionalizada e fundamentada em concepções críticas e dialógicas, a extensão contribui para o desenvolvimento de competências técnicas, sociais e éticas, alinhando-se à concepção de competência como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes em situações concretas, conforme proposto por Fleury e Fleury (2001).

Por fim, esta pesquisa contribui para o debate nacional acerca da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2024 no curso de Ciências Contábeis, ao evidenciar avanços, desafios e possibilidades para a efetivação da extensão como componente curricular orientado ao desenvolvimento de competências, eixo central das novas diretrizes. Ao apresentar evidências empíricas sobre práticas extensionistas nos cursos de Ciências Contábeis, o estudo fortalece a discussão sobre modelos de curricularização, o papel da aprendizagem experiencial e a formação por competências, oferecendo subsídios para o aprimoramento de políticas educacionais mais alinhadas às demandas atuais da formação contábil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como propósito compreender o processo de curricularização da extensão universitária em cursos de Ciências Contábeis e a possibilidade de desenvolvimento de competências pelos estudantes. A partir da análise documental e das percepções de coordenadores, docentes e estudantes, foi possível responder à questão de pesquisa: como a curricularização da extensão universitária baseada na aprendizagem experiencial pode contribuir para o desenvolvimento de competências nos estudantes de Ciências Contábeis?, e confirmar a declaração de tese proposta: a curricularização da extensão baseada na aprendizagem experiencial contribui para o desenvolvimento de competências necessárias à atuação do profissional contábil.

Os resultados evidenciaram que a inserção da extensão nos currículos, apesar de marcada por desafios institucionais, pedagógicos e culturais, tem se consolidado como um instrumento relevante de qualificação da formação em Ciências Contábeis. As atividades extensionistas analisadas revelaram aderência às etapas do ciclo de aprendizagem experiencial, ao proporcionarem aos estudantes experiências concretas, reflexão, construção conceitual e aplicação prática. Esse processo favoreceu o desenvolvimento de competências técnicas, comunicacionais, socioemocionais e éticas, essenciais às exigências da profissão contábil e alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso.

O primeiro objetivo específico era verificar a percepção dos coordenadores de cursos, de extensão e docentes sobre o processo de curricularização da extensão universitária nos cursos de Ciências Contábeis, sendo plenamente alcançado. As análises indicaram que coordenadores reconhecem o potencial formativo da extensão, mas apontam fragilidades no processo de implementação, tais como resistências docentes, limitações de infraestrutura e compreensão conceitual diversa entre os atores envolvidos. Os docentes apresentaram percepções heterogêneas sobre a extensão, variando entre entendimentos que a associam a práticas transformadoras e compreensões restritas a ações assistencialistas ou operacionais. Já os estudantes demonstraram reconhecer a contribuição da extensão para sua formação, ainda que enfrentem desafios relacionados ao tempo disponível e ao fato de muitos serem trabalhadores, o que limita o engajamento.

O segundo objetivo foi identificar como a extensão foi incorporada ao currículo, também foi atingido. A incorporação ocorreu de maneira heterogênea, com predominância de disciplinas parcialmente ou integralmente dedicadas à extensão, além de projetos institucionais vinculados ao currículo. Observou-se concentração das atividades em um número reduzido de

docentes e prevalência de projetos tradicionais, como orientação fiscal e consultorias voltadas ao terceiro setor. Embora essas práticas cumpram função social e formativa, os resultados sugerem a necessidade de diversificação temática e metodológica para ampliar o alcance e a profundidade das experiências extensionistas.

O terceiro objetivo foi investigar a relação entre as atividades de extensão e o desenvolvimento de competências na percepção de discentes e docentes dos cursos de Ciências Contábeis foi igualmente alcançado. As percepções de docentes e estudantes indicaram que a participação em atividades extensionistas contribui significativamente para o aprimoramento de competências técnicas, comunicacionais e socioemocionais, ampliando a capacidade de análise crítica, tomada de decisão, interação social e resolução de problemas. Os estudantes relataram melhorias expressivas em liderança, autonomia, empatia, comunicação interpessoal e compreensão contextualizada da prática contábil, confirmando a relevância da aprendizagem experiencial como estratégia pedagógica na formação profissional.

As contribuições teóricas desta pesquisa concentram-se na ampliação da compreensão sobre a curricularização da extensão no campo das Ciências Contábeis, ainda pouco explorada na produção científica nacional. Ao adotar a aprendizagem experiencial como lente analítica, o estudo reforça sua pertinência para examinar práticas extensionistas e evidencia a necessidade de integrar extensão, desenvolvimento de competências profissionais e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais. Dessa forma, contribui para o avanço conceitual e para o fortalecimento das discussões no âmbito do ensino contábil.

No campo da pesquisa, os resultados oferecem bases empíricas que impulsionam o debate sobre a implementação da curricularização da extensão em cursos de Ciências Contábeis. A investigação consolida um arcabouço teórico-metodológico que articula extensão, DCNs, aprendizagem experiencial e desenvolvimento de competências, abrindo novas agendas de estudo e fornecendo evidências que podem orientar pesquisas futuras, além de subsidiar formulações de políticas públicas voltadas para a educação superior.

No campo metodológico e pedagógico, esta tese evidencia como a integração entre metodologias ativas, disciplinas, projetos e ações extensionistas pode potencializar processos de aprendizagem, ao mesmo tempo em que revela fragilidades na formação docente para atuar com extensão. Os achados apontam para a urgência de ações de capacitação continuada e para a necessidade de mecanismos institucionais de suporte, planejamento e acompanhamento das atividades extensionistas. Nesse sentido, o estudo oferece subsídios para a elaboração e revisão

dos projetos pedagógicos de curso, alinhados às DCN/2024 e às demandas contemporâneas da formação contábil.

A partir desses elementos, torna-se possível compreender de forma mais ampla o impacto social e profissional da extensão. Os resultados demonstram que as práticas extensionistas fortalecem o compromisso social da universidade ao promover a aproximação entre estudantes e comunidade, contribuindo para uma formação mais humanizada, crítica e contextualizada. As experiências analisadas permitiram aos estudantes compreender a complexidade das realidades socioeconômicas e desenvolver competências relacionadas à responsabilidade social, ética e sensibilidade profissional.

Esse movimento de aproximação se desdobra também no âmbito da sociedade, onde a extensão universitária em Ciências Contábeis contribui para o desenvolvimento local ao estimular práticas que fortalecem a relação dialógica entre universidade e comunidade. As ações analisadas ampliam as possibilidades de troca de saberes, promovem o acesso a informações e serviços socialmente relevantes e aproximam a academia da prática profissional, ressignificando a própria compreensão da contabilidade no contexto comunitário. Além disso, os achados reforçam que a extensão não deve ser compreendida como ação assistencialista ou de transmissão unilateral de conhecimento, mas como prática pedagógica crítica, colaborativa e transformadora.

Entretanto, apesar desse potencial, o estudo evidencia a ausência de participação efetiva de estudantes e da comunidade externa nos processos de elaboração e implementação da curricularização. A falta desses sujeitos, que deveriam atuar como protagonistas, limita a construção coletiva do projeto formativo e enfraquece a perspectiva dialógica que orienta a extensão. Assim, recomenda-se que as instituições revisem seus mecanismos de gestão, criando espaços efetivos de escuta e participação democrática nas decisões curriculares, de modo a garantir processos mais inclusivos, coerentes e alinhados aos princípios extensionistas.

No contexto institucional, os achados desta pesquisa oferecem subsídios significativos para o fortalecimento do planejamento estratégico da extensão, especialmente no que se refere à revisão das políticas e diretrizes que orientam a curricularização. Os resultados podem apoiar gestores e coordenadores na construção de mecanismos que alinhem as práticas extensionistas às novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Ciências Contábeis, contribuindo para a consolidação de um modelo institucional coerente com as exigências das DCN/2024.

Nesse contexto, a pesquisa aponta a necessidade de reavaliar as estratégias de inserção da extensão no currículo, assegurando maior coerência pedagógica, continuidade formativa e a

implementação de processos eficazes de acompanhamento e avaliação. A consolidação da curricularização depende de políticas institucionais mais claras, de processos participativos e de um suporte adequado a docentes e estudantes, capazes de sustentar práticas extensionistas de qualidade.

Com base nesses resultados, recomenda-se que as instituições de ensino superior ampliem e qualifiquem as ações de formação docente voltadas à extensão, promovendo um amadurecimento na maneira de pensar e fazer extensão. Além disso, sugere-se a diversificação dos projetos desenvolvidos e o fortalecimento de mecanismos de acompanhamento, financiamento, avaliação e retroalimentação das atividades. Também se recomenda a criação de incentivos institucionais que valorizem as ações extensionistas, incluindo sua consideração na progressão funcional dos docentes. Por fim, destaca-se a importância de uma maior integração entre a extensão e o desenvolvimento de competências previstas nas DCN/2024, estimulando a reflexão crítica, a sistematização das experiências e a articulação entre teoria e prática nos componentes curriculares.

Para a coordenação de curso e os gestores acadêmicos, os resultados desta pesquisa oferecem subsídios importantes para o aperfeiçoamento dos processos de gestão da extensão. As evidências apontam para a necessidade de criação de fluxos de acompanhamento, revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso, ajustes na distribuição da carga docente e definição de critérios mais claros para a avaliação das ações extensionistas. Ao destacar desafios, necessidades e potencialidades, o estudo contribui para o fortalecimento da governança institucional da extensão e apoia o planejamento de médio e longo prazo dos cursos.

Essa perspectiva se articula diretamente com as contribuições voltadas ao corpo docente. Os achados ampliam a compreensão sobre o papel da extensão no processo de ensino-aprendizagem e reforçam a importância de consolidar uma cultura extensionista no curso. A pesquisa evidencia a necessidade de ações de formação continuada que auxiliem os professores na integração da extensão às práticas pedagógicas e na orientação de projetos extensionistas. Iniciativas como oficinas, programas de capacitação e espaços de compartilhamento de experiências mostram-se essenciais para aprimorar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, favorecendo o desenvolvimento de práticas docentes mais alinhadas às metodologias ativas e à aprendizagem experiencial.

No que diz respeito aos estudantes, os resultados complementam essa discussão ao demonstrar o impacto formativo das experiências extensionistas. As vivências analisadas revelam que a extensão fortalece o protagonismo discente, amplia a autonomia intelectual e

possibilita a apropriação de conhecimentos de forma crítica e significativa. Ao envolver os estudantes em situações reais de aprendizagem, as atividades extensionistas desenvolvem competências técnicas, socioemocionais e comunicacionais, contribuindo para uma formação mais completa e sintonizada com as demandas contemporâneas da prática contábil.

Por fim, a pesquisa tem representado para mim um processo profundo que atravessa minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Como docente do curso de Ciências Contábeis em uma universidade estadual de Mato Grosso e doutoranda investigando a inserção curricular da extensão e sua potencialidade no desenvolvimento de competências, não me encontro apenas como observadora externa do fenômeno. Ao contrário, vivencio o fenômeno ao mesmo tempo em que o estudo, o que torna cada achado mais significativo. Minha experiência prévia como estudante participante de ações extensionistas ganha novo sentido ao compreender, agora com rigor acadêmico, como essas vivências contribuíram para o desenvolvimento de competências que sustentam minha atuação atual.

Estar simultaneamente nos papéis de pesquisadora e docente tem me confrontado com os próprios desafios que emergem nos dados empíricos, as limitações institucionais, as dificuldades estruturais, inseguranças pedagógicas e a necessidade de articulação entre teoria e prática. Não são apenas relatos de entrevistados, são situações que também atravessam a minha rotina, exigindo um constante movimento reflexivo entre o que observo e o que vivencio. Essa dupla vivência tem me permitido olhar a pesquisa com sensibilidade, empatia e profundidade, reconhecendo que a construção da curricularização da extensão é tanto um processo coletivo quanto uma jornada individual.

A contribuição dessa pesquisa para mim, portanto, é múltipla. No plano acadêmico, fortalece academicamente ao aprofundar meu entendimento sobre aprendizagem experiencial, competências e as novas DCN, ampliando meu repertório e meu posicionamento no debate sobre a formação contábil. Amplia meu repertório teórico-metodológico e me posiciona no debate nacional sobre a formação contábil. Profissionalmente, impulsiona a repensar minhas práticas, a dialogar de forma mais crítica com colegas e gestores e a atuar como agente de transformação dentro da universidade.

No plano pessoal, esta tese tem me permitido reconhecer minha própria trajetória, como mulher preta, de classe baixa, vinda do ensino do campo, que hoje é docente universitária, pesquisadora e doutoranda, como parte fundamental do processo de construção de conhecimento. Ao investigar a potência formativa da extensão, percebo que estou, simultaneamente, sendo formada por ela.

Assim, esta pesquisa não é apenas um trabalho acadêmico, mas um movimento de autoconhecimento, amadurecimento e ressignificação das minhas experiências. É um percurso que permitiu compreender quem fui como estudante, quem sou como docente e quem me torno como pesquisadora.

Embora os resultados obtidos sejam relevantes, este estudo apresenta limitações que devem ser consideradas. Parte da análise documental foi prejudicada pela indisponibilidade de planos de ensino em alguns campi, pouca participação dos estudantes do Caso 1 e a recente implementação da curricularização impossibilitou investigações longitudinais sobre seus impactos. Além disso, o predomínio de estudantes trabalhadores limitou a participação em atividades extensionistas, influenciando a amplitude das experiências relatadas. Tais limitações, contudo, não comprometem a validade interna da pesquisa, mas indicam caminhos para novas investigações.

Para pesquisas futuras, sugere-se a realização de estudos comparativos entre diferentes modelos de curricularização da extensão, investigações longitudinais que analisem a trajetória acadêmica e profissional de egressos, estudos que explorem a relação entre extensão e competências emergentes, como as digitais, socioemocionais e de sustentabilidade, e pesquisas que investiguem práticas extensionistas em contextos interdisciplinares e interprofissionais. Além disso, recomenda-se pesquisas que compare a extensão em IES brasileiras e IES internacionais.

REFERÊNCIAS

- Alencar, L. de A. S., Pereira, R. F., Paiva, L. E. B., & Filho, F. C. da C. (2024). Produção científica na formação acadêmica de graduandos em ciências contábeis. *Revista Ambiente Contábil*, 16(2), 326-345. <https://doi.org/10.21680/2176-9036.2024v16n2ID32357>
- Almeida, L. P. de, & Sá, S. M. de. (2013). Formação profissional no século 21: Reflexões sobre aprendizagens a partir da extensão universitária. In: Síveres, L. (Org.) (2013). *A extensão universitária como princípio de aprendizagem*. Liber Livro. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232083>
- Alves, P. M., Silva, R. M., Santos, S. S., Neto, I. V. R., Pinheiro, D. R. O., Costa, J. E. da S., & Leal, E. A. (2016). Habilidades e competências requeridas pelo mercado de trabalho para o profissional de contabilidade em Minas Gerais. *Revista Brasileira de Contabilidade e Gestão*, 5(10), 14-28. <https://doi.org/10.5965/2764747105102016014>
- Alves, R. R. S., Silva, M. A. da, Oliveira, R. M. de. & Borges, R. O. (2023). Formação universitária e a empregabilidade de egressos do curso de ciências contábeis: Afinal quais são suas ocupações no mercado de trabalho? *Anais do Congresso ANPCONT*, São Paulo, São Paulo, 17.
- Araújo, D. J. C., & Araújo, S. A. G. (2024). Análise da percepção de auditores de uma IES pública da rede federal acerca da institucionalização de práticas de controle interno. *Revista Ambiente Contábil*. 16(1), 328-348. <https://doi.org/10.21680/2176-9036.2024v16n1ID31535>
- Araújo, J. R. de, Dourado, M. L., & Oliveira, V. de. (2023). A curricularização da extensão universitária no curso de ciências contábeis da universidade de Gurupi-UNIRG. *Revista FT*, 28(128). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10201009>
- Araújo, R. S. de, & Cruz, P. J. S. C. (2022). Reflexões epistemológicas sobre a extensão universitária: contribuições ao diálogo de saberes. *Linhas Críticas*, 28. <https://doi.org/10.26512/lc28202236816>
- Arienti, W. (2023). Sobre a implementação da curricularização da extensão: Caracterizações e preocupações. *Extensio: Revista Eletrônica de Extensão*, 20(45), 168–189. <https://doi.org/10.5007/1807-0221.2023.e89716>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Basso, L. D. P., Lemos, A. dos S. R., Pimenta, P. H., Bezerra, E. de S., Azevedo, M. A. R. de, & Galizia, F. S. (2023). Curricularização da extensão: Propostas de universidades federais paulistas. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 14(2), 189–199. <https://doi.org/10.29327/2303474.14.2-6>
- Batista, Z. N., & Kerbauy, M. T. M. (2018). A gênese da extensão universitária brasileira no contexto de formação do Ensino Superior. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(3), 916–930. <https://doi.org/10.21723/riace.v13.n3.2018.11178>

- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2000). *Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook*. Sage.
- Bertoldi, A. (2024). Estudantes de engenharia elétrica entre crianças: A curricularização da extensão vista pelos extensionistas. *Extensio: Revista Eletrônica de Extensão*, 21(48), 44-57. <https://doi.org/10.5007/1807-0221.2024.e93088>
- Beuren, I. M. (2012). *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: Teoria e prática*. 3 ed. Atlas.
- Bispo, A. C. K., Fernandes, C., & Silva, M. D. S. (2020). A contribuição da aprendizagem experiencial na formação de mestres profissionais em administração: O caso do PROFIAP/PB. *REUNIR - Revista de Administração Contabilidade e Sustentabilidade*, 10(4), 128-142. <https://reunir.revistas.ufcg.edu.br/index.php/uacc/article/view/1100>
- Blair, D. J. (2016). Experiential learning for teacher professional development at historic sites. *Journal of Experiential Education*, 39(2), 130–144. <https://doi.org/10.1177/1053825916629164>
- Borakouski, G. L., Novak, M. A. L., & Bortolotti, M. A. (2024). Ética contábil: Uma síntese da produção científica brasileira. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 17(2). <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.2-330>
- Brasil. (2024). *Resolução CNE/CES nº 1, de 27 de março de 2024*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado. <http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-ces-001-2024-03-27.pdf>
- Brasil. (2004). *Resolução CNE/CES nº 10, de 16 de dezembro de 2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=257021-rces010-04&category_slug=marco-2024&Itemid=30192
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm
- Brasil. (2018a). *Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018*. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf
- Brasil. (2018b). *Parecer CNE/CES nº 608, de 3 de outubro de 2018*. Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN6082018.pdf?query=Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil
- Breda, M. G., Moraes, A. C., Lopes, I. F., & Meurer, A. M. (2021). Desenvolvimento de habilidades e competências técnicas no curso de Ciências Contábeis: Percepções de alunos a

- luz da IFAC. *Refas - Revista Fatec Zona Sul*, 7(5), 1–23.
<https://www.revistarefas.com.br/RevFATECZS/article/view/433>
- Breunig, M. (2017). Experientially learning and teaching in a student-directed classroom. *Journal of Experiential Education*, 40(3), 213–230. <https://doi.org/10.1177/1053825917690870>
- Brinkmann, S. (2017). The interview. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research*. 5. ed. Sage.
- Burrell, G. & Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. London: Heineman.
- Butler, M. G., Church, K. S., & Spencer, A. W. (2019). Do, reflect, think, apply: Experiential education in accounting. *Journal of Accounting Education*, 48, 12–21.
<https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2019.05.001>
- Camargo, B. V.; Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513-518. <https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16>
- Canon, C. A. S., & Pelegrinelli, G. (2019). Extensão universitária: O impacto de um projeto de extensão na formação profissional dos discentes na educação superior. *Revista UFG*, 19.
<https://doi.org/10.5216/revufg.v19.59799>
- Castro, H. A. S. de, Moraes, P. L. S., Schimith, C. D., & Matos, C. A. C. (2022). A contribuição da Extensão Universitária para a formação profissional à luz da Teoria de Aprendizagem Experiencial de Kolb. *Colóquio Organizações, Desenvolvimento e Sustentabilidade*, 13.
<https://revistas.unama.br/coloquio/article/view/2742>
- Chua, W. F. (1986). Radical developments in accounting thought. *The Accounting Review*, 61(4), 601-632. <https://doi.org/10.1016/B978-008044725-4/50009-6>
- Collins, R. H., Sibthorp, J., & Gookin, J. (2016). Developing III- Structured problem-solving skills through wilderness education. *Journal of Experiential Education*, 39(2), 179–195.
<https://doi.org/10.1177/1053825916639611>
- Collis, J., & Hussey, R. (2005). *Pesquisa em administração: Um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação*. 2. ed. Bookman.
- Costa, A. A. C., Baiotto, C. R., & Garces, S. B. B. (2013). Aprendizagem: O olhar da extensão. In: Síveres, L. (Org.) (2013). *A extensão universitária como princípio de aprendizagem*. Liber Livro. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232083>
- Creswell, J. (2013). *Inquérito qualitativo e desenho de pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens*. Sage.
- Cristofolletti, E. C., & Serafim, M. P. (2020). Dimensões metodológicas e analíticas da extensão universitária. *Educação & Realidade*, 45(1). <https://doi.org/10.1590/2175-623690670>
- Cunha, L. A. (2007). *A universidade temporã: o Ensino Superior, da Colônia à Era Vargas*. São Paulo: UNESP.

- Dai, N. T., Free, C., & Gendron, Y. (2019). Interview-based research in accounting 2000–2014: Informal norms, translation and vibrancy. *Management Accounting Research*, 42, 26-38. <https://doi.org/10.1016/j.mar.2018.06.002>
- Delfino, G. S., Floriano, V. A., Silva, C. E. A. da, & Martins, Z. B. (2021). A percepção de alunos de graduação em ciências contábeis acerca das competências do profissional contábil. *Revista Brasileira de Contabilidade e Gestão*, 10(18). <https://doi.org/10.5965/2316419010152021001>
- Dutra, N. L., & Castioni, R. (2017). A reforma de Córdoba e os projetos de universidade na América Latina. A proposta de Anísio Teixeira para o Brasil, em que se assemelham? *Integración y Conocimiento*, 2(7), 52-73. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/18688>
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532–550. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4308385>
- Faotto, C. L. F., & Jung, C. F. (2018). Perfil e tendências profissionais no âmbito nacional e internacional: Um estudo acerca da percepção de acadêmicos de um curso de Ciências Contábeis do Vale do Paranhana – RS. *Revista Eletrônica de Ciências Contábeis*, 7(1), 171-199. <https://seer.faccat.br/index.php/contabeis/article/view/689>
- Fede, J. H., Gorman, K. S., & Cimini, M. E. (2018). Student employment as a model for experiential learning. *Journal of Experiential Education*, 41(1), 107-124. <https://doi.org/10.1177/1053825917747902>
- Fernandes, A. F., Fernandes, A. F., Lopes, C. F. G., Magalhães, L. H. de, Magalhães, T. M. de, Rodrigues, A. C., Lucas, H. M., Sousa, Y. C. de, & Pires, G. S. (2023). Curricularização da extensão: Uma experiência no curso superior de Tecnologia em Gestão da Tecnologia da Informação. *Extensão Tecnológica: Revista de Extensão do Instituto Federal Catarinense*, 10(20), 220-243. <https://doi.org/10.21166/rext.v10i20.4132>
- Ferrari, A. G. P., Leal, E. A., & da Silva Ramos, J. (2025). Extensão universitária: experiências dos estudantes de Ciências Contábeis. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo*, 7, e13606-e13606. <https://doi.org/10.47149/pemo.v7.e13606>
- Ferreira, V. D. P. F., & De Oliveira, V. (2025). Metodologias ativas no ensino de contabilidade: estratégias de engajamento e aprendizagem significativa para estudantes de ciências contábeis. *Revista Contemporânea*, 5(6), e8333-e8333. <https://doi.org/10.56083/RCV5N6-031>
- Ferreira, L. V., & Leal, E. A. (2020). O estágio docência e a formação pedagógica na área contábil: Competências docentes adquiridas na pós-graduação. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 130–130. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5326>
- Ferreira, P. B., Suriano, M. L. F., & Domenico, E. B. L. D. (2018). Contribuição da extensão universitária na formação de graduandos em enfermagem. *Revista Ciência em Extensão*, 14(3), 31-49. https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/1874

- Filho, E. G. M., Araújo, S. P. de, Figueiredo, L. S., & Aragão, J. A. (2022). Estágio supervisionado e sua contribuição para a formação do contador: Um estudo de caso no curso de ciências contábeis da Universidade Estadual do Piauí. *Revista Cadernos da Pedagogia*, 16(36), 308-325. <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1602>
- Filho, R. A. B., & Reis, D. L. (2023). Atividade complementar de Extensão (ACE): Experiência no caso do curso Gestão Comercial da UEMG, Unidade de Passos/MG. *Caminho Aberto: Revista de Extensão do IFSC*, 17, 1–12. <https://doi.org/10.35700/2359-0599.2023.17.3616>
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5, 183–196. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>
- Flick, U. (2008). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3rd ed.). Grupo A. <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788536318523>
- Fontenele, I. C. (2024). A curricularização da extensão no Brasil: História, concepções e desafios. *Revista Katálysis*, 27. <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2024.e97067>
- Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). (2012). *Política Nacional de Extensão Universitária*.
- Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). (2022). *Censo da Extensão*. https://ufdpar.edu.br/prex/prex-1/copy2_of_CENSOEXTENSAOFORPROEX20221.pdf
- Franchi, M., Leal, E. A., & Ferreira, M. A. (2023). Percepções de estudantes de ciências contábeis sobre a relação entre as habilidades requeridas pelo mercado de trabalho e as aptidões adquiridas no curso. *Pensar Contábil*, 25(87). <http://atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-08/index.php/pensarcontabil/article/view/4210>
- Fuini, L. L., Bovo, A. A., & Dias, V. E. M. (2023). A experiência de curricularização da extensão no Instituto Federal de São Paulo: Uma análise introdutória. *Revista Extensão & Cidadania*, 11(19). <https://doi.org/10.22481/recuesb.v11i19.11848>
- Gadotti, M. (2017). *Extensão universitária: Para quê*. Instituto Paulo Freire.
- Garcia, M. D. O., & Maia, S. C. F. (2024). Integração curricular da extensão no ensino superior: Dinâmica pedagógica curricularizada. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Revista Pemo*, 6. <https://doi.org/10.47149/pemo.v6.e10784>
- Gephart Jr., R. P. (2004). Qualitative research and the Academy of Management Journal. *Academy of Management Journal*, 47(4), 454-462. <https://doi.org/10.5465/amj.2004.14438580>
- Gittings, L., Taplin, R., & Kerr, R. (2020). Experiential learning activities in university accounting education: A systematic literature review. *Journal of Accounting Education*, 52. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2020.100680>

- Guse, J. C., Camargo, B. F., Marchi, J., & de Oliveira Bertagnolli, D. D. (2025). O papel da extensão universitária na formação do contador. *Disciplinarum Scientia| Sociais Aplicadas*, 21(1), 89-103. <https://doi.org/10.37778/dscsa.v21i1.5225>
- Harper, N. (2018). Locating Self in place during a study abroad experience: Emerging adults, global awareness, and the andes. *Journal of Experiential Education*, 41(3), 295-311. <https://doi.org/10.1177/1053825918761995>
- Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (2011). *The practice of qualitative research*. 2. ed. Sage.
- Hirai, C. N., & Ribas, L. M. (2024). Extensão para além do currículo: Relato da imersão em formação extensionista. *Revista Brasileira de Casos de Ensino em Administração*, 14. <https://doi.org/10.12660/gvcasosv14nespecial1a6>
- International Accounting Education Standards Board (IAESB) (2019). *Handbook of international education pronouncements*. International Federation of Accountants. https://www.ifac.org/_flysystem/azure-private/publications/files/Handbook-of-International-Education-Standards-2019.pdf
- Imperatore, S. L. B. (2020). Aprendizados em projetos de extensão universitária sob a perspectiva de acadêmicos de cursos EAD. *EaD em Foco*, 10(1). <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/858>
- Jacomossi, F. A., & Biavatti, V. T. (2017). Normas Internacionais de Educação Contábil propostas pelo International Accounting Education Standards Board. *Revista Evidenciação Contábil & Finanças*, 5(3), 57–78. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/recfin/article/view/33596>
- Jung, C. F. (2004). *Metodologia para pesquisa & desenvolvimento: Aplicada a novas tecnologias, produtos e processos*. 1. ed. Axcel Books.
- Justi, E. B. L., Castelão, R. A., Souza, C. C. de, & Frainer, D. M. (2020). Desenvolvimento de Mato Grosso do Sul: Uma análise dos setores produtivos do estado a partir do modelo insumo-produto. *Redes. Revista do Desenvolvimento Regional*, 25(2), 2385–2406. <https://doi.org/10.17058/redes.v25i0.14740>
- Khan, I., Mehmood, A., & Jumani, N. B. (2020). Classroom practices of teacher educators: Constructivist versus traditional approach. *Journal of Research in Social Sciences*, 8(1), 20-34. <https://jrss.numl.edu.pk/index.php/jrss/article/view/65>
- King, N. (2004). Using templates in the thematic analysis of text. In: Cassell, C., & Symon, G. (Eds.). *Essential guide to qualitative methods in organizational research*. Sage.
- Koglin, T., & Koglin, J. C. (2019). A importância da extensão nas universidades brasileiras e a transição do reconhecimento ao descaso. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 10(2), 71-78. <https://doi.org/10.24317/2358-0399.2019v10i2.10658>
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2017). Experiential learning theory as a guide for experiential educators in higher education. *Experiential Learning & Teaching in Higher Education*, 1(1), 7-44.

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

Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849208963>

Lawson, R. A., Blocher, E. J., Brewer, P. C., Cokins, G., Sorensen, J. E., Stout, D. E., Sundem, G. L., Wolcott, S. K., & Wouters, M. J. F. (2014). Focusing accounting curricula on students' long-run careers: Recommendations for an integrated competency-based framework for accounting education. *Issues in Accounting Education*, 29(2), 295–317. <https://doi.org/10.2308/iace-50673>

Lima, J. P. R. de, Silva, V. R. da, & Leal, E. A. (2021). Análise das normas sociais no uso de entrevistas em artigos científicos em Contabilidade no Brasil no período de 2010 a 2019. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 18(49). <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2021.e76771>

Lima, N. de S., Fernandes, F. E. C. V., & Mendes, M. L. M. (2023). Curricularização da extensão universitária no brasil: Histórico e importância. *Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco*, 13(32). <https://periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1912>

Lira, T. A., Gomes, F. P. C., & Musial, N. T. K. (2021). Habilidades e competências profissionais exigidas dos contadores: Quais os requisitos dos anúncios de emprego? *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 20. <https://doi.org/10.16930/2237-766220213227>

Lisbôa Filho, F. F. (2022). *Extensão universitária: Gestão, comunicação e desenvolvimento regional*. FACOS-UFSM.

Lucas, A. C., Leite, J. P. de A., Junior, O. G., Noijs, P. V., & Sousa, R. R. de. (2023). Curricularização da extensão: A experiência do curso de administração pública da Faculdade de Ciências Aplicadas UNICAMP. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, 28. <https://doi.org/10.12660/cgpc.v28.88038>

Machado, E., & Nascimento, R. C. C. (2022). Curricularização da extensão em uma universidade interiorizada e internacionalizada: Experiências e desafios institucionais. *Revista Extensão*, 22(1), 23-31 <https://www3.ufrb.edu.br/index.php/revistaextensao/article/view/2839>

Machado, L., Moura, R. G. de, Lopes, P. de L., & Barbosa, M. V. (2019). O perfil profissional do contador na contemporaneidade: Uma análise a partir dos anúncios de recrutamento. *Revista Valore*, 4, 119–132. <https://doi.org/10.22408/rev402019691119-132>

Madrugá, S. R., Colossi, N., & Biazus, C. A. (2016). Funções e competências gerenciais do contador. *Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria*, 9(2), 182–191. <https://doi.org/10.5902/1983465921282>

Marchand, P., & Ratinaud, P. (2012). L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels: Les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française (septembre-octobre 2011). *Actes des 11ème Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles* (pp. 687-699). Liège, Belgique.

- Marin, T. I. S., de Lima, S. J., & Nova, S. P. D. C. C. (2014). Formação do contador—o que o mercado quer, é o que ele tem? Um estudo sobre o perfil profissional dos alunos de ciências contábeis da FEA-USP. *Contabilidade Vista & Revista*, 25(2), 59-83. <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/1532>
- Mariz, T. M. de A., & Palmeira, L. L. de L. (2022). Análise das atividades curriculares de extensão nos cursos de zootecnia de Universidades Federais do Brasil: Implantação e formatos adotados. *Revista Eletrônica Extensão em Debate*, 11(10). <https://www.seer.ufal.br/index.php/extensaoemdebate/article/view/14587>
- Matsuda, P. M., & MacLennan, M. L. F. (2019). Incubadoras de cooperativas populares e extensão universitária: O Caso Incoop-UFSCar. *Revista Ibero-Americana de Estratégia*, 18(4), 630-650. <https://www.redalyc.org/journal/3312/331267304007/html/>
- Menezes, L. V. O., & Oliveira, J. S. C. de. (2022). Insolvência empresarial: Estudo bibliométrico nacional e internacional com suporte de mineração de informações textuais. *Revista Universo Contábil*, 18. <https://doi.org/10.4270/ruc.2022102>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Meurer, A. M., & Voese, S. B. (2020). Há vagas: Análise do perfil profissional requerido pelo mercado de trabalho para profissionais contábeis da área de custos. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 19. <https://doi.org/10.16930/2237-766220202994>
- Miguel, J. C. (2023). A curricularização da extensão universitária no contexto da função social da universidade. *Práxis Educacional*, 19(50). <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.11534>
- Miranda, G. J., Nova, S. P. de C. C., & Vendramin, E. de O. (2024). Extensão universitária: Uma dimensão da formação docente ainda a ser explorada. *Revista Mineira de Contabilidade*, 25(1), 4–10. <https://doi.org/10.51320/rmc.v25i1.1618>
- Moreira, M. A., Alves, N. J. F., Andreassi, T., & Braga, J. G. R. (2020). Educação empreendedora em contabilidade: Da teoria à aprendizagem experiencial. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 19. <https://doi.org/10.16930/2237-766220202896>
- Morris, T. H. (2019). Experiential learning – A systematic review and revision of Kolb’s model. *Interactive Learning Environments*, 28(8), 1064–1077. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>
- Murer, E., & Hupalo, L. (2025). Curricularização da extensão em ciências contábeis: impactos da orientação sobre O IRPF na formação acadêmica e na comunidade regional. *Extensão em Foco (ISSN: 2317-9791)*, 13(1), 62-74. <https://doi.org/10.33362/ext.v13i1.3856>
- Muylaert, C. J., Sarubbi Junior, V., Gallo, P. R., Neto, M. L. R., & Reis, A. O. A. (2014). Entrevistas narrativas: Um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 48, 184-189. <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>

- Nagib, L. de R. C., & Silva, D. M. da. (2019). Adoção de metodologias ativas e sua relação com o ciclo de vida e a qualificação docente no ensino de graduação em ciências contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, 31(82), 145-164. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201909030>
- Nascimento, C. de L. (2022). *Construtos do gap entre o ensino e a prática contábil à luz da teoria da aprendizagem experiencial* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://doi.org/10.11606/T.12.2022.tde-22122022-210849>
- Nogueira, M. das D. P. (2005). *Políticas de extensão universitária brasileira*. Editora UFMG.
- North, D. C. (2018). *Instituições, mudança institucional e desempenho econômico*. São Paulo: Três Estrelas.
- Ojeda, C. M., Lopes, P. P. da S., & Batista, V. (2023). Sobre a curricularização da extensão nos cursos superiores do IFMT: Uma análise dos percursos e desafios. *Revista Prática Docente*, 8. <https://doi.org/10.23926/RPD.2023.v8.n1.e23044.id741>
- Oliveira, C. V. N. C. de, Tosta, M. de C. R., & Freitas, R. R. de. (2020). Curricularização da extensão universitária: Uma análise bibliométrica. *Brazilian Journal of Production Engineering*, 6(2). <https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/view/30835>
- Oliveira, E. A. de, Roberto, T. M. L., Lopes, R. D., Barbosa, V. G., & Araújo, B. P. de. (2023). Relato de experiência das atividades curricularizadas da extensão no ensino superior privado e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. *Epitaya E-books*, 1(55), 467-470. <https://doi.org/10.47879/ed.ep.2023946p467>
- Oliveira, F., & Goulart, P. M. (2015). Fases e faces da extensão universitária: rotas e concepções. *Revista Ciência em Extensão*, 11(3), 8-27. <https://doi.org/10.23901/1679-4605.2015v11n3p8-27>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & Evaluation methods*. Sage.
- Paula, J. A. (2013). A extensão universitária: História, conceito e propostas. *Interfaces - Revista de Extensão da UFMG*, 1(1), 5-23. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930>
- Pereira, J. C., Castanha, E. T., Monteiro, J. J., Guimarães, M. L. F., & Cittadin, A. (2019). A curricularização da extensão universitária no curso de ciências contábeis de uma instituição de ensino superior comunitária. *ConTexto - Contabilidade em Texto*, 19(43). <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/ConTexto/article/view/90872>
- Piaget, J. (1950). *Introduction à l'épistémologie génétique: La pensée physique*. FeniXX.
- Pimentel, A. (2007). A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. *Estudos de Psicologia*, 12(2), 159-168. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2007000200008>

- Pincus, K. V., Stout, D. E., Sorensen, J. E., Stocks, K. D., & Lawson, R. A. (2017). Forces for change in higher education and implications for the accounting academy. *Journal of Accounting Education*, 40, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2017.06.001>
- Pipitone, J. M. (2018). Place as pedagogy: Toward study abroad for social change. *Journal of Experiential Education*, 41(1), 54–74. <https://doi.org/10.1177/1053825917751509>
- Popper, K. (2000). *Realism and the aim of science*. Routledge.
- Qu, S. Q., & Dumay, J. (2011). A entrevista de pesquisa qualitativa. *Pesquisa Qualitativa em Contabilidade e Gestão*, 8 (3), 238-264. <https://doi.org/10.1108/11766091111162070>
- Rauski, E. D. F., Oliveira, M. D. R., & Antunes, A. C. (2022). Curricularização da extensão no curso de administração da UEPG: Conquistas e desafios. *Brazilian Journal of Development*, 8(5), 40935–40952. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n5-531>
- Rebele, J. E., & Pierre, E. K. S. (2019). A commentary on learning objectives for accounting education programs: The importance of soft skills and technical knowledge. *Journal of Accounting Education*, 48, 71–79. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2019.07.002>
- Resende, M. C. F., Albuquerque, L. M. de, Moreira, T. dos R., & Borges, B. K. N. de O. (2017). A curricularização das práticas de extensão na PUC Minas. *Conecte-se! Revista Interdisciplinar de Extensão*, 1(2), 88-103. <https://periodicos.pucminas.br/index.php/conecte-se/article/view/16748>
- Ribeiro, J. S. C., & Milhomem, M. S. F. dos S. (2022). A experiência do processo de curricularização da extensão na Universidade Federal do Tocantins: A tessitura necessária entre a extensão, pesquisa e ensino. *Capim Dourado: Diálogos em Extensão*, 5(3). <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/capimdourado/article/view/15766>
- Ribeiro, M. R. F., Pontes, V. M. de A., & Silva, E. A. (2017). A contribuição da extensão universitária na formação acadêmica: Desafios e perspectivas. *Revista Conexão UEPG*, 13(1), 52-65. <https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v.13.i1.0004>
- Rosso, G. P., & Corte, M. G. D. (2021). A extensão universitária no currículo de cursos de graduação e contextos emergentes. *Debates em Educação*, 13, 365–388. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp2p365-388>
- Santos, J. H. de S., Rocha, B. F., & Passaglio, K. T. (2016). Extensão universitária e formação no ensino superior. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 7(1), 23–28. <https://doi.org/10.36661/2358-0399.2016v7i1.3087>
- Santos, I. O., & Coimbra, C. L. (2018). Currículo. In: Miranda, G. J., Leal, E. A., & Nova, S. P. de C. C. *Revolucionando a docência universitária: Orientações, experiências e teorias para a prática docente em negócios*. Atlas.
- Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35(5), 31-38. <https://www.jstor.org/stable/44428296>

- Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Econômico (SEMADE). (2015). *Diagnóstico socioeconômico de Mato Grosso do Sul – 2015*. https://www.semadesc.ms.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/Diagnostico_Socioeconomico_de_MS_20151.pdf
- Serva, F. (2020). *Educação superior no Brasil: Um estudo sobre a política de curricularização da extensão universitária* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho]. Repositório Institucional UNESP. <http://hdl.handle.net/11449/191811>
- Severino, C. (2022). *Características associadas ao desenvolvimento de competências e habilidades na graduação em contabilidade* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia. <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5331>
- Silva, F. M. D., Melo, P. A. D., Silva, J. E. O., & Ramos, A. M. (2014). Compromisso social e extensão: A prática da Universidade Federal de Santa Catarina. *Revista Alcance*, 21(1), 77-97. <https://doi.org/10.14210/alcance.v21n1.p077-097>
- Silva, M. A. da. (2020). Análise documental. In: Nogueira, D. R., Leal, E. A., & Nova, S.P.D.C. C. et al. (2020). *Trabalho de conclusão de curso (TCC): uma abordagem leve, divertida e prática*. Grupo GEN. <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788571440708>
- Silva, C. F. D., Ferreira, L. V., Leal, E. A., & Miranda, G. J. (2019). Formação docente na área contábil: Contribuições da disciplina de metodologia do ensino oferecida na pós-graduação stricto sensu. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 14(3), 144–162. https://doi.org/10.21446/scg_ufrj.v0i0.23062
- Silva, S. M. C. da ; Nova, S. P. de C. C. (2018) Pesquisa qualitativa ou qualidade em pesquisa? Um exemplo de contribuição sócio-humanista em pesquisa contábil. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 13(1), 120-141. https://doi.org/10.21446/scg_ufrj.v13i1.15860
- Silva, M., & Silva, A. P. F. (2018). Perfil dos profissionais de contabilidade demandado pelo mercado de trabalho no Brasil. *Veredas FAVIP: Revista Eletrônica de Ciências e Cultura*, 11(1).
- Silva, L. D. da, Vieira, A. M., & Tambosi Filho, E. (2024). Curricularização da extensão universitária: Indicadores de avaliação para os cursos de administração e contabilidade. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 29. <https://doi.org/10.1590/1982-57652024v29id275677>
- Silveira, J. S., Kamimura, A. M., Gomes, D. C. M., & Slomski, V. G. (2019). Competências profissionais requeridas e exigidas no exame de certificação da profissão contábil. *Revista Liceu On-Line*, 9(1), 109–133. https://liceu.fecap.br/LICEU_ON-LINE/article/view/1807
- Silvério, E. D., Soares, M., Meirinho, B. M. L., & Wichnoski, P. (2023). A curricularização da extensão no âmbito da Universidade Estadual do Centro-Oeste: Percepções discentes. *Revista Conexão UEPG*, 19(1). <https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v.19.21776.015>
- Simões, M. P. de A., Melo, L. S. A. de, Batista, F. F. e Cirne, G. M. P. (2018). Análise relacional entre estilos de aprendizagem e métodos de ensino em um curso de ciências contábeis. *Revista*

- Evidenciação Contábil & Finanças*. 6(3), 75–95. <https://doi.org/10.22478/ufpb.2318-1001.2018v6n3.37337>
- Síveres, L. (Org.) (2013). *A extensão universitária como princípio de aprendizagem*. Liber Livro. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232083>
- Smith, H. A., & Segbers, T. (2018). The impact of transculturality on student experience of higher education. *Journal of Experiential Education*, 41(1), 75–89. <https://doi.org/10.1177/1053825917750406>
- Soares, F. Z. L., Rosa, R. C., & Soutes, D. O. (2023). Competências e habilidades necessárias para a atuação do profissional contábil. *Ciências Sociais Aplicadas em Revista*, 25(45). <https://e-revista.unioeste.br/index.php/csaemrevista/article/view/31588>
- Soares, S. V., Bulaon, C., Nova, S. P. D. C. C., & Picolli, I. R. A. (2019). Aprendizagem baseada em problemas para os cursos de ciências contábeis: Desafios e oportunidades de sua adoção. *Contextus: Revista Contemporânea de economia e gestão*, 17(1), 65-97. <http://dx.doi.org/10.19094/contextus.v17i1.33497>
- Sousa, M. A. B. de, & Miranda, G. J. (2019). Um estudo a respeito do estágio curricular supervisionado nos cursos de Ciências Contábeis no Brasil com foco na teoria experiencial de aprendizagem. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 16(39), 66–88. <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2019v16n39p66>
- Sousa, R. C. da S., & Arantes, V. A. (2022). Competências e habilidades atribuídas ao contador: Perspectivas de estudantes, egressos e empregadores da área contábil. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 15(1), 46–69. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2022.e80550>
- Sousa, Y. S. O. (2021). O uso do software Iramuteq: fundamentos de lexicometria para pesquisas qualitativas. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 21(4), 1541-1560. <https://doi.org/10.12957/epp.2021.64034>
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. In: Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds). *The sage handbook of qualitative research*. 30 ed. Sage.
- Tight, M. (2022). Designing case studies. In: Flick, U. *The sage handbook for qualitative research design*. 6. ed. Sage.
- Vaivio, J. (2008). Qualitative management accounting research: Rationale, pitfalls and potential. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 5(1), 64-86. <https://doi.org/10.1108/11766090810856787>
- Vergara, S. C. (2005). *Métodos de pesquisa em administração*. Atlas.
- Vygotsky, L. S. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In Vygotsky, L. S., Luria, A. R., Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. Ícone.
- Wociechoski, D. P. (2021). *Estratégia política de inserção curricular da extensão nos cursos de*

graduação: a construção nacional do texto e a implementação na UFRJ [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://doi.org/10.11606/T.48.2021.tde-26112021-124224>

Wociechoski, D. P., & Catani, A. M. (2023). Curricularização da extensão e as suas relações com o acesso à educação superior nos PNEs 2001-2010 e 2014-2024: Um estudo documental. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 12(3), 1300–1317. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n3a2023-68893>

Wollinger, H., Martins, Z. B., & Marinho, S. V. (2021). Relação entre estilos de aprendizagem e a percepção das competências adquiridas: Um estudo com discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis. *Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ*, 26(2), 39-59. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rcmccuerj/article/view/75633>

Yanto, H., Fam, S.-F., Baroroh, N., & Jati, K. (2018). Graduates' accounting competencies in global business: Perceptions of Indonesian practitioners and academics. *Academy of Accounting and Financial Studies Journal*, 22(3), 1–17. <https://www.abacademies.org/articles/graduates-accounting-competencies-in-global-business-perceptions-of-indonesian-practitioners-and-academics-7333.html>

Yazan, B. (2016). Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. *Revista Meta: Avaliação*, 8(22), 149-182.

Zaluar, A. (2015). Ética na pesquisa social: Novos impasses burocráticos e paroquiais. *Revista Brasileira de Sociologia - RBS*, 3(5), 133–158. <https://doi.org/10.20336/rbs.97>

APÊNDICE A – PROTOCOLO DE ESTUDO DE CASO

I - IDENTIFICAÇÃO

Título:

Curricularização da extensão em cursos de Ciências Contábeis e sua contribuição para o desenvolvimento de competências

Pesquisadora Responsável:

Nome: Janaina da Silva Ramos

Doutoranda em Ciências Contábeis (PPGCC/UFU)

E-mail: janaina.ramos@ufu.br

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edvalda Araújo Leal

Instituição Responsável:

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Faculdade de Ciências Contábeis - FACIC

Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis - PPGCC

II - VISÃO GERAL

Objetivo Geral:

Compreender o processo de curricularização da extensão universitária em cursos de Ciências Contábeis e a possibilidade de desenvolvimento de competências pelos estudantes.

Objetivos Específicos:

1. Identificar como ocorreu a inserção curricular da extensão;
2. Verificar a percepção dos coordenadores de cursos, de extensão e docentes sobre o processo de curricularização da extensão universitária nos cursos de Ciências Contábeis;
3. Investigar a relação entre as atividades de extensão e o desenvolvimento de competências na percepção de discentes e docentes dos cursos de Ciências Contábeis.

Fontes de Informação:

Cursos de Ciências Contábeis: Docentes, Coordenadores e Estudantes.

Documentos: Diretrizes institucionais das IES, PPCs dos cursos pesquisados e Plano de Ensino das disciplinas de extensão.

Atividades:

Agendar contato inicial para obter informações gerais sobre o processo de curricularização nos cursos;

Contatar via e-mail as pessoas que serão entrevistadas;

Agendar entrevistas;

Realizar as entrevistas;

Coletar documentos;

Transcrever as entrevistas;

Analisar os dados;

Confrontar os dados com a teoria e compará-los com estudos relacionados.

III - PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Selecionar os participantes:

Coordenadores de curso, membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE), comissão/comitê de extensão e docentes dos cursos de ciências contábeis;

Estudantes que tenham cursado atividades de extensão obrigatórias.

Agendar entrevistas:

Contatar os participantes e marcar data, horário e local das entrevistas;

Pedir permissão para gravar as entrevistas;

Enviar *e-mail* para os estudantes (entrevista narrativa).

Realizar as entrevistas e coleta de documentos:

Realizar as entrevistas;

Coletar documentos;

Pedir permissão para realizar contatos futuros, caso haja dúvidas por parte do pesquisador.

Analisar os dados e os resultados:

Transcrever as entrevistas;

Analisar os documentos;

Analisar os resultados, confrontando com a teoria e achados de estudos relacionados.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES

1. Para iniciar, eu gostaria que você comentasse, brevemente, sobre a sua trajetória acadêmica e profissional.
2. O que entende por extensão universitária? Poderia compartilhar algumas de suas experiências mais relevantes com a extensão universitária?
3. Como foi o processo institucional para a curricularização da extensão? Foram emitidas normativas e resoluções? Quais os atores envolvidos?
4. Como foi a sua participação no processo de curricularização da extensão?
5. Relate quais foram os principais desafios vivenciados durante o processo de planejamento e implementação da curricularização da extensão na IES e no Curso de Ciências Contábeis ao qual você está vinculado, mencionando quanto tempo demorou esse processo e a época aproximada em que isso ocorreu.
6. Como foi o diálogo entre os coordenadores de curso, coordenadores de extensão, Núcleo Docente Estruturante (NDE), estudantes e comunidade externa para analisar a implantação da extensão na matriz curricular?
7. Houve participação dos estudantes e da comunidade externa no processo de curricularização?
8. Relate a experiência com o planejamento, elaboração e definição das atividades de extensão curricularizadas no curso de Ciências Contábeis. A elaboração das atividades considerou quais instrumentos normativos? (Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis de 2004, IFAC, Nova Proposta de Diretrizes, dentre outras).
9. Como foi a receptividade dos docentes do curso no processo de curricularização da extensão?

10. No processo de planejamento e execução da extensão universitária foram analisadas quais competências, habilidades e atitudes poderiam ser desenvolvidas pelos estudantes por meio da participação nas atividades de extensão (obrigatórias/curricularizadas) no curso?
11. Considerando a implementação da curricularização da extensão, quais atividades de extensão foram desenvolvidas após a curricularização e como está sendo distribuída a carga horária obrigatória?
12. Na sua opinião, as ações de extensão adotadas no curso promovem experiências práticas que podem auxiliar no processo ensino aprendizagem ou na formação profissional do estudante?
13. Quais os impactos da curricularização da extensão universitária na formação dos estudantes e na relação da IES com a comunidade externa?
14. Quais são os principais desafios para o futuro em relação à efetividade da extensão?
15. Há algumas sugestão ou comentário adicional acerca da Extensão Universitária nos cursos de Ciências Contábeis?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES

1. Para iniciar, eu gostaria que você comentasse, brevemente, sobre a sua trajetória acadêmica e profissional.
2. O que entende por extensão universitária? Poderia compartilhar algumas de suas experiências mais relevantes com a extensão universitária e abordar os desafios ou barreiras enfrentadas por professores no desenvolvimento de atividades de extensão?
3. As orientações e resoluções acerca da curricularização da extensão são claras e conseguem ser entendidas com facilidade? Como foi sua participação no processo de curricularização da extensão?
4. Qual sua percepção referente as ações e atuação institucional para a implementação da curricularização da extensão? Na efetiva curricularização no curso você recebeu suporte institucional? De que forma?
5. Como foi a receptividade dos estudantes no processo de curricularização da extensão?
6. Como foi a participação dos estudantes e da comunidade externa no processo de curricularização?
7. Narre uma situação que te marcou em relação a atuação no processo de curricularização e ou no oferecimento de atividades de extensão no curso de Ciências Contábeis.
8. Como você percebe as experiências (vivências) com as atividades de extensão e o vínculo com o processo ensino-aprendizagem, ou seja, se considera que as experiências com a extensão podem auxiliar ou promover o processo de ensino-aprendizagem?
9. Como ocorre a avaliação dos estudantes nas atividades de extensão no curso de Ciências Contábeis ao qual você está vinculado(a)?

10. Na sua percepção, quais competências, habilidades e atitudes o estudante pode desenvolver por meio da participação nas atividades de extensão (obrigatórias/curricularizadas)?
11. Cite exemplos de atividades de extensão desenvolvidas e quais competências, habilidades e atitudes foram atingidas com as atividades de extensão. Relate uma situação em que ficou claro para você, o desenvolvimento de competências envolvendo a participação de estudantes nas atividades de extensão no decorrer do curso.
12. Há alguma sugestão ou comentário adicional acerca da Extensão Universitária nos cursos de Ciências Contábeis?

APÊNDICE D – ENTREVISTA NARRATIVA COM OS ESTUDANTES

Caracterização do Respondente

1. **Gênero:** () Feminino () Masculino () Outro: _____ () Prefiro não Responder
2. **Idade:** _____
3. **Universidade em que Estuda:** _____
4. **Possui Experiência Profissional:** () sim () não

Entrevista Narrativa (Relato)

Solicito uma narrativa (relato) sobre sua experiência com as atividades de extensão obrigatórias no curso de Ciências Contábeis.

Espero no seu relato que:

Descreva quais atividades de extensão você participou.

Aborde as metodologias adotadas pelo professor (a) no desenvolvimento das atividades.

Apresente os desafios (dificuldades) enfrentados durante a participação nas atividades de extensão obrigatórias.

Comente como a experiência prática com as ações de extensão influenciou no seu processo de ensino-aprendizagem.

Cite exemplos de atividades de extensão desenvolvidas e quais competências, habilidades e atitudes foram atingidas com tais atividades.

Relate uma situação em que ficou claro para você, o desenvolvimento de competências nas atividades de extensão.

Descreva como você avalia os impactos das vivências / experiências proporcionadas pelas atividades de extensão na sua formação acadêmica e profissional.

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (GESTORES)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Curricularização da Extensão Universitária nos Cursos de Ciências Contábeis”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Janaina da Silva Ramos, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, vinculado a Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação da Profa. Dra. Edvalda Araújo Leal.

Nesta pesquisa nós estamos investigando o processo de curricularização da extensão universitária nos cursos de Ciências Contábeis e sua contribuição no desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes sob a ótica da Teoria da Aprendizagem Experiencial.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Janaina da Silva Ramos por meio eletrônico no e-mail: janainaramos.cont@gmail.com. Você terá à disposição o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016). Você tem o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento de coleta de dados (tópicos que serão abordados na entrevista) antes de responder às perguntas. A pesquisa somente se iniciará após sua manifestação expressa, livre e esclarecida.

Você será submetido a responder a uma série perguntas que buscarão compreender processo de curricularização da extensão universitária nos cursos de Ciências Contábeis e a sua contribuição no desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes a partir da participação nas atividades de extensão.

Antes de concordar em participar da pesquisa, você poderá tirar dúvidas ou solicitar informações do estudo. As pesquisadoras aqui apresentadas, se disponibilizam a esclarecer quaisquer dúvidas em relação ao estudo. Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016).

Na sua participação, você será convidado a participar de uma entrevista semiestruturada online por meio da plataforma *Google Meet*, cujo link se encontra disponibilizado no e-mail convite encaminhado a você. O tempo médio de duração da entrevista é de aproximadamente 60 minutos, com quantidade de doze perguntas. As entrevistas serão gravadas e transcritas, esses arquivos serão repassados ao participante para sua verificação. A pesquisadora responsável atenderá as orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim, a sua identidade será preservada. É compromisso da pesquisadora responsável a divulgação dos resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).

Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar da pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

A atual pesquisa apresenta risco operacional, visto que os participantes podem sentir cansaço, dada a atenção e tempo requerido para a entrevista. Para minimizar esse risco, serão realizados pré-testes no instrumento de coleta de dados (roteiro da entrevista), a fim de aprimorá-lo e assim, otimizar o tempo do respondente ao contribuir com o estudo. Além disso, há risco quanto

à identificação do participante, considerando os riscos dos meios eletrônicos e ambiente virtual. Para assegurar sua total confidencialidade e minimizar o potencial risco de violação, o convite será feito de forma individual, tendo apenas um remete e um destinatário. Além disso, o link para a entrevista será diferente para cada entrevistado. Concluída a coleta de dados, será feito o download da gravação da entrevista para um dispositivo eletrônico local de responsabilidade das pesquisadoras, cujo acesso é protegido por senha pessoal e intransferível. Além disso, Será apagado todo e qualquer registro da plataforma virtual utilizada. O mesmo cuidado será mantido para os Registros de Consentimento Livre e Esclarecido. A fim de minimizar os riscos na análise das informações levantadas nas entrevistas, após a transcrição delas, no tratamento de dados, serão retidas informações que possam identificar os participantes. Na elaboração dos resultados, os respondentes receberão um codinome para que seja preservada a identidade do(a) participante, a fim de assegurar o sigilo e a privacidade dele(a).

Para minimizar alguns riscos do ambiente virtual, é importante que você tenha todo o cuidado com a segurança e privacidade do local quando realizar o acesso às etapas virtuais da pesquisa para que sejam garantidos o sigilo e a confidencialidade necessários. Antes, durante ou após o consentimento ou a coleta de dados, informe ao(à) pesquisador(a) quaisquer condições adversas, como entradas inesperadas de pessoas no ambiente.

Os benefícios da pesquisa envolvem contribuições no âmbito institucional, docentes, estudantes e sociedade. No que diz respeito ao âmbito institucional, os resultados podem gerar informações relevantes para o planejamento dos gestores envolvidos no processo de desenvolvimento das atividades de extensão. No eixo docente, é um conhecimento importante para o planejamento pedagógico dos docentes que trabalham com a extensão. Colabora com maior apropriação por parte dos estudantes. No âmbito da sociedade, o estudo evidencia como a universidade por meio da extensão pode contribuir com o desenvolvimento local, proporcionando diversas atividades permitindo a troca de saberes entre a academia e a sociedade.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Para retirar o consentimento, você deverá entrar em contato via e-mail, informando a retirada. A pesquisadora Janaina da Silva Ramos responderá ao e-mail informando a ciência da retirada.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deve ser salvo nos seus arquivos. Este Termo está assinado pela pesquisadora responsável e contém seu telefone e endereço de contato para que você possa tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Janaina da Silva Ramos – janainaramos.cont@gmail.com e/ou Edvalda Araújo Leal – edvalda@ufu.br ou pelo endereço: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco: 1F, sala 246, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG CEP: 38408-100; Telefone: (34) 3291-5904..

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você tem direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Para obter orientações quanto aos direitos dos(as) participantes de pesquisa, acesse a cartilha disponível no *link*: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf.

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131; ou pelo e-mail **cep@propp.ufu.br**. O CEP/UFU é um colegiado

independente criado para defender os interesses dos(as) participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, 18 de março de 2024

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do(a) participante de pesquisa

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DOCENTE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Curricularização da Extensão Universitária nos Cursos de Ciências Contábeis”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Janaina da Silva Ramos, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, vinculado a Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação da Profa. Dra. Edvalda Araújo Leal.

Nesta pesquisa nós estamos investigando o processo de curricularização da extensão universitária nos cursos de Ciências Contábeis e sua contribuição no desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes sob a ótica da Teoria da Aprendizagem Experiencial.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Janaina da Silva Ramos por meio eletrônico no e-mail: janainaramos.cont@gmail.com. Você terá à disposição o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016). Você tem o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento de coleta de dados (tópicos que serão abordados na entrevista) antes de responder às perguntas. A pesquisa somente se iniciará após sua manifestação expressa, livre e esclarecida.

Você será submetido a responder a uma série perguntas que buscarão compreender processo de curricularização da extensão universitária nos cursos de Ciências Contábeis e a sua contribuição no desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes a partir da participação nas atividades de extensão.

Antes de concordar em participar da pesquisa, você poderá tirar dúvidas ou solicitar informações do estudo. As pesquisadoras aqui apresentadas, se disponibilizam a esclarecer quaisquer dúvidas em relação ao estudo. Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016).

Na sua participação, você será convidado a participar de uma entrevista semiestruturada online por meio da plataforma *Google Meet*, cujo link se encontra disponibilizado no e-mail convite encaminhado a você. O tempo médio de duração da entrevista é de aproximadamente 60 minutos, com quantidade de nove perguntas. As entrevistas serão gravadas e transcritas, esses arquivos serão repassados ao participante para sua verificação. A pesquisadora responsável atenderá as orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº

510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim, a sua identidade será preservada. É compromisso da pesquisadora responsável a divulgação dos resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).

Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar da pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

A atual pesquisa apresenta risco operacional, visto que os participantes podem sentir cansaço, dada a atenção e tempo requerido para a entrevista. Para minimizar esse risco, serão realizados pré-testes no instrumento de coleta de dados (roteiro da entrevista), a fim de aprimorá-lo e assim, otimizar o tempo do respondente ao contribuir com o estudo. Além disso, há risco quanto à identificação do participante, considerando os riscos dos meios eletrônicos e ambiente virtual. Para assegurar sua total confidencialidade e minimizar o potencial risco de violação, o convite será feito de forma individual, tendo apenas um remete e um destinatário. Além disso, o link para a entrevista será diferente para cada entrevistado. Concluída a coleta de dados, será feito o download da gravação da entrevista para um dispositivo eletrônico local de responsabilidade das pesquisadoras, cujo acesso é protegido por senha pessoal e intransferível. Além disso, Será apagado todo e qualquer registro da plataforma virtual utilizada. O mesmo cuidado será mantido para os Registros de Consentimento Livre e Esclarecido. A fim de minimizar os riscos na análise das informações levantadas nas entrevistas, após a transcrição das mesmas, no tratamento de dados, serão retidas informações que possam identificar os participantes. Na elaboração dos resultados, os respondentes receberão um codinome para que seja preservada a identidade do(a) participante, a fim de assegurar o sigilo e a privacidade do mesmo.

Para minimizar alguns riscos do ambiente virtual, é importante que você tenha todo o cuidado com a segurança e privacidade do local quando realizar o acesso às etapas virtuais da pesquisa para que sejam garantidos o sigilo e a confidencialidade necessários. Antes, durante ou após o consentimento ou a coleta de dados, informe ao(à) pesquisador(a) quaisquer condições adversas, como entradas inesperadas de pessoas no ambiente.

Os benefícios da pesquisa envolvem contribuições no âmbito institucional, docentes, estudantes e sociedade. No que diz respeito ao âmbito institucional, os resultados podem gerar informações relevantes para o planejamento dos gestores envolvidos no processo de desenvolvimento das atividades de extensão. No eixo docente, é um conhecimento importante para o planejamento pedagógico dos docentes que trabalham com a extensão. Colabora com maior apropriação por parte dos estudantes. No âmbito da sociedade, o estudo evidencia como a universidade por meio da extensão pode contribuir com o desenvolvimento local, proporcionando diversas atividades permitindo a troca de saberes entre a academia e a sociedade.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Para retirar o consentimento, você deverá entrar em contato via e-mail, informando a retirada. A pesquisadora Janaina da Silva Ramos responderá ao e-mail informando a ciência da retirada.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deve ser salvo nos seus arquivos. Este Termo está assinado pela pesquisadora responsável e contém seu telefone e endereço de contato para que você possa tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Janaina da Silva Ramos – janainaramos.cont@gmail.com e/ou Edvalda Araújo Leal – edvalda@ufu.br ou pelo endereço: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco: 1F, sala 246, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG CEP: 38408-100; Telefone: (34) 3291-5904..

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você tem direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Para obter orientações quanto aos direitos dos(as) participantes de pesquisa, acesse a cartilha disponível no *link*: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf.

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131; ou pelo *e-mail* cep@propp.ufu.br. O CEP/UFU é um colegiado

independente criado para defender os interesses dos(as) participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, 18 de março de 2024

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do(a) participante de pesquisa

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTE)

Prezado (a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Curricularização da Extensão em Cursos de Ciências Contábeis e sua Contribuição para o Desenvolvimento de Competências”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Janaina da Silva Ramos, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, vinculado a Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia, com orientação da Profa. Dra. Edvalda Araújo Leal.

Nesta pesquisa estamos investigando o processo de curricularização da extensão universitária nos cursos de Ciências Contábeis e sua contribuição no desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes sob a ótica da Teoria da Aprendizagem Experiencial. Você será submetido a responder a uma série de perguntas que buscarão compreender a contribuição da extensão curricularizada nos cursos de ciências contábeis no desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes a partir da sua participação nas atividades de extensão.

Antes de concordar em participar da pesquisa, você poderá tirar dúvidas ou solicitar informações do estudo. As pesquisadoras aqui apresentadas, se disponibilizam a esclarecer quaisquer dúvidas em relação ao estudo. Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo III da Resolução nº 510/2016). O tempo médio de duração para responder o questionário é de aproximadamente 30 minutos, o roteiro do questionário é composto por dois blocos, no primeiro busca captar o perfil, esse contendo quatro perguntas, sendo duas fechadas e duas abertas. No segundo bloco pede para relatar suas experiências com as atividades de extensão, sendo este composto por sete perguntas abertas

A pesquisadora responsável atenderá as orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim, a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar da pesquisa.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Janaina da Silva Ramos – janaina.ramos@ufu.br e/ou Edvalda Araújo Leal

– edvalda@ufu.br ou pelo endereço: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco: 1F, sala 246, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG CEP: 38408-100; Telefone: (34) 3291-5904.

Ao concordar em participar deste estudo, você estará fornecendo seu consentimento livre e esclarecido.

Atenciosamente,

Janaina da Silva Ramos
Doutoranda em Ciências Contábeis- PPGCC/UFU
janainaramos.cont@gmail.com

Edvalda Araújo Leal
Docente do PPGCC/UFU
edvalda@ufu.br

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Curricularização da extensão em cursos de Ciências Contábeis

Pesquisador: Edvalda Araujo Leal

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 78521424.0.0000.5152

Instituição Proponente: FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.763.194

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos documentos Informações Básicas da Pesquisa nº 229590 e Projeto Detalhado (Projeto_CEP_27_03.docx), postados em 27/03/2024.

INTRODUÇÃO

A partir de 2023, de acordo com a Resolução CNE/CES nº 7/2018, todos os cursos de graduação deverão contemplar a extensão em seu currículo, dessa forma, a extensão universitária passa ser um componente curricular obrigatório, logo, o currículo deve apresentar atividades voltada para extensão com carga horária definida, no qual o aluno passa a ser obrigado a cumprir os créditos relacionados à extensão.

METODOLOGIA

(A) Pesquisa/Estudo - qualitativa, descritiva e exploratória.

(B) Tamanho da amostra - Como não é possível definir ex-ante a quantidade de respondentes em uma abordagem qualitativa, na qual a coleta de dados ocorre até a saturação de respostas,

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4131

E-mail: cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 6.763.194

ou seja, quando não surgirem elementos novos, a pesquisa terá 90 participantes, sendo 15 gestores, 25 docentes e 50 estudantes.

(C) Recrutamento e abordagem dos participantes - O contato inicial/convite aos gestores e docentes para participação no estudo ocorrerá a partir do e-mail institucional do profissional (disponibilizado no site oficial do curso de graduação ao qual está vinculado). No caso de aceite dos gestores e docentes, será enviado um novo e-mail para agendamento prévio de entrevista, que ocorrerá online por meio da Plataforma de videoconferências Google Meet.

(D) Local e instrumento de coleta de dados / Experimento - O link da pesquisa será encaminhado por email institucional profissional.

(E) Metodologia de análise dos dados - Em relação às entrevistas, as informações coletadas serão transcritas e, posteriormente, será aplicada a análise de conteúdo. Será utilizado o Software IRAMUTEQ.

(F) Desfecho Primário - Curricularização da extensão.

(G) Desfecho Secundário - Disciplinas obrigatórias, Competências, Habilidades e Atitudes.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO - Para o estudo proposto, serão considerados: Cursos de graduação: Cursos de Ciências Contábeis de IES pública totalmente curricularizados. Gestores: Coordenador de curso de graduação em ciências contábeis, coordenadores de extensão, membros de comissões de extensão. Docentes: docentes do curso de graduação em ciências contábeis com experiência na extensão e que estejam vinculadas à curricularização. Estudantes: estudantes dos cursos de ciências contábeis que cursaram ou estejam cursando atividades de extensão vinculada à curricularização.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO - Para a realização do estudo, serão excluídos os cursos de ciências contábeis que ainda não efetivou a curricularização da extensão.

CRONOGRAMA - Etapa de coleta de dados de 05/07/2024 a 15/07/2024.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4131

E-mail: cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 6.763.194

ORÇAMENTO - Financiamento próprio R\$ 1.500,00.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO - Investigar o processo de curricularização da extensão universitária nos cursos de Ciências Contábeis e sua contribuição no desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS - 1. Compreender a percepção dos gestores acadêmicos e docentes sobre o processo de curricularização da extensão universitária nos cursos de Ciências Contábeis; 2. Verificar o processo de implementação de ações e atividades de extensão nos currículos dos cursos de Ciências Contábeis e 3. Verificar a associação entre as atividades de extensão e o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes na percepção de discentes e docentes dos cursos de Ciências Contábeis.

HIPÓTESE - Não se aplica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS - Há risco quanto à identificação do participante, considerando os riscos dos meios eletrônicos e ambiente virtual. Para assegurar sua total confidencialidade e minimizar o potencial risco de violação, o convite será feito de forma individual, tendo apenas um remetente e um destinatário. Além disso, o link para a entrevista será diferente para cada entrevistado. Concluída a coleta de dados, será feito o download da gravação da entrevista para um dispositivo eletrônico local de responsabilidade das pesquisadoras, cujo acesso é protegido por senha pessoal e intransferível. Além disso, Será apagado todo e qualquer registro da plataforma virtual utilizada. O mesmo cuidado será mantido para os Registros de Consentimento Livre e Esclarecido. A fim de minimizar os riscos na análise das informações levantadas nas entrevistas, após a transcrição delas, no tratamento de dados, serão retidas informações que possam identificar os participantes. Na elaboração dos resultados, os respondentes receberão um codinome para que seja preservada a identidade do(a) participante, a fim de assegurar o sigilo e a privacidade dele.

BENEFÍCIOS - Os benefícios da pesquisa envolvem contribuições no âmbito institucional, docentes, estudantes e sociedade. No que diz respeito ao âmbito institucional, os resultados

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica			
Bairro: Santa Mônica		CEP: 38.408-144	
UF: MG	Município: UBERLÂNDIA		
Telefone: (34)3239-4131	Fax: (34)3239-4131	E-mail: cep@propp.ufu.br	

Continuação do Parecer: 6.763.194

podem gerar informações relevantes para o planejamento dos gestores envolvidos no processo de desenvolvimento das atividades de extensão. No eixo docente, é um conhecimento importante para o planejamento pedagógico dos docentes que trabalham com a extensão. Colabora com maior apropriação por parte dos estudantes. No âmbito da sociedade, o estudo evidencia como a universidade por meio da extensão pode contribuir com o desenvolvimento local, proporcionando diversas atividades permitindo a troca de saberes entre a academia e a sociedade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Após a análise do CEP/UFU não foram encontradas pendências.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2295905.pdf
- Mensagem_email_convite_estudantes.docx
- Mensagem_email_convite_docentes_e_gestores.docx
- Links_curriculoLattes_equipe.docx
- declaracao_responsabilidade_cadastro_coparticipanteassinado.pdf
- TCLE_Questionario_eletronico.pdf
- TCLE_Estudantesassinado.pdf
- TCLE_Gestoresassinado.pdf
- TCLE_Docentesassinado.pdf
- Projeto_CEP_27_03.docx
- Folha_Rosto_Janaina.pdf
- Questionario_Estudantes.docx
- termo_da_equipe_executora.pdf
- Roteiro_Entrevista_Gestores.docx
- Roteiro_Entrevista_Docentes.docx

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4131

E-mail: cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 6.763.194

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise do CEP/UFU não foram observados óbices éticos nos documentos do estudo.

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 510/16 e suas complementares, o CEP/UFU manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Prazo para a entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: FEVEREIRO/2026.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.

O CEP/UFU alerta que:

- a) Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
 - b) O CEP/UFU poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto;
 - c) A aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento às Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica da pesquisa.
-

ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR:

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo (Resoluções

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4131

E-mail: cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 6.763.194

CNS nº 466/12 e nº 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, na íntegra, por ele assinado.

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado pelo CEP/UFU e descontinuar o estudo após a análise, pelo CEP que aprovou o protocolo (Resolução CNS nº 466/12), das razões e dos motivos para a descontinuidade, aguardando a emissão do parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Resolução CNS nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro); e enviar a notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) apresentando o seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. No caso de projetos do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve informá-la, enviando o parecer aprobatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2295905.pdf	27/03/2024 16:28:57		Aceito
Outros	Mensagem_email_cursos.docx	27/03/2024 16:27:33	JANAINA DA SILVA RAMOS	Aceito
Outros	Mensagem_email_convite_estudantes.docx	27/03/2024 16:27:09	JANAINA DA SILVA RAMOS	Aceito
Outros	Mensagem_email_convite_docentes_e_gestores.docx	27/03/2024 16:26:42	JANAINA DA SILVA RAMOS	Aceito
Outros	Links_curriculoLattes_equipe.docx	27/03/2024 16:25:20	JANAINA DA SILVA RAMOS	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4131

E-mail: cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 6.763.194

Outros	Alteracoes.docx	27/03/2024 16:24:43	JANAINA DA SILVA RAMOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_responsabilidade_cadastro_coparticipanteassinado.pdf	27/03/2024 16:21:31	JANAINA DA SILVA RAMOS	Aceito
Outros	TCLE_Questionario_eletronico.pdf	27/03/2024 16:20:49	JANAINA DA SILVA RAMOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Estudantesassinado.pdf	27/03/2024 16:19:39	JANAINA DA SILVA RAMOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Gestoresassinado.pdf	27/03/2024 16:19:30	JANAINA DA SILVA RAMOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Docentesassinado.pdf	27/03/2024 16:19:17	JANAINA DA SILVA RAMOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_27_03.docx	27/03/2024 16:18:30	JANAINA DA SILVA RAMOS	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2295905.pdf	26/03/2024 11:10:20		Recusado
Folha de Rosto	Folha_Rosto_Janaina.pdf	26/03/2024 11:07:32	JANAINA DA SILVA RAMOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_25_03.docx	26/03/2024 07:06:02	JANAINA DA SILVA RAMOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_25_03.docx	26/03/2024 07:06:02	JANAINA DA SILVA RAMOS	Recusado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Estudantes.doc	26/03/2024 06:53:33	JANAINA DA SILVA RAMOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Estudantes.doc	26/03/2024 06:53:33	JANAINA DA SILVA RAMOS	Recusado
Outros	Questionario_Estudantes.docx	26/03/2024 06:51:39	JANAINA DA SILVA RAMOS	Aceito
Outros	Questionario_Estudantes.docx	26/03/2024 06:51:39	JANAINA DA SILVA RAMOS	Recusado
Outros	termo_da_equipe_executora.pdf	25/03/2024 15:21:01	JANAINA DA SILVA RAMOS	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista_Gestores.docx	25/03/2024 15:14:59	JANAINA DA SILVA RAMOS	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4131

E-mail: cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 6.763.194

Outros	Roteiro_Entrevista_Docentes.docx	25/03/2024 15:12:49	JANAINA DA SILVA RAMOS	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista_Docentes.docx	25/03/2024 15:12:49	JANAINA DA SILVA RAMOS	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Gestores.doc	25/03/2024 15:10:47	JANAINA DA SILVA RAMOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Gestores.doc	25/03/2024 15:10:47	JANAINA DA SILVA RAMOS	Recusado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Docentes.doc	25/03/2024 15:09:57	JANAINA DA SILVA RAMOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Docentes.doc	25/03/2024 15:09:57	JANAINA DA SILVA RAMOS	Recusado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLANDIA, 14 de Abril de 2024

Assinado por:

ALEANDRA DA SILVA FIGUEIRA SAMPAIO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLANDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4131

E-mail: cep@propp.ufu.br