

## **Impactos de um projeto de extensão na formação docente em Física: O LABIDEX e a política de extensão na UFSC**

*Impacts of an extension project on teacher training in Physics: LABIDEX and the extension policy at UFSC*

*Impactos de un proyecto de extensión en la formación de profesores de Física: LABIDEX y la política de extensión en la UFSC*

**Tuane Martins Corrêa** (tuanetb@hotmail.com, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, UFSC, Brasil), **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0005-3047-5060>

**André Ary Leonel** (andre.leonel@ufsc.br, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, UFSC, Brasil), **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-6875-8876>

**Marinês Domingues Cordeiro** (marines.cordeiro@ufsc.br, Departamento de Física (CFM/UFSC), Brasil), **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-9102-7441>

### **Resumo**

No Brasil, a extensão universitária tem raízes no começo do século 20, embora tenha sido institucionalizada apenas na década de 1930. Apresentamos seu histórico, que evoluiu de uma concepção assistencialista e positivista para, na última abertura democrática, uma extensão emancipatória. As idas e vindas políticas brasileiras influenciaram a extensão universitária, culminando, em 2018, com a implementação da curricularização da extensão, que prevê que os cursos de graduação tenham, em sua matriz, ao menos 10% da carga horária dedicada ao desenvolvimento de ações extensionistas. Na UFSC, um dos projetos de extensão mais longevos, o Laboratório de Instrumentação, Demonstração e Exploração (Labidex), tem sido parte fundamental da formação de professores de Física. Em entrevistas semi-estruturadas, um grupo de egressos que atuam na educação básica indicou suas percepções acerca da influência do projeto em suas formações e nas formações que propiciam aos seus atuais estudantes. Como resultado, é possível inferir a potência de atividades de extensão como o Labidex para a permanência e sucesso estudantil e a multiplicação do apreço à ciência em alunos da educação básica.

**Palavras-chave:** extensão universitária; licenciatura em física; permanência e sucesso estudantil.

### **Abstract**

In Brazil, university extension has its roots in the beginning of the 20th century, although it was institutionalized only in the 1930s. We present its history, which evolved from a welfare and positivist conception to one which is emancipatory. Brazilian political roller-

coasters influenced university extension, culminating, in 2018, with the implementation of the undergraduate extension, demanding undergraduate courses be composed of extension activities, in at least 10% of their workload. At UFSC, one of the longest running extension projects, the Instrumentation, Demonstration and Exploration Laboratory (Labidex), has been a fundamental part of the Physics teachers education. In semi-structured interviews, a group of graduates who work in secondary education indicated their perceptions about the project's influence on their training and on the training they provide to their current students. As a result, it is possible to infer the power of extension activities such as Labidex for student permanence and success and the multiplication of appreciation for science in secondary education students.

**Keywords:** university extension; undergraduate physics teacher education; student retention and success.

**Resumen:** En Brasil, la extensión universitaria tiene sus raíces a principios del siglo XX, aunque se institucionalizó recién en la década de 1930. Presentamos su historia, que evolucionó desde una concepción asistencialista y positivista hasta, en la última apertura democrática, una extensión emancipadora. Los vaivenes políticos brasileños influyeron en la extensión universitaria, culminando, en 2018, con la implementación del currículo extensionista, que prevé que los cursos de graduación tengan, en su matriz, al menos el 10% de la carga horaria dedicada al desarrollo de acciones extensionistas. En la UFSC, uno de los proyectos de extensión más antiguos, el Laboratorio de Instrumentación, Demostración y Exploración (Labidex), ha sido parte fundamental en la formación de profesores de Física. En entrevistas semiestructuradas, un grupo de egresados que se desempeñan en la educación básica manifestaron sus percepciones sobre la influencia del proyecto en su formación y en la formación que brindan a sus actuales estudiantes. Como resultado, es posible inferir el poder de las actividades de extensión como Labidex para la permanencia y el éxito de los estudiantes y la multiplicación del aprecio por las ciencias en los estudiantes de educación básica.

**Palabras-clave:** extensión Universitaria; licenciatura en física; permanencia y éxito estudiantil.

## INTRODUÇÃO

O desinteresse dos estudantes ainda na Educação Básica, altos índices de evasão nos cursos de licenciaturas e baixa taxa de conclusão pelos ingressantes são indícios daquilo que é sabido na prática pelos educadores em todos os níveis: ensinar é desafiador. A profissão docente demanda um contínuo processo de formação e atualização, especialmente com a velocidade das mudanças teórico-metodológicas contemporâneas. Além disso, o campo da educação formal é cenário perene de tensões políticas, já que aquilo que se ensina, a forma, quem e quando, refletem os anseios e visões de mundo de

determinados grupos da sociedade. Não é surpreendente, portanto, que visões pessimistas acerca da educação básica, sobretudo a científica, sejam pujantes na sociedade, emblemáticas inclusive em matérias na mídia (ROCHA; PAZ, 2023).

Na lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), a finalidade da Educação Superior é, entre outras, formar diplomados para participar do desenvolvimento da sociedade brasileira, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico de modo a desenvolver o entendimento do ser humano e do meio (art. 43, incisos II e III). E segue defendendo, nos incisos VII e VIII, a promoção da extensão, aberta à população, e com o intuito de difundir as conquistas e benefícios gerados na instituição, aproximando a Educação Básica do Ensino Superior.

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) possui projetos de extensão desde a década de 1990. Mas, a partir da resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE), passou a ser obrigatória nos currículos de todos os cursos de graduação no Brasil. O curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal de Santa Catarina, que possui atualmente uma das maiores taxas de desistência da universidade e déficit de profissionais docentes na área, conta com o Labidex como um de seus projetos de extensão mais consolidados, em funcionamento desde a década de meados da década de 1990.

Ao longo da história da institucionalização da educação superior brasileira, a extensão universitária teve papel secundarizado; contudo, o ano de 2018 marca o início de uma grande mudança com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Extensão na Educação Superior Brasileira, em resposta ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. A estratégia 12.7 referente a meta 12 daquele PNE busca “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014). Paulatinamente, vem revelando as potencialidades desta atividade das universidades para contribuir, ao menos parcialmente, com a superação das grandes mudanças que sempre desafiam a educação, inclusive a básica, nos casos da curricularização da extensão para cursos de licenciatura.

Este trabalho objetiva **conhecer a contribuição do LABIDEX na formação docente dos cursos de Física da UFSC**. Para explorar essas potencialidades, com o apoio

na metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2007), este estudo de caso apresenta um recorte de uma pesquisa mais ampla, que traz uma breve revisão histórica das concepções de extensão universitária brasileira, um olhar para este cenário no contexto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e também das adaptações realizadas pelo Curso de Graduação em Física - Licenciatura da mesma instituição. Associados a essas análises, apresentamos os dados obtidos com entrevistas semiestruturadas com três egressos do curso, que atuam como professores de Física na Educação Básica, acerca de um projeto de extensão dentro do curso de Física, o Labidex, do qual todos foram participantes. Assim, buscamos revelar as potencialidades e divergências entre os relatos de suas experiências e o que se preconiza na legislação quanto ao papel dado às atividades extensionistas.

### **BREVE HISTÓRICO DA EXTENSÃO NO BRASIL – UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Com uma pluralidade de sentidos, a extensão tem sido tema de vários trabalhos no país. Melo Neto (2003) enxerga a extensão como trabalho social útil, pelo qual é possível conhecer o mundo em que o indivíduo atua, com frutos do trabalho coletivo entre universidade e comunidade. Já Rodrigues (1999) a interpreta como fomentadora da qualidade de vida da população, entendendo que a universidade deve promover o desenvolvimento social, proporcionando respostas alternativas aos anseios da população. Para Freire (2010), a extensão deve ser praticada na perspectiva da comunicação, para uma ação social transformadora, democrática, capaz de garantir o acesso ao conhecimento, contribuindo para a organização mais justa de uma sociedade (ANJOS, 2014).

Contudo, outros autores alertam para o fato de que, na prática, a principal forma de atuação da extensão é assistencialista. Conforme Castro (2004), as atividades de extensão acabam sendo políticas compensatórias, que acalmam os conflitos sociais. A autora versa ainda sobre a existência de propostas de extensão que modificam o processo de ensino-aprendizagem por meio da aproximação entre professores, alunos e comunidades, com a incorporação de outros saberes e reflexão sobre as práticas. Nesta

perspectiva, Santos et al. (2005) veem-na como uma possibilidade de flexibilização curricular, promovida pelo intercâmbio de saberes dentro e fora da universidade.

Além dessas interpretações, Anjos (2004) traz outros significados ao termo, como por exemplo: espaço de formação acadêmica (ALVES, 2004); função acadêmica e prática social (JEZINE, 2009); produtora de demandas (LOYOLA; OLIVEIRA, 2005); ampliação, tamanho ou duração (RODRIGUES, 2005-2006); fundamento metodológico da construção do conhecimento (MARTINS, 2007); prática formativa e projeto institucional (SILVA; ANDRADE; MAZZILLI, 2010); tecnologia social (SOARES, 2011); fazedora de portas (MASSIGNAM; LIMA; ROS, 2011).

É possível observar que, na prática, as concepções se dividem em duas vertentes: uma voltada para transmissão vertical do conhecimento, com características assistenciais; e a outra numa perspectiva de comunicação de saberes (GADOTTI, 2017). É a segunda vertente que ressoa mais facilmente com as perspectivas apresentadas nas Diretrizes Nacionais para a Extensão na Educação Superior Brasileira, que defende uma extensão que promova interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, a indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão, o impacto na formação do estudante e a transformação social. Uma revisão da história da extensão universitária pode elucidar ainda melhor essa diferença.

Antes da primeira referência legal à Extensão Universitária, que ocorreu com o decreto nº 19.851 de 1931, do Estatuto das Universidades Brasileiras, algumas ações foram elaboradas, como a realização de cursos e conferências pela antiga Universidade de São Paulo (USP) (ANJOS, 2014) e as prestações de serviços rurais na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa (SOUSA, 2010). Com o referido Estatuto, na Era Vargas, a **extensão universitária torna-se atividade vinculada ao ensino superior**, com característica educacional e utilitária, de difusão de conhecimentos variados, para aperfeiçoamento pessoal e coletivo. Durante sua vigência de aproximadamente trinta anos, atendeu a interesses governistas, com ações predominantemente pontuais, voltadas à resolução de problemas pretendidos à universidade (SOUSA, 2010). Este período foi marcado pela ausência de discussões, por parte das instituições de ensino superior, referentes à concepção e às funções dadas à extensão universitária (NOGUEIRA, 2005; SOUSA, 2010).

Tudo muda com o protagonismo assumido paulatinamente pelo movimento estudantil (ANJOS, 2014) que, entre 1940 e 1960, passa a debater os problemas nacionais, através de atividades políticas, juntamente aos movimentos sociais. Já em 1945, com o fim do Estado Novo, em um processo de redemocratização do país, a extensão é citada – de forma breve – na LDB, nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (ALMEIDA, 2011).

Com a ditadura militar, instaurada em 1964, algumas mudanças ocorreram; o Estado passou a protagonizar as ações de extensão e o protagonismo dos estudantes perdeu-se naquele momento. Projetos de extensão de grande amplitude, como o Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária e o Projeto Rondon foram implementados, embora com perspectivas assistencialistas e positivistas típicas do período. Outros marcos interessantes relativos à extensão no período são o delineamento das Diretrizes da Extensão Universitária, em 1972, quando extensão passou a ser reconhecida como umas das três atividades-fins da universidade (o famoso e atualmente em desuso “tripé” universitário), e, em 1975, a elaboração do Plano de Trabalho da Extensão Universitária, pelo MEC (NOGUEIRA, 2005). Este último documento já dava indicações da necessidade de superação do caráter assistencialista da extensão (ANJOS, 2014). Com o fim da ditadura e o ideal da redemocratização, tornam-se mais fortes as discussões acerca do papel da interação entre sociedade e universidade e sua capacidade de superar o paradigma assistencialista (SOUSA, 2010).

Advindo do movimento docente, por meio do Fórum de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX) e juntamente com o MEC, criou-se a Comissão de Extensão na década de 1990, sob a Portaria SESu/MEC nº 66. de 1993 (ANJOS, 2014, p. 41), com o intuito de formular programas capazes de definir os princípios, as diretrizes e as formas de fomento à extensão (NOGUEIRA, 2005). Nesse mesmo ano, o FORPROEX colaborou com a redação e aprovação do Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE), responsável pelo estabelecimento de metas de financiamento e as diretrizes, objetivos e metodologia da extensão (FORPROEX, 2012a). O movimento docente manifestou-se, no IV Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, em 1990, sobre a necessidade de elaboração da LDB por meio de uma participação ativa dos setores organizados da sociedade brasileira que se interessam pela defesa da educação pública e gratuita (FORPROEX, 1990).

Lançado em 1999, o Plano Nacional de Extensão, cujo pontapé foi dado com a criação do Programa Nacional Temático de Fomento à Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - Universidade Cidadã (FORPROEX, 2001) em 1997, tinha os objetivos de reafirmar da extensão universitária enquanto processo acadêmico; valorizar programas de extensão interinstitucionais; estimular atividades multi, inter e/ou transdisciplinares e interprofissionais; melhorar a qualidade da educação; inserir a educação ambiental e o desenvolvimento sustentável; consolidar a avaliação institucional da extensão universitária como parâmetro para a avaliação da universidade; elaborar políticas públicas; ampliar o acesso ao saber e ao desenvolvimento tecnológico e social do país; produzir e preservar cultura e arte; assegurar a relação bidirecional entre universidade e sociedade, com a priorização de práticas voltadas ao atendimento de necessidades sociais emergentes (FORPROEX, 1998c).

A expansão do ensino superior gratuito brasileiro ocorreu de forma acentuada nos mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff. Naquele período, viu-se um aumento de 30% para 34% no percentual de jovens entre 18 a 24 anos matriculados no ensino superior. Políticas públicas como o ProUni e a ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil foram fundamentais; contudo, a recessão econômica de 2015 e a queda no Produto Interno Bruto (PIB) levaram ambos os programas a sofrerem diminuição de investimento (POMPE, 2018).

É neste cenário que nasce o Plano Nacional de Educação (2014-2024), pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014). A extensão universitária aparece dentro das estratégias para atingir as metas do documento; destacamos, dentre elas, implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos (estratégia nº 9.11) e assegurar, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares obrigatórios em programas e projetos de extensão universitária, (estratégia nº 12.7) (BRASIL, 2014).

Paralelamente, a Política Nacional de Extensão Universitária de 2012 elucida um conceito de extensão universitária:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012a, p. 15).

Sem dúvida, um dos marcos dessa política foi o estabelecimento de cinco diretrizes para as ações extensionistas: interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão; impacto na formação do estudante e, por fim, impacto e transformação social. A partir de 2016, a autonomia universitária, incluindo a dos projetos de extensão, foi sendo aos poucos destituída. A proposta mais atual endereçada ao ensino superior público é a do programa Future-se, de julho de 2019, com a ideia de reestruturação do seu financiamento, com a criação de estímulos para que as universidades captem recursos próprios (HERINGER, 2019). Mesmo com tantas mudanças em tão pouco tempo, a curricularização da extensão materializou-se na forma da Resolução nº 7/2018 (BRASIL, 2018), as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Tal documento regulamenta as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, como componentes curriculares para os cursos, em seus aspectos vinculados à formação dos estudantes (BRASIL, 2018). Apesar da regulamentação, são muitos os seus desafios: escalabilidade, capacidade de gestão de projetos, mudança de cultura. Não se pode deixar de mencionar, também, o isolamento atual de boa parte das práticas universitárias de pesquisa, ensino e extensão.

### **BREVE HISTÓRICO DA EXTENSÃO NA UFSC: O CASO DO LABIDEX**

Apesar de a resolução ter sido aprovada em 2018, a UFSC iniciou as discussões acerca desta temática já em 2016, com o Seminário de Curricularização da Extensão realizado no IFSC, e o encontro (de mesmo nome) na UFSC. Desde então, a UFSC determinou um cronograma de reforma curricular, culminando com a aprovação da Resolução Normativa Nº 01/2020/CGRAD/CEX, de 03 de março de 2020, que dispõe sobre a inserção da Extensão nos currículos dos Cursos de Graduação da UFSC. O curso de graduação em Física - Licenciatura, assim como os outros cursos do Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, deveria reformar seu currículo para implementação a partir de 2023.

O novo Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Física - Licenciatura da UFSC prevê, atualmente, uma carga horária total de 3330 horas, das quais 345 horas dedicadas à extensão. Duas disciplinas extensionistas foram criadas - Extensão em Astronomia e

Instrumentação para o Ensino de Física C. Esta última tem, entre outros espaços possíveis de atuação para extensão, o Labidex. Enquanto projeto, o Labidex também é indicado no PPC, nas horas de atividades livres de extensão, que perfazem 210 horas.

O Labidex, foco deste trabalho, é gerido pelo Departamento de Física do Centro Ciências Físicas e Matemáticas da UFSC, desde 1996, contribuindo para a divulgação e o estabelecimento de uma cultura científica no Estado de Santa Catarina. O laboratório, atualmente instalado no Espaço Físico Integrado (EFI), conta com um acervo permanente de mais de 60 experimentos e se apresenta como um espaço de interação científica destinado aos três níveis de escolaridade. Estrutura-se na forma de exposição, com visitas acompanhadas por monitores (bolsistas) do curso de Física. O espaço serve ainda como laboratório de apoio às disciplinas de Prática como Componente Curricular e as Instrumentações para o Ensino de Física, dos cursos de Licenciatura em Física a distância e presencial, e para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID – Física).

No Labidex, o trabalho desenvolvido pela equipe de bolsistas, composta por estudantes do curso de Física, divide-se em atendimentos aos visitantes, geralmente em turmas com um número médio de 25 estudantes, manutenção dos equipamentos, criação e reparos dos experimentos, organização de atividades itinerantes, bem como atividades administrativas relacionadas a gestão do espaço, agendamento de visitas, avaliação das atividades, incluindo reuniões de estudos e trabalho.

## **ORGANIZANDO A PESQUISA**

Com o intuito de buscar caminhos para o aperfeiçoamento docente e uma formação integral, destaca-se o papel da extensão como uma possível facilitadora de tal processo. Para que este olhar seja feito, será associada, ao breve histórico da extensão dos cenários nacional apresentado, a análise das potencialidades e desafios do Labidex, a partir da percepção de egressos do curso de Física - Licenciatura, para o **compartilhamento de experiências e possíveis caminhos para a melhoria na formação docente.**

Trata-se de um estudo de caso qualitativo em um contexto educacional, utilizando por referência Lüdke e André (1986) e André (2013), que investiga os impactos de um

projeto de extensão no curso de Licenciatura em Física da UFSC em termos da formação docente, podendo assim ser classificado como um estudo de caso intrínseco (STAKE, 1994 apud ANDRÉ, 2013). A relevância deste estudo se justifica no sentido de elaborar reflexões acerca de como são tratadas as atividades de extensão, em particular na Física, possibilitando uma formação mais ampla ao estudante e a possibilidade de esta atividade motivá-lo a permanecer no curso.

Utilizamos como metodologia de análise a Análise Textual Discursiva (ATD); procedendo com a construção de metatextos, conforme Moraes e Galiazzi (2007), realizada após a leitura das legislações educacionais em nível nacional e universitário, com a composição de um ciclo: desmontagem de textos, estabelecimento de relações entre cada unidade, captação do que emerge do texto, processo cíclico de auto-organização (CONCENTINO et al., 2017). De acordo com Bassey (2003) existem três grandes métodos de coleta de dados: a realização de perguntas, observação de eventos e leitura de documentos. Nesta pesquisa, optou-se pela realização de entrevistas e da leitura de documentos.

As entrevistas semiestruturadas ocorreram de forma remota, por chamada de vídeo no *Google Meet* e com a permissão dos entrevistados, gravadas no *OBS Studio*. Reitera-se que esta pesquisa é parte de um projeto mais amplo que investiga os impactos da curricularização da extensão no curso de licenciatura em Física. Neste trabalho, serão consideradas as entrevistas realizadas com egressos do curso de Física que participaram de projetos de extensão, como o Labidex, em sua formação e continuam atuando na Educação Básica. Ademais, vale destacar que a proposta de pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil, em abril de 2022 e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), parecer de número 5.479.193, permitindo a realização das entrevistas entre os meses de julho e agosto.

A análise das entrevistas inicia-se com uma distinção inicial das respostas e que posteriormente aproximam-se de um processo de afunilamento de dados, agrupados por características comuns e/ou dissonantes (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 13). Os dados que emergem das entrevistas são tratados na seção “Resultados e Discussões”, já as perguntas utilizadas estão apresentadas no apêndice deste trabalho. Os nomes dos participantes

serão ocultados e a identificação, feita por letras do alfabeto e números, na sequência temporal de realização das entrevistas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Esta seção se destina à exploração das entrevistas, compilando-as e buscando divergências ou confluências com o referencial teórico construído nos tópicos anteriores. A primeira questão visa a entender em termos legislativos as noções relativas às políticas de extensão universitária. Todos os participantes responderam que as desconhecem e foram objetivos na resposta, levantando hipóteses acerca da ausência de explicação dos processos que envolvem atividades de extensão em termos legislativos e de atribuições. A segunda questão sobre as políticas, órgãos ou setores conhecidos, os entrevistados A2 e A3 relataram conhecer a Pró-Reitoria de Extensão. O Labidex e o Quimidex também foram citados por A3. Porém, “A1” cita diversos Departamentos da universidade, e nada relativo à extensão propriamente, o que pode sinalizar uma dificuldade de compreensão da pergunta. É importante citar que os três entrevistados ingressaram no curso em momentos diferentes, em uma janela temporal de aproximadamente 25 anos, partindo de meados da década de 1990.

Na terceira questão, perguntou-se sobre a possibilidade de que a curricularização da extensão aconteceria independente da existência de uma legislação tornando-a obrigatória. As respostas foram divididas; os egressos “A2” e “A3” acreditam que sim, já para “A1”, não. O participante “A1” acredita que a curricularização não aconteceria naturalmente na UFSC, principalmente em virtude da resistência à reestruturação curricular, muitas vezes advindas de “cursos mais teóricos”, a exemplo daqueles de exatas. Quando ressalta que “Eu só penso que deveria, [...] mudar o currículo pra abordar muito mais, mas do jeito que era quando eu tava, não tinha nada que possibilitava isso, a gente que tinha que encontrar oportunidades e ir atrás”.

O egresso “A2” fala sobre os diferentes tipos de currículos, os explícitos e os implícitos, e que estes são construídos antes da regulamentação, bem como suas modificações. Ele acredita que a curricularização da extensão é um processo natural, e que aconteceria, sendo a lei relevante para a regulamentação, mas não uma precursora.

Já “A3” considera relevante que seja inicialmente colocado um objetivo, e entende que se “você propõe algo que possa ajudar a educação como um todo... esse processo, [...], esse projeto ou o que for, ele naturalmente vai passar a ser de extensão, porque não abrange [...] somente uma comunidade específica”. Coloca o papel da resolução como uma obrigação para aqueles que não fariam um projeto de extensão naturalmente, e cita inclusive aqueles professores que “faz projeto, faz ações e não abre para a comunidade. Então esse cara pode ter a resolução e não vai fazer, vai fazer outro projeto, vai fazer pesquisa, fazer outra coisa”.

Neste sentido podemos refletir sobre a “classificação” das atividades de extensão, e que a abrangência presente na resolução possibilita formas de driblar as exigências, fazendo com que se tenha uma classificação de extensão para uma atividade que não possui este caráter de maneira estrita, como a realização de pareceres em artigos de revistas ou seminários ministrados em outras instituições, que entram no sistema de atividades docentes, mas não são necessariamente voltados à comunidade. Pode-se citar como exemplos os pareceres em artigos de revistas e seminários ministrados em outras instituições. Na quarta questão são levantadas participações em projetos de extensão durante a formação acadêmica. Todos participaram de projetos de extensão e citaram o LABIDEX, porém o participante A2 comentou que sua participação no laboratório foi em colaboração com outro projeto de que fazia parte, o PIBID (que não se caracteriza como projeto de extensão, apesar de atribuições que se assemelham às comuns de projetos extensionistas).

A quinta questão trata da contribuição dos projetos de extensão para a formação acadêmica. O primeiro participante “A1” falava com grande excitação das contribuições do Labidex em sua formação, citando que o projeto havia sido um divisor de águas em sua carreira, em que ingressou logo em seguida à sua troca de curso, do Bacharelado para a Licenciatura. Primeiramente coloca o domínio de sua fala como contribuição, e a certeza da escolha de sua profissão como docente.

Para “A2”, o primeiro ponto seria no sentido da preparação prévia antes da apresentação à comunidade externa, incluindo uma rotina de estudo dos roteiros de experimentos. Além disso, o contato com atividades experimentais é importante em cursos de exatas, que muitas vezes possuem conteúdos de caráter abstrato. Ademais, a

própria manutenção dos equipamentos traz ao bolsista uma experiência com os percalços dos métodos experimentais. Por fim, apresenta a importância do Labidex enquanto ambiente não formal de ensino, em que, por meio dos experimentos, os estudantes poderiam associá-los a vivências do cotidiano e elaborar respostas mais coerentes para fenômenos corriqueiros.

O participante “A3” via como uma das mais importantes contribuições do Labidex este distanciamento da Física “como uma grande coisa ((gestos)) de conteúdo, um monte de conteúdo, um monte de fórmula, mas aplicação mesmo assim eu via pouco”. Ele enfatizou que o laboratório contribuiu para que ele não abandonasse o curso, uma vez que a dificuldade nos conteúdos teóricos e a grande quantidade de avaliações afastaram-no de uma perspectiva de conclusão do mesmo. Todavia, ao ter contato com os experimentos do laboratório e estudar com profundidade os roteiros, inclusive elaborando-os, adquiriu uma outra perspectiva das teorias da Física, aumentando seus níveis de abstração e generalização de conceitos.

Além disso, este participante comenta que boa parte de sua postura atual enquanto docente advém daquela que foi assimilada na participação do projeto:

Coisas... como eu me comportar na frente dos alunos, porque lá a gente tinha que apresentar pra alunos, né? Como é que a gente faz perguntas ou não faz, não pra entregar já direto o ouro e tal. Eu lembro bem dessa frase do Pinho<sup>1</sup> né ((risos)) "Não vai entregar direto o ouro para os caras" ((imita a voz do Pinho)). Então tudo isso né marcou demais, Labidex para mim foi um divisor de águas.

Ao reconhecer a importância de “como perguntar”, entende que estes questionamentos implicam uma série de “articulações de ideias e trocas de argumentos entre os alunos, permitindo assim, uma modificação e reelaboração de seus esquemas de conhecimento, [...] como uma “ponte” entre o desenvolvimento real do aluno” (FARIA, 2011, p. 8-9).

Avançando na entrevista chegamos à sexta questão, em que a maioria dos participantes não acredita que a curricularização da extensão pode trazer desvantagens à organização curricular e a formação dos estudantes. O participante “A1” cita que, apesar

---

<sup>1</sup> José de Pinho Alves Filho, ou simplesmente “Pinho” como era chamado pelos colegas e estudantes, falecido em dezembro de 2022, foi idealizador e criador do Labidex.

de não trazer desvantagens, poderia ser complementar aos estágios obrigatórios, diminuindo a quantidade destes e “substituindo” por extensão, quando comenta que “a gente tem quatro estágios né, porque um ou dois deles, não seria um projeto de extensão?”

Na fala do entrevistado nota-se que há uma confusão entre ensino e extensão, na perspectiva ampla das pessoas.

Para o egresso “A2” a questão é mais profunda e leva em consideração a forma como será observada:

Então toda vez que você estrutura um currículo, você faz escolhas, essas escolhas podem ou não te levar a certas limitações. Então eu creio que depende muito de quem está analisando aquele documento, porque aquilo ali ele pode ser observado como um norteador, que vai te ajudar a traçar estratégias e ações, ou você pode ser um limitador, dizer "eu só vou fazer isso e não faço mais nada".

Ao finalizar a resposta, o egresso comenta que parte de sua visão pode ser proveniente de seu desconhecimento do teor da política de curricularização da extensão, e que, com uma leitura mais aprofundada, sua resposta poderia ser outra. Para “A3” “eu acho que tudo que pode ajudar não vem a atrapalhar”; coloca que os movimentos trazidos pela legislação apontam para uma saída da zona de conforto para vários professores e alunos da universidade, algo que não afeta de forma relevante aqueles que já participam de projetos.

Na sétima pergunta, que versa sobre as motivações para participar de um projeto de extensão, o egresso “A1” fala que a motivação “era sentir-se útil” e ter algo para fazer além de “apenas” as disciplinas. Para “A2” não foi necessariamente uma motivação externa, e sim um contexto, o de atuação no PIBID. Por solicitação do coordenador do projeto (que também coordenava o laboratório), em virtude da pequena quantidade de bolsistas no LABIDEX (de dois a três bolsistas), os bolsistas do PIBID poderiam cumprir parte de sua carga horária no laboratório. A possibilidade de divulgação científica e de facilitar o acesso ao conhecimento de ciências foi um primeiro motivador para o egresso “A3”. Ele também cita a importância de um projeto de extensão para aproximação da universidade com a comunidade, principalmente em termos do conhecimento que é produzido.

[...] tem muito estudo, muito conhecimento sendo desenvolvido e lá na ponta né, aonde a gente tá, a gente não tem acesso a isso. Ou quando tem acesso é com uma linguagem muito rebuscada, uma linguagem muito típica, né? [...] Se

o professor não vai atrás, vamos supor, fazer curso e tal, se ele tiver vontade... eu fiz, eu fiz uma especialização quando eu tava nessa fase. Só que a maioria não vai, porque a maioria não tem tempo pra fazer, né? [...] Aí os conhecimentos que a universidade está desenvolvendo não chega até o professor, não chega, é difícil.

Esse posicionamento reitera o histórico do cenário universitário elitista e afastado da comunidade. A aproximação visa a “devolver à sociedade” os investimentos por ela feitos, e mostrar a produção de conhecimento. Pauta de extrema relevância em um cenário contemporâneo de crescimento de pseudociência e de posicionamentos que reconhecem a produção universitária como balbúrdia. Em adição a isso, temos a dificuldade da comunidade científica na divulgação de conhecimento para leigos, e é exatamente nesse ponto que a pseudociência se destaca, fornecendo informação acessível a este público.

A questão da remuneração dentro do projeto foi abordada pela oitava pergunta, e as respostas foram unânimes: nenhum egresso a considera adequada. O participante “A1” reforça que o reajuste mínimo deveria ser de acordo com os índices de inflação e demonstra surpresa ao saber que o valor da bolsa continua o mesmo em relação a quando ele participou do projeto (há aproximadamente 3 anos). O egresso “A2” coloca que pelo fato de no curso de Física a carga de estudos ser pesada, e a dedicação a um projeto de extensão também exigir preparação e estudos, o fator financeiro não compensa. Em termos de formação ele reconhece a importância, mas em comparação com outros empregos, é pouco atrativo manter-se em um projeto de extensão. Mas ele também enxerga por outro viés, o da possibilidade de isto fazer parte de um projeto maior de inviabilização da continuidade dos projetos, pela falta de adesão dos bolsistas.

Para “A3” o valor mínimo deveria ser de R\$ 1.000,00, uma vez que ele reconhece o potencial de aprendizagem do projeto e todos os ganhos em termos de profissionalização docente, permanência no curso e assimilação dos conceitos de Física; mas reforça que é inviável se manter com uma bolsa de R\$ 420,00 mensais.

Na pergunta nove, relacionada à suficiência da carga horária do projeto, todos os participantes foram unânimes em responder que sim. Destacaram as 20 horas disponibilizadas poderiam ser em dias a escolha do estudante, desde que compreendessem o turno de visitação estipulado (8h às 18h). Essa flexibilidade proporcionava a dedicação aos estudos das disciplinas da graduação. Todos os participantes comentaram sobre a

importância do laboratório ser também um espaço para estudos, interações sociais e trocas com os colegas de curso, reforçando os positivos impactos emocionais.

A décima pergunta tem o intuito de mapear a influência de um projeto de extensão em alguma prática da sala de aula. O participante “A1” afirma que sim, e cita que inclusive, naquela semana da entrevista, ele estava contatando o coordenador para o empréstimo de um experimento. E que observa essa potencialidade principalmente para os estudantes de escolas públicas, que muitas vezes não têm acesso a diversos experimentos. Cita que “demonstrar experimentos, trabalhar experimentos com os alunos, principalmente na Física, para eles verem, eles sentirem as coisas, é muito importante, não só fazer a teoria, e a conta, mas também ver, sentir”.

O segundo participante toca exatamente na questão do acesso a atividades experimentais para públicos que não a possuem. Tanto no PIBID quanto no LABIDEX ele pôde ter o contato com experimentos de baixo custo e inclusive aprender a confeccioná-los, para que estejam disponíveis nas escolas.

A décima primeira pergunta questiona sobre a relação da postura enquanto professor com o aprendizado desenvolvido no projeto. O primeiro participante concorda e comenta que o aspecto principal foi a melhoria na comunicação e a perda do medo de falar para públicos maiores. Já “A2” destaca que não é propriamente uma influência pela participação no projeto, mas que isso seria particular de cada professor. E para além disso, a experiência no Labidex pôde proporcionar reflexões relativas aos momentos em que se pode utilizar da atividade experimental.

[...] eu acho que te serve para você refletir sobre as possibilidades, [...] o quanto que eles vão utilizar [...] Quais são os assuntos que eu posso desenvolver melhor utilizando a experimentação e quais assuntos nem tanto. Tem assuntos mais abstratos que muitas vezes a experimentação ela foge do/do que se propõe ali, tem assuntos que você consegue discutir de forma até melhor, né? Antes, trazendo a experimentação e depois trazendo a parte teórica. [...] Porque você já tem um caminho, diferente de outros professores que não tiveram o contato, não tiveram essa experiência, e além do mais quando você trabalha com atividades experimentais, [...] você tem que lidar com o imprevisto, [...] e alguns professores, eles não gostam desse tipo de situação. E quando você já tem essa experiência, você acaba tendo maior maleabilidade [...] No Labidex

tinha muito isso, às vezes você chegava lá você pegava um grupo de alunos de uma turma de ensino básico que te fazia um monte de pergunta, e algumas perguntas você não sabia responder, e aí? [...] é de forma semelhante quando você atendia, por exemplo turmas de começo da licenciatura, né? Física I, Física I-A ali, que os professores dessas disciplinas levavam os alunos lá para o Labidex, e você também ficava sobre o olhar, tanto dos alunos universitários, quanto do próprio professor que estava levando a turma. E você tinha que ter o domínio daquele conteúdo, né? E torcer para que tudo desse certo, e se não desse certo você tinha que saber o que fazer, né?

Diversas reflexões podem ser feitas deste excerto, mas vamos nos ater a duas, a primeira no sentido da humanização do professor trazida pelo caráter empírico da atividade experimental. Muitos professores ficam desconfortáveis ao serem questionados, e esse estigma é ainda mais intenso na área de exatas. Ao reconhecer que a atividade teve algum percalço ou não conseguir responder a alguma pergunta, o professor demonstra ao aluno que está em constante processo de aprendizagem e que é suscetível a erros.

Outro ponto é sobre a transposição didática desenvolvida, uma vez que os públicos atendidos variam desde crianças de 2 anos até estudantes da graduação. Para o primeiro público a abordagem era mais lúdica. Já com os estudantes do ensino fundamental e médio, era preciso mediar as interações. Havia professores que pediam um aprofundamento teórico, e já outros que pediam apenas o “show da ciência”. Aos estudantes de graduação, os enfoques eram dos mais variados, incluindo os cursos de exatas em fases mais avançadas, com enfoque maior nos temas relacionados a eletromagnetismo e física quântica, e demonstrações matemáticas feitas na lousa do laboratório.

O egresso “A3” recorda com carinho dos aprendizados que desenvolveu no projeto, e destaca a principal lição seria a de tomar uma decisão. Cita que sentiu-se com dúvida de continuar o curso e que as conversas que teve com o então coordenador o levaram para outros caminhos e desenvolveram nele a habilidade de enfrentar determinados desafios. Acrescenta o desenvolvimento da oratória, a utilização de atividades experimentais e reforça a importância de como conduzir as perguntas em um processo de ensino e aprendizagem.

A última pergunta refere-se a qual projeto de extensão que se existissem na época de sua formação teriam contribuído para a docência. O primeiro e o segundo participantes destacam projetos voltados para a área de astronomia, disciplina que até o currículo de 2022 era apenas um tópico dentro da disciplina de Física Geral II-A, que vêm sendo debatidos em razão de filmes de ficção científica, séries de televisão e na internet de forma geral. O participante “A3” destaca o surgimento de um projeto na pandemia, que se trata da gravação voluntária de videoaulas de diversos conteúdos a serem disponibilizadas no YouTube e na TV UFSC, conhecido como “Aula na TV”. De forma geral ele dialoga com sua resposta na pergunta anterior, e diz sentir falta do ensino e ambientação com ferramentas digitais. Cita que apesar de o curso possuir disciplinas voltadas para a área da programação, não trata de jogos digitais, ferramentas de edição de vídeo ou até mesmo a produção de conteúdo digital de ensino.

Por fim, uma série destas lacunas apresentadas nas entrevistas possivelmente serão sanadas com a implementação do novo PPC, que por adequação às demandas da resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018, e de questões internas de modificação curricular, está reestruturado. Nesta nova formulação inclui-se um projeto de extensão específico da área de astronomia, disciplinas voltadas para as tecnologias digitais no ensino, integração com o curso e motivação para aprender.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio da análise documental realizada foi possível traçar um histórico da extensão e compreender por que até hoje ela carrega concepções assistencialistas. O que não dista de sua ideia inicial, de prestação de serviço à comunidade e “disposição de um braço universitário” àqueles que não tinham acesso a este ensino, concepção que vem sendo ressignificada com o processo de curricularização da extensão.

As últimas legislações nacionais promulgadas, como a BNC-Formação, o PNE e as DCN, apesar de possuírem divergências entre si, apresentam uma tentativa por parte dos governos e do Ministério da Educação de aproximar o contexto educacional e a realidade contemporânea, ao reconhecerem que os padrões escolares tradicionais não se adequam a revolução da sociedade. Mas, concomitante a isso, as tensões políticas colocam a educação como pauta de projetos de poder, em que a realização de políticas

educacionais é interrompida a cada governo distinto, o que justificaria as divergências dentro das legislações supracitadas, uma vez que a vigência de muitas delas se sobrepõe ao mandato presidencial, culminando na interrupção de bons projetos educacionais.

Na análise das entrevistas temos os primeiros indícios de que a extensão não tem exclusivamente um viés assistencialista, e fica clara a importância da interação em ambientes não formais de ensino, os impactos da atividade experimental na compreensão de conceitos abstratos, bem como a aproximação entre a universidade e a comunidade, como uma via de mão dupla, que ao mesmo tempo em que contribui com a formação docente, contribui com a formação científica e tecnológica da sociedade em geral.

Concordamos com Decarli e Boll (2021) quando afirmam que não deve haver espaço para a superioridade de quem ministra a extensão. Sobretudo quando se compactua com uma perspectiva freireana. Deve-se optar pela construção de um espaço colaborativo, dialógico e não hierárquico, onde todos os saberes são valorizados e o conhecimento construído ativamente e coletivamente entre todas as pessoas que participam da extensão.

Para os egressos, fica claro que sua participação no Labidex tem uma influência na forma como exercem a docência atualmente, em que foram levantadas as principais contribuições: incentivo a utilização de atividades experimentais para o ensino de Física; melhoria na oratória e desenvolvimento da argumentação; gerenciamento de tempo das visitas guiadas; criação de habilidades para lidar com os imprevistos, seja na experimentação ou na resposta a perguntas que naquele momento não podem ser respondidas; motivação para a permanência no curso e interação social; aperfeiçoamento dos métodos de estudo e melhoria do desempenho na graduação.

Cabe destacar que, ao trazermos dados das entrevistas para esta pesquisa, eles não se esgotam na produção deste trabalho, seja por aspectos metodológicos ou pela interpretação dos autores que podem ter um olhar específico para as respostas. Por fim, fica claro com a análise documental e das entrevistas que, apesar da ideia de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, a terceira atividade ainda não recebe o mesmo destaque que as duas primeiras, ficando perceptível na elaboração de políticas públicas e pelos ausentes incentivos financeiros. Além disso, no processo seletivo de ingresso à carreira acadêmica, as atividades de extensão desenvolvidas pelo docente são minimizadas, privilegiando outras atividades, sobretudo as publicações.

O intuito deste trabalho não é fornecer conclusões, mas apresentar possibilidades de investigação dos impactos das atividades extensionistas na formação de professores. O que se pode afirmar é o crescimento nas discussões sobre uma formação mais ampla na área docente, impulsionado pelo processo de redemocratização. Apesar das tensões políticas e sociais que o Brasil vive, temos avanços em termos da busca por autonomia educacional, do papel da universidade e do professor, intensificados no contexto da pandemia. Podemos inclusive propor um último questionamento: será que estamos nos encaminhando para reflexões aprofundadas e avanços em políticas públicas educacionais, ou estacionamos nos projetos políticos de poder que insistem em contradizer aos avanços alcançados a duras penas?

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Admário Luiz de. **Do humanismo ao assistencialismo: o CRUTAC no Estado Militar (1966-1985) (O caso do Rio Grande do Norte e do Maranhão)**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia.

ALVES, Tiago Soares. **Extensão universitária e formação profissional ampliada**. Revista de Educação Popular. n. 3, p.36-42, 2004.

ANDRE, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?**. Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, dez. 2013. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em dez. 2022.

ANJOS, Mônica de Caldas Rosa dos. **Fronteiras na construção e socialização do conhecimento científico e tecnológico: um olhar para a extensão universitária**. 442 páginas. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2014.

BASSEY, Michael. **Case study research in educational settings**. Londres: Open University Press, 2003.

BRASIL, **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Câmara dos Deputados, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º ed, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. Seção 1, p. 1, Ed. Extra. 2014.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução nº 7** de 18 de dezembro de 2018. Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 2018.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. **A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores**: ainda existem utopias realistas. The university, Extra-Mural Activities university and the production of emancipating knowledge, 2004, Rio de Janeiro: s.n; 185 p.

CONCENTINO, Jéssica. et al. **ENCAMINHAMENTOS DA METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS: ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA**. Encontro Paranaense de Educação Matemática, Cascavel-Pr, v. 00, n. 00, p. 01-08, 21 set. 2017.

DECARLI, Cecília; BOLL, Cíntia Inês. **Reflexões e expectativas iniciais de licenciandos de Ciências da Natureza no ingresso em curso de extensão sobre Educação Emocional e Educação Científica**. Revista Insignare Scientia - RIS, v. 4, n. 3, p. 211-226, 3 mar. 2021.

FARIA, Agnes Silva Zeckel. **A funcionalidade das perguntas na elaboração do conhecimento nas aulas de ciências**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2007. Curitiba: SEED/PR., 2011. v.1. (Cadernos PDE). ISBN 978-85-8015-037-7

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 1990.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 1998.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Edição Atualizada. 2001.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012.

FREIRE, Paulo, **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GADOTTI, Moacir, **Extensão Universitária: Para quê?**. Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: <<https://www.paulofreire.org/noticias/557-extensao-Universitaria-para-que>>. Acesso em: 28 dez. 2022.

JEZINE, E. **Universidade-sociedade e extensão universitária**. Construções teórico-metodológicas. Anais da 32ª. Reunião anual da ANPED. São Lourenço, 2009.

LOYOLA, Cristina Maria Douat; OLIVEIRA, Rosane Maria Pontes de. **A universidade “estendida”**: estratégias de ensino e aprendizagem em enfermagem. Esc. Anna Nery Enferm. v.9, n.3, p.429-433, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Lígia Márcia. **Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade**. 2007. Disponível em: <[www.franca.unesp.br/oep/Eixo%20%20-%20Tema%203.pdf](http://www.franca.unesp.br/oep/Eixo%20%20-%20Tema%203.pdf)>. Acesso em: 15 dez 2022.

MASSIGNAM, Fernando Mendes; LIMA, Rita de Cássia Gabriele Souza; ROS, Marco Aurélio da. **Rompendo muros ou abrindo portas?** A colaboração de um projeto de extensão para o “empoderamento” de Conselhos Locais de Saúde. Sal. & Transf. Soc. V.1, n.3, p.139-145, 2011.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão universitária e produção do conhecimento**. Conceitos, v.5, n.9, p.13-19, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007, 224 p.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.). **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

POMPE, Carlos. **Avanço da política educacional nos governos Lula e Dilma**. Contee, 2018. Disponível em: <<https://contee.org.br/avanco-da-politica-educacional-nos-governos-lula-e-dilma/>>. Acesso em: 07 dez. 2022.

ROCHA, F. L. P.; PAZ, F. S. Discussões sobre ensino e aprendizagem em Física. Revista Insignare Scientia, v. 6., n. 1, 2023.

RODRIGUES, Marilúcia de Menezes. **Universidade, extensão e mudanças sociais**. Em Extensão. v.1, n.1. p.41-51, 1999.

RODRIGUES, Rogério. **A extensão universitária como uma práxis**. Em Extensão. v.5, p.84-88, 2005-2006.

SANTOS, Adilson Pereira dos. et al. **Extensão**: uma ferramenta para a flexibilização curricular e a construção social do conhecimento. Avaliação, v.10, n. 3, p. 93-104, 2005.

SILVA, Franciele Jacqueline Gazola; ANDRADE, Sandra Mara Santos; MAZZILLI, Sueli. **Extensão universitária como prática formativa e projeto institucional: um**

**olhar a partir da pedagogia universitária.** Anais do X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria em América Del Sur. Mar Del Plata, 2010.

SOARES, Laura Tavares. **CT&I, desenvolvimento social e demandas locais:** o papel da extensão universitária. Parc. Estrat.v.16, n.32(Sup. Esp.), p.555-573, 2011.

SOUSA, Ana Luiza Lima; **A História da Extensão Universitária.** Campinas, SP: Alínea, 2010.

## APÊNDICE

- 1) Você conhece as políticas de extensão universitária?
- 2) Quais políticas/órgãos/setores você conhece?
- 3) Acredita que a curricularização da extensão já iria acontecer, independente de existir uma resolução que a torna obrigatória?
- 4) Você participou de projetos de extensão em sua formação? Se sim, cite-os.
- 5) O(s) projeto(s) do(s) qual(is) participou contribuíram em sua formação acadêmica? De qual forma?
- 6) Considera que a curricularização da extensão pode trazer desvantagens à organização curricular e a formação dos estudantes? Se sim, qual (is)?
- 7) O que te motivou a fazer parte de um projeto de extensão?
- 8) Você considera adequada a remuneração recebida por participar como bolsista deste projeto? Caso não, qual seria a adequada?
- 9) A carga horária do projeto é suficiente para cumprir o que se planeja?
- 10) Acredita que alguma prática sua em sala de aula pode ser modificada por influência de algum projeto de extensão? Em caso afirmativo, cite-as.
- 11) Sua postura enquanto professor (a) teve relação direta com o aprendizado desenvolvido no projeto de extensão que você participou? Se sim, de que forma?
- 12) Quais projetos de extensão você acha que, se existissem na época em que fez o curso, teriam contribuído para sua formação como professor?