

A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO ÂMBITO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE: PERCEPÇÕES DISCENTES

THE CURRICULARIZATION OF THE EXTENSION IN THE SCOPE OF THE DEGREE IN MATHEMATICS AT UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE: STUDENTS' PERCEPTIONS

Submissão:
14/04/2023
Aceite:
12/06/2023

Eduardo Dall'Agnol Silvério ¹  <https://orcid.org/0009-0009-9402-3441>

Matheus Soares ²  <https://orcid.org/0009-0001-9702-8792>

Bruno Mateus Limberger Meirinho ³  <https://orcid.org/0009-0009-8833-2053>

Paulo Wichnoski ⁴  <https://orcid.org/0000-0003-1183-0897>

Resumo

O novo paradigma que institui a curricularização de ações extensionistas em todos os cursos de graduação, coloca em evidência o papel da extensão na tríade organizacional das universidades brasileiras. No escopo dessa configuração, buscamos compreender como os acadêmicos do curso de licenciatura em matemática da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) percebem a curricularização da extensão a partir da experiência vivida com ela. A pesquisa se constituiu com a postura fenomenológica, cujo desdobramento revela percepções sobre as diferenças entre os contextos acadêmico e social-extensionista, evidenciadas pelas ações de extensão; percepções sobre os aspectos limitadores e, sobretudo, sobre os aspectos potencializadores, vistos e antevistos à medida que a extensão se consolida no referido curso como componente curricular.

Palavras-chave: Licenciatura em matemática; Curricularização da extensão; Currículo.

¹ Acadêmico de licenciatura em Matemática na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) eduardosilverio1313@gmail.com

² Acadêmico de licenciatura em Matemática na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) mthys.love@gmail.com

³ Acadêmico de licenciatura em Matemática na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) brunomeirinho74@gmail.com

⁴ Professor na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO); Doutor em Educação em Ciências e Educação Matemática wichnoski@gmail.com

Abstract

The new paradigm that establishes the curricularization of extension actions in all undergraduate courses highlights the role of extension in the organizational triad of Brazilian universities. Within this configuration, we search for the understanding of how undergraduate students in mathematics education at Midwestern State University (UNICENTRO) perceive the curricularization of extension based on their lived experiences with it. The research was conducted using a phenomenological approach, whose development revealed perceptions of the differences between academic and social-extensionist contexts, evidenced by extension actions; perceptions of limiting aspects and, above all, of potentializing aspects, seen and anticipated as extension becomes consolidated in this course as a curricular component.

Keywords: Degree in mathematics; Extension curriculum; Curriculum.

Introdução

Na historicidade da universidade brasileira, a pretensão em estabelecer vínculos com a sociedade e possíveis mudanças sociais foi relegada às atividades extensionistas, as quais estão presentes na constituição da universidade, enquanto parte da tríade ensino-pesquisa-extensão. Segundo Nogueira (2013), a extensão universitária surgiu no século XIX, na Inglaterra, e na época, era destinada para pessoas que não tinham acesso à universidade. No Brasil, ela se fez presente a partir dos anos 1950 e 1960, sob a concepção de compromisso social e, tardiamente, indissociável do ensino e da pesquisa, no texto da constituição nacional de 1988.

No âmbito da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), com a resolução nº 7, de 16 de abril de 2018 (UNICENTRO, 2018), regulamentou-se o registro e a inclusão obrigatória das atividades extensionistas no currículo dos cursos de graduação, implicando em uma nova configuração curricular. Ao passo que se institui a obrigatoriedade da participação dos acadêmicos no desenvolvimento e aplicações de projetos de extensão, essa pode causar inquietudes no que tange ao modo como ela será implementada nos cursos de graduação e

principalmente, na possibilidade de que, ao executar a curricularização da extensão apenas para satisfazer as exigências legais, se destrua a potência que a extensão pode ter em si. [Desse modo, teme-se] que suas dialogicidade e capacidade de captar distintas realidades, de modo a contribuir para a constituição de novos contornos da pesquisa e do ensino, sejam solapadas (COSTA, 2019, p. 112, inserção nossa).

Tendo em vista os possíveis efeitos e impactos dessa nova configuração curricular na formação acadêmica dos sujeitos em formação inicial, buscamos compreender como os acadêmicos do curso de licenciatura em matemática da UNICENTRO percebem a curricularização da extensão a partir da experiência vivida com ela. Com a postura fenomenológica, perseguimos esse objetivo interrogando: *como os acadêmicos do curso de licenciatura em matemática da UNICENTRO, que vivenciaram a curricularização da extensão, a percebem?*

Essa interrogação se mostrou significativa com a participação de um dos autores desse trabalho no XV Encontro Anual de Extensão (EAEX), vinculado à UNICENTRO. Entre os questionamentos ensejados com a palestra¹ sobre a curricularização da extensão e o impacto na formação dos estudantes, ocorrida no

¹ Palestra proferida pela Prof^ª. Dr^ª. Marilisa do Rocio Oliveira.

referido evento, esteve na pauta a percepção dos acadêmicos no tocante à curricularização da extensão no escopo das disciplinas dos cursos de nível superior, em particular, do curso de licenciatura em matemática da UNICENTRO. Tal questionamento se mostrou provocador de inquietações e, por isso, o enfocamos com esta pesquisa.

Considerando que, a obrigatoriedade das atividades extensionistas nos cursos de graduação é recente, e que essa foi a primeira experiência dos participantes da pesquisa com a disciplina de extensão, esse trabalho pode ser relevante por oportunizar reflexões e discussões acerca das potencialidades e desafios vivenciados por eles. Além disso, também possibilita àqueles que ainda não tiveram a oportunidade de vivenciar a curricularização da extensão no âmbito da formação inicial, antever possíveis caminhos para efetivar ações situadas na interface entre a universidade e a sociedade.

Exposto o panorama da pesquisa, consideramos ser necessária uma exposição teórica, ainda que sintética, a fim de situar o leitor na região de inquérito da pesquisa, qual seja: a curricularização da extensão universitária no Brasil.

Fundamentação Teórica

A extensão, enquanto um dos pilares estruturantes da universidade brasileira, tem percorrido um longo caminho até começar a se consolidar como uma atividade fundamental no contexto universitário. Essa consolidação, por ser recente, implica colocá-la em pauta e refletir sobre a importância e contribuição da extensão nas diversas funções relegadas às universidades e, mais que isso, implica pautar possibilidade de integração com o ensino e a pesquisa, fortalecendo-a.

Essa integração já foi colocada em pauta com o artigo 207 da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), o qual propôs a integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão no contexto universitário, por meio da articulação entre teoria e prática. De acordo com Morin (2000) *apud* Pivetta *et al* (2010), a concretização dessa proposta, entretanto, supõe a realização de ações coletivas inseridas “na comunidade e a integração dos diferentes saberes profissionais para a apreensão dos problemas de forma ampla, efetiva e resolutiva” (p. 378).

Considerando os pilares Ensino, Pesquisa e Extensão, “a extensão universitária, uma das dimensões constitutivas da universidade (ensino, pesquisa e extensão), foi a última a surgir e tem sido a última a se consolidar dentro das universidades” (SALDAN; SANTOS, 2019, p. 188). Segundo Saldan e Santos (2019), entre os principais motivos que contribuíram para isso, estão: a necessidade das ações extensionistas atenderem a sociedade e a própria universidade, a heterogeneidade do público ao qual se endereçam e a resistência das próprias universidades brasileiras à consolidação da extensão como um dos seus pilares.

De acordo com o documento oriundo do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileira (FORPROEX, 2012), a obrigatoriedade da prática da extensão universitária, no Brasil, ocorre a partir da Lei nº 5.540 de 1968, a qual infere que todos os estabelecimentos de nível superior devem oferecer atividades como “cursos e serviços especiais estendidos à comunidade” (FORPROEX, 2012, p. 11). A partir da década de 70, começou-se a se definir alguns conceitos estritamente relacionados à extensão universitária, como afirma Sousa (2010) *apud* Fehlberg, Silva e Valle (2014, p. 2):

somente em 1975 o MEC (Ministério da Educação) e o CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras) definiram a Extensão baseados em três características básicas: a oferta de serviços à população, fornecimento de material de trabalho à universidade e a integração dessas duas ênfases.

À vista disso, a extensão possuía um caráter assistencialista, cujas ações eram marcadas pela prestação de serviços. Com a resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, a qual estabeleceu as diretrizes para as políticas de extensão da educação superior brasileira, essa concepção sofreu alterações e a extensão passou a ser concebida como

a atividade que se integraria à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em 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 (BRASIL, 2018, p. 1-2).

Nogueira (2013), destaca que a criação do FORPROEX, na década de 1980, foi importante para a história da extensão universitária no Brasil, porque elaborou políticas de extensão fundamentadas nas seguintes ideias:

- Função social da universidade, entendida como compromisso da instituição pública na busca de soluções para os graves problemas sociais que afligem a grande maioria da população. A extensão é vista como instrumento básico para realizar a função social da universidade;
- Institucionalização da extensão seja internamente nas próprias universidades, seja no MEC;
- Indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão como componentes do processo acadêmico;
- O caráter interdisciplinar da atividade extensionista a ser incentivado;
- Financiamento da ação extensionista nas IES públicas como responsabilidade governamental, garantida a autonomia das instituições;
- Importância do processo de troca entre os saberes acadêmico e popular na produção do conhecimento (NOGUEIRA, 2013, p. 42).

O conceito de extensão universitária só começou a ser debatido, do ponto de vista acadêmico, durante os XXVII e XXVIII FORPROEX, realizados em 2009 e 2010, respectivamente, e ficou assim compreendida: “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, 2012, p. 15).

O documento do FORPROEX (2012) apresenta, ainda, as diretrizes para a Extensão Universitária, quais sejam: “*Interação Dialógica, Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante e [...] Impacto e Transformação Social*” (p. 16, grifos do documento).

Em relação à diretriz *Interação Dialógica*, compreendemos que ela visa estabelecer relações entre a Universidade e os setores sociais, visando a troca de saberes. A diretriz *Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade* pressupõe interações entre diferentes disciplinas e profissões, com o objetivo de proporcionar interseções teóricas e operacionais no trabalho a ser desenvolvido. A diretriz *Indissociabilidade entre Ensino-Pesquisa-Extensão* reafirma a extensão como um processo acadêmico e, como tal, tem o objetivo de formar pessoas e gerar conhecimentos (FORPROEX, 2012).

Ao que concerne à diretriz *Impacto na Formação do Estudante*, busca garantir experiências discentes em termos teóricos e metodológicos, bem como garantir a presença dos compromissos

éticos e solidários na atuação profissional futura. A diretriz *Impacto e Transformação Social* fomenta a atuação da Universidade nos diversos setores da sociedade, transformando-os e transformando-se (FORPROEX, 2012).

No âmbito da UNICENTRO, a inclusão de atividades extensionistas foi regulamentada nos currículos dos cursos de graduação em 16 de abril de 2018, com a resolução nº 7 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE). Em 2019, foram aprovados os primeiros Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), para que, em 2020, essas atividades pudessem ser incluídas sob os formatos de disciplina, disciplina articuladora, conteúdo, trabalho de conclusão de curso, estágio, e programas e projetos interdisciplinares e interinstitucionais.

No formato de *disciplina*, a extensão compõe o escopo de disciplinas próprias, as quais enfocam-na do ponto de vista teórico e prático. Já no formato de *disciplina articuladora*, os estudantes são inseridos em ações extensionistas vigentes na universidade, a exemplo de projetos e programas de extensão.

Enquanto *conteúdo*, a extensão é abordada de forma transversal na matriz de conteúdos de outras disciplinas, de modo a integrar as atividades extensionistas com os conteúdos específicos. No *estágio curricular*, a extensão se apresenta no formato de intervenção paralela às ações do estágio, ou seja, vincula-se às funções profissionais específicas de cada área de atuação.

Outro formato possível é vincular as ações extensionistas ao *trabalho de conclusão de curso*, intrínsecas ao projeto e a pesquisa que nele se desenvolve. Ainda, podem estar vinculadas a programas e a projetos de extensão institucionais ou interinstitucionais.

No currículo do curso de licenciatura em matemática da UNICENTRO, a curricularização da extensão integra-se por meio de disciplinas específicas, distribuídas nas seguintes disciplinas: extensão I, com caráter teórico, cujo objetivo é aproximar o acadêmico com a história e a implementação da curricularização da extensão em âmbito nacional e institucional; extensão II, com caráter prático, que visa a elaboração e a implementação de ações extensionistas; e extensão III, com caráter aberto e destinada à pesquisa e à avaliação sobre as ações realizadas nas disciplinas extensão I e extensão II (UNICENTRO, 2019).

Por meio das disciplinas de estágio supervisionado em matemática I, II, III e IV, a extensão integra-se às atividades práticas específicas da docência. Das 68 horas previstas para a integralização de cada disciplina de estágio, 30 horas são destinadas às ações extensionistas, computando 120 horas de extensão a serem realizadas no âmbito dessas componentes curriculares. Além disso, integra-se por meio de programas e projetos de extensão vinculados ao departamento de matemática da instituição (UNICENTRO, 2019).

Com essa síntese sobre as características, as diretrizes e a historicidade da extensão universitária no cenário nacional e institucional, expomos a metodologia e os procedimentos da pesquisa.

Metodologia e procedimentos metodológicos da pesquisa

Esse trabalho se constitui com a abordagem qualitativa fenomenológica, o que significa dizer que a concepção de realidade e conhecimento assumida difere da pesquisa puramente qualitativa, pois enquanto essa preocupa-se em observar, descrever e interpretar o objeto de investigação a partir de uma relação natural entre pesquisador e realidade, a pesquisa qualitativa fenomenológica preocupa-se com aquilo que se manifesta desse objeto para a consciência intencional e, portanto, a relação

entre pesquisador e realidade já não é mais natural, mas fenomenológica.

Portanto, com a atitude fenomenológica de pesquisar, o objeto não é somente aquilo que visualmente está presente no mundo; mas é, também, os sentidos e os significados que vão se constituindo com a perspectiva do olhar que o enlaça no solo histórico em que se manifesta; é, assim, um *fenômeno*. Conforme nos diz Bicudo (2011), para a fenomenologia, o fenômeno

não se trata de um objeto objetivamente posto e dado no mundo exterior ao sujeito e que pode ser observado, manipulado, experimentado, medido, contato por um sujeito observador [...]. Mas, [...] é o que se mostra no ato de intuição efetuado por um sujeito individualmente contextualizado, que olha em direção ao que se mostra de modo atento e que percebe isso que se mostra nas modalidades pelas quais se dá a ver no próprio solo em que se destaca como figura de fundo (p. 30).

Assim, ao pesquisar com a fenomenologia, não nos valemos de apriorismos teóricos que expliquem o fenômeno interrogado. Nosso interesse é deixá-lo aparecer em diferentes perspectivas e, uma vez que nos valemos da linguagem para descrever e expressar o percebido, necessitamos de um trabalho interpretativo para compreender os sentidos e significados que com a descrição se mostram.

Com a intenção de compreender como os acadêmicos do curso de licenciatura em matemática da UNICENTRO percebem a curricularização da extensão, orientados pela postura fenomenológica, dirigimo-nos a oito acadêmicos que vivenciaram a implementação da extensão como disciplina curricular no referido curso, doravante chamados sujeitos significativos da pesquisa, e perguntamo-los: *qual é a sua percepção sobre a curricularização (obrigatoriedade) da extensão no curso de licenciatura em matemática?*

Com os depoimentos dos sujeitos significativos, transcrevemo-los em linguagem proposicional e construímos as unidades de significados. Tais unidades foram codificadas da seguinte forma: lendo -as da esquerda para a direita, o primeiro número corresponde ao sujeito, numerado aleatoriamente; e o segundo número corresponde à ordem das unidades de significado relativas ao depoimento desse sujeito. Dessa forma, a unidade de significado 3.1, por exemplo, refere-se à primeira unidade do sujeito S3, da mesma forma que a unidade 1.3 se refere à terceira unidade de significado do sujeito S1.

Com as unidades de significado destacadas, buscamos convergências entre elas para que “a partir das características individuais, pudessem emergir constitutivos mais abrangentes, que articulassem as características globais expressas em cada unidade” (WICHNOSKI, 2022, p. 548). Esse movimento nos permitiu construir três conjuntos distintos de ideias – denominados *núcleos* – os quais revelaram percepções sobre as ações de extensão nos contextos acadêmico e social-extensionista; percepções sobre os aspectos potencializadores e sobre os aspectos limitadores da curricularização da extensão. O Quadro 1, expõe os núcleos, as descrições e respectivas unidades de significado constituintes.

Quadro 1- Descrição e composição dos núcleos da pesquisa.

Núcleos	Descrição dos núcleos	Unidades de Significado
N1. Sobre os contextos acadêmico e social-extensionista	Esse núcleo expõe percepções que dizem do favorecimento da extensão para a aproximação entre a universidade e a comunidade.	(1.16), (1.17), (1.18), (1.19), (1.20), (2.2), (2.3), (2.4), (2.6), (2.7), (2.13), (3.2), (4.2), (4.3), (5.2), (6.3), (6.8), (8.2), (8.3)
N2. Sobre os aspectos potencializadores da curricularização da extensão	Esse núcleo expõe aspectos potencializadores da curricularização da extensão.	(1.1), (1.2), (1.3), (1.4), (1.5), (1.6), (1.9), (1.11), (1.12), (1.14), (1.15), (1.21), (1.22), (2.1), (2.5), (2.8), (2.9), (2.10), (2.11), (2.12), (2.14), (2.15), (2.16), (2.18), (3.1), (3.5), (4.1), (4.4), (5.1), (5.3), (5.4), (5.5), (5.6), (6.1), (6.2), (6.4), (6.5), (6.7), (7.3), (7.4), (7.5), (7.6), (7.8), (7.9), (7.10), (7.11), (7.13), (7.14), (8.1), (8.4), (8.7)
N3. Sobre os aspectos limitadores da curricularização da extensão	Esse núcleo expõe aspectos limitadores da curricularização da extensão.	(1.7), (1.8), (1.10), (1.13), (2.17), (3.3), (3.4), (4.5), (5.7), (5.8), (6.6), (6.9), (7.1), (7.2), (7.7), (7.12), (8.5), (8.6), (8.8), (8.9), (8.10)

Fonte: Os autores.

Esses núcleos expressam o que a nós foi se clareando acerca do fenômeno interrogado com o movimento fenomenológico efetuado, e agora se abrem à interpretação. Os horizontes compreensivos antevistos com a interpretação que efetuamos, constituem o texto que segue.

Interpretações

O núcleo N1 se constituiu com a convergência das unidades de significado referentes à compreensão de que a extensão rompe as barreiras da sala de aula (1.17), fortalece a relação da sociedade com a universidade (1.16), propicia a troca de informações (1.18), possibilita o contato (4.2) e a aproximação com as pessoas (1.20), bem como o conhecimento (2.7) (8.2) de outras realidades e da sociedade como um todo (6.8).

Tal como interpretamos, as unidades supracitadas correlacionam-se com a diretriz *interação dialógica* da extensão universitária, a qual “orienta o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais” (FORPROEX, 2012, p. 30).

Considerando que, do ponto de vista teórico, a extensão presume a produção de um conhecimento novo em interação com a sociedade, e que os dados revelam que a ela tira os alunos da rotina da sala de aula (2.2) (1.19) (1.17), do seu mundo habitual (2.13) e de conteúdos voltados às áreas exatas (2.3), perguntamos: o contexto acadêmico não apresenta interação com a sociedade? O contexto acadêmico é distinto do contexto social, doravante denominado social-extensionista, no qual as ações de extensão são efetivadas?

Orientando-nos pela última pergunta, compreendemos que os contextos, tanto acadêmico, quanto social-extensionista, diferem-se pelo fato do segundo pressupor “a presença de um outro que não é somente o aluno ou o professor, mas um ouvinte” (CASTRO, 2004, p. 4), os quais “se misturam e se revezam nos papéis e, quando a experiência é construída numa relação emancipatória, outros

narradores e outros ouvintes nascerão a partir daí” (CASTRO, 2004, p. 4). Nesse sentido, compreendemos que, no contexto social-extensionista, há uma negociação no processo de construção de conhecimentos que destoa da mera repetição e reinaugura novos processos e novos conhecimentos.

Para entendermos a diferença entre os contextos social-extensionista e acadêmico, voltamo-nos à legitimidade da universidade moderna, a qual

fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão (CHAUI, 2003, p. 1).

Segundo Freitag *apud* Chaui (2003), a visão organizacional da universidade produziu uma universidade operacional, a qual é “estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro-organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual” (p. 3).

Nessa visão operacional de universidade, a docência é a “transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes” (CHAUI, 2003, p. 1). Isso impõe diferenças a ambos contextos, acadêmico e social-extensionista, pois, ao passo que o último presume a mistura e o revezamento dos papéis dos sujeitos que nele habitam, o primeiro propõe responsabilidades preestabelecidas em uma hierarquia que, há muito, prevalece nas universidades brasileiras.

À vista disso, parece-nos haver um distanciamento entre aquilo que os sujeitos significativos percebem vivenciar no contexto acadêmico e no contexto social-extensionista. Esse hiato entre a sociedade e a universidade é apontado por Deus (2012), quando afirma que

o descompromisso com questões sociais graves [...] gera um distanciamento entre universidade, uma instituição social e com função pública, e a sociedade, que em última instância mantém a universidade como local de formação. [...] o acomodamento tanto docente quanto discente e a própria estrutura universitária que se coloca distante do cotidiano, dos movimentos sociais, das demandas gerais da sociedade (DEUS, 2012, p. 28).

Os dados revelaram, ainda, que o contexto social-extensionista foi percebido pelos sujeitos significativos (2), (3), (5) e (6) como algo não familiar à medida que expuseram percepção de que a participação em projetos de extensão possibilitou-os habitar um *ambiente diferente* por meio da interação com a comunidade externa à universidade.

Esse olhar para além da universidade (6.3), sensibiliza para a existência de outros contextos e outros comportamentos a partir das vivências extensionistas. Segundo Deus (2012), esse olhar para o outro é um dos aspectos que a extensão nos oferece de melhor, ao passo que as ações extensionistas contribuem para a ampliação de olhares aos diferentes contextos sociais e as peculiaridades que lhes são próprias.

Além disso, o conhecimento de contextos diferentes do universitário contribui para minimizar a endogenia da universidade. Nessa direção, é preciso que as ações de extensão fortaleçam a *interação dialógica* com outros contextos sociais, uma vez que, sem ela, a universidade “corre o risco de ficar isolada, ensimesmada, descolada dos problemas sociais mais prementes” (FORPROEX, 2012, p. 12).

Outra percepção exposta pelos sujeitos significativos da pesquisa é que a curricularização da extensão tira os alunos da rotina da sala de aula (2.2) (1.19) (1.17) e de conteúdos voltados às áreas exatas (2.3). Isso nos mostra que a dinâmica das atividades acadêmicas desenvolvidas em sala de aula

diverge daquela favorecida pelas atividades extensionistas que, ao serem feitas “de encontros entre alunos, professores e comunidades; tem a possibilidade de, neste encontro, incorporar outros saberes” (CASTRO, 2004, p. 5).

Os sujeitos significativos expõem, também, que a curricularização da extensão contribui para o desenvolvimento das dimensões profissional, ética e humana como aspectos inerentes à formação inicial, conforme mostram as unidades de significados: *o sujeito afirma que a extensão contribui para a formação profissional (1.1)*, *o sujeito afirma que a extensão contribui para a formação ética (1.3)*, *o sujeito afirma que a extensão contribui para a formação humanística (1.4)*.

Naquilo que concerne à formação profissional, compreendemos que os conhecimentos construídos com a curricularização da extensão, no âmbito do curso de licenciatura em matemática da UNICENTRO, se mostraram benéficos, tanto para a formação quanto para a atuação profissional dos futuros professores, ainda estudantes. Os benefícios para eles são, segundo Coelho (2014), uma das principais motivações para a “revalorização e o conseqüente crescimento da extensão como atividade universitária nos últimos 40 anos” (p. 13), pois reivindicam experiências que contribuem para a formação profissional.

A dimensão ética também se mostrou benéfica para a formação inicial (1.3). Segundo Ferreira (2010), *ética* é um “conjunto de normas e princípios que norteiam a boa conduta do ser humano” (p. 325) e, no contexto desse trabalho, diz de uma formação capaz de conduzir os acadêmicos à boa conduta de *fazer o bem* por meio das ações extensionistas (2.16). Além disso, os dados nos revelam que os conhecimentos construídos com a curricularização da extensão na formação inicial, contribuem para uma formação humanística (1.4). Citando Lobato *et al.* (2012), Cardoso *et al.* (2015) nos diz que junto à pesquisa, a extensão é

de grande importância para o progresso do conhecimento científico e para a formação de profissionais altruístas, éticos, tecnicamente capacitados e munidos de uma curiosidade criativa, indagadora e sempre insatisfeita de um sujeito ativo, capaz de reconhecer a realidade inconstante, livre de preconceitos (p. 14).

Conforme compreendemos com Cardoso *et al.* (2015), os conhecimentos construídos por meio da extensão são benéficos para o ser humano, no sentido de promover, junto ao viés profissional da formação inicial, a ética e o humanismo como dimensões inerentes à formação integral para a vida em sociedade. Essas dimensões, segundo a percepção dos sujeitos significativos, são de suma importância para o aluno (1.21) (2.1) (3.5) (4.4) (6.2) e para a constituição do seu currículo acadêmico (7.3) (8.1), em particular, para os acadêmicos de licenciatura em matemática da UNICENTRO (2.18), que percebem a curricularização da extensão como necessária (3.1) e produtiva naquilo que concerne à formação inicial (4.1).

Ao exporem percepções de que a curricularização da extensão contribui para o desenvolvimento das dimensões profissional, ética e humana, os sujeitos significativos percebem que ela contribui para a formação integral (1.2) dos estudantes de graduação. Naquilo que tange à formação integral, Tonet (2006) nos diz que ela privilegia os aspectos moral, artístico, cultural e intelectual. Portanto, formar ou educar integralmente pressupõe o reconhecimento da totalidade do Ser para além da dimensão cognitiva e técnica, mas considera importante focar a dimensão estética, ética, física, espiritual, social, cultural, histórica e outras, como características próprias de ser humano.

À vista disso, expõe-se a possibilidade de a extensão ser um contributo para que a formação

inicial dos sujeitos significativos se constitua para algo além das técnicas necessárias ao exercício da docência e do conhecimento puramente matemático, alcançando competências que lhes possibilitem assumir uma postura cidadã nos espaços que vierem a ocupar, em particular, nos espaços escolares. Caso assim seja, a formação inicial se constitui com experiências vividas na universidade e na sociedade, e requer “observações próprias da realidade, atitudes reflexivas, questionadoras, que decorrem do diálogo e da interação com a realidade para compreendê-la e transformá-la” (SALDAN; SANTOS, 2019, p. 191).

Essas dimensões já foram pontuadas por Diemer (2019), ao dizer que a extensão universitária se constitui em um espaço-tempo privilegiado para a formação da pessoa. Nesse sentido, “a extensão contribui para a função maior da universidade, que é a aprendizagem para o estudante, no sentido de prepará-lo para a vida, ou seja, não somente preparar para uma área de atuação, mas para enfrentar novos desafios e torná-lo um cidadão competente” (p. 50), bem como romper com os “muros da universidade, indo ao encontro das comunidades” (DIEMER, 2019, p. 33). Nessa perspectiva, há a promoção da diretriz *impacto na formação do estudante* com a emergência de um novo perfil formativo, visto pelos sujeitos da pesquisa como benéfico e de suma importância (1.11) (1.15).

Os dados da pesquisa nos mostram, também, que a curricularização da extensão abre aos sujeitos em formação inicial a possibilidade de habitar um ambiente cheio de pedagogia (2.5), de aprender (1.22) (3.5) (5.1), de construir conhecimentos (2.14), de praticar a teoria na realidade social (1.5), bem como de vivenciar situações que não seriam possíveis no ambiente universitário (5.3), a exemplo dos conhecimentos práticos (7.4). À vista disso, os sujeitos percebem que há um deslocamento de lugar, no sentido de a universidade não ser mais vista como o único lugar possível para a produção do conhecimento, para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, e para a formação inicial.

Sobre isso, Santos (2016) afirma que “o contato com o público modifica o aluno e permite que ele tenha experiências diferenciadas que vão para além da teoria aprendida dentro da sala de aula” (p. 27). Desse modo, compreendemos que o contato e a vivência dos sujeitos em formação inicial com a comunidade e suas peculiaridades, possibilitadas pelas ações de extensão, permite a construção de conhecimentos entrelaçada com a sala de aula, de modo que, os ambientes cheios de pedagogia, dos quais nos falamos os sujeitos significativos dessa pesquisa, não se restringem a ela, mas se ampliam à espaços e contextos sociais que, assim, também se constituem.

Isso nos abre a compreensão de que a curricularização da extensão coloca o aluno como protagonista (5.5), incentiva-o a buscar informações (2.12), instiga-o a refletir (6.4) e pensar fora da caixa (2.8), a lidar com situações imprevistas (7.8) e a desenvolver ideias criativas (2.10) de modo livre (2.9). Além disso, permite interação entre os pares (executores das ações) (2.11), promove o senso de responsabilidade sobre o sentido e os fins da participação (5.6) nas ações extensionistas, bem como permite a construção de conhecimentos básicos para a interação social (7.5) (7.10) que elas requerem. Esse último aspecto – interação social – foi percebido, também, como essencial para que seja possível ministrar uma ótima aula (7.11), o que aponta para compreensões sobre a contribuição das ações extensionistas para o ofício de lecionar.

Os sujeitos significativos expõem a percepção de que a curricularização da extensão é de grande valia (6.7) (6.1) (7.6) para torná-los bons profissionais (7.14) e, com ela, poderão construir conhecimentos básicos para lidar com atividades extensionistas e tradicionalistas (7.9).

Tal como compreendemos com a literatura, as atividades extensionistas são aquelas de natureza

interdisciplinar, educativa, cultural, científica e política, efetivadas em espaços comunitários, sobretudo, aquelas de grande pertinência social, cujas condições de vida sejam vulneráveis. Enquanto práticas pedagógicas acadêmicas, são desenvolvidas de forma indissociável com o ensino e com a pesquisa, visando a “promoção e garantia dos valores democráticos, da equidade e do desenvolvimento da sociedade em suas dimensões humana, ética, econômica, cultural, social” (FORPROEX, 2012, p. 16).

As atividades tradicionalistas, por sua vez, são aquelas que advêm de um “apego às tradições ou aos usos antigos” (FERREIRA, 2010, p. 748). Nesse sentido, podem ser interpretadas como práticas pedagógicas sustentadas por hábitos inveterados e arraigadas em concepções e modos de fazer obsoletos. Desse modo, elas se limitam às ações didáticas em que o professor é tido como detentor do conhecimento e os alunos apenas absorvem o que ele afirma. Tais atividades não foram alcançadas pelas transformações que exigiram mudanças nos modos de ensinar, permanecendo atemporais.

Dessa maneira, ao se afirmar que, por meio da extensão universitária, os acadêmicos estariam aptos para lidar tanto com as atividades extensionistas quanto com as tradicionalistas (7.9), observamos certa contradição, uma vez que a literatura nos ensina que a extensão promove capacidades que objetivam enfraquecer as atividades tradicionalistas e romper com padrões preestabelecidos.

Exceto essa contradição, em geral, os aspectos percebidos pelos sujeitos significativos se mostraram benéficos para os executores dos projetos (8.4) (8.7), tratados aqui como sujeitos em formação inicial. Todavia, um dos sujeitos significativos afirmou que a curricularização da extensão é uma possibilidade de identificar, compreender e propor soluções, visando amenizar os problemas e dificuldades sociais (6.5), trazendo benefícios, também, para a sociedade (1.6) (1.14) (2.1) (3.5).

Considerando que Jenize (2004), *apud* Rodrigues *et al.* (2013), afirma que “as ações extensionistas caracterizam-se por programas e atividades esporádicas nas comunidades, objetivando uma ‘resolução’ imediata e paliativa de problemas sociais” (p. 146), nos questionamos: uma resolução imediata e paliativa é realmente benéfica à sociedade?

Da nossa compreensão, a resposta para essa pergunta é negativa, porque soluções imediatas e paliativas não resolvem a causa raiz do problema, o qual pode persistir e, inclusive, tornar-se mais complexo e difícil de resolver no futuro. Além disso, essas soluções podem ajudar a perpetuar uma situação de dependência e de vulnerabilidade da sociedade em relação a elas, porque não promovem a autonomia das comunidades para lidarem com seus próprios problemas.

Naquilo que concerne à importância das ações de extensão para universidade, os sujeitos significativos percebem-na como possibilidade de a universidade ganhar credibilidade (1.12), além de fortalecer as relações com os setores sociais, construindo, assim, cenários favoráveis à aceitação e engajamento por parte da sociedade em projetos universitários diversificados. Isso significa que, por meio da extensão, a universidade pode se aproximar da sociedade e estabelecer um diálogo mais efetivo, o que pode aclarar compreensões sobre as atividades universitárias e maximizar a colaboração entre a universidade e a sociedade.

Os sujeitos significativos expuseram, também, percepções negativas acerca da curricularização da extensão no âmbito do curso de licenciatura em matemática da UNICENTRO. Conforme nos mostram os dados, a curricularização da extensão possui pontos negativos (1.8) (7.7) (8.8), entre eles, a desmotivação dos acadêmicos, causada pela participação involuntária (7.12) nas atividades extensionistas, a qual afeta diretamente na qualidade final do projeto (5.8).

Essa involuntariedade já foi pontuada por Abreu (2021) quando afirma que

como a obrigatoriedade pode abrir portas para o aluno se descobrir e se autoconhecer, por meio de novas áreas de interesse, [...] também pode gerar consequências desfavoráveis. E esses resultados impactam diretamente nos projetos de extensão [...], a compulsoriedade faz com que o aluno participe de qualquer atividade de extensão apenas para cumprir as horas necessárias para a sua formação, sem o envolvimento necessário (p. 34).

As unidades de significados (7.1) (7.2) nos mostram que a obrigatoriedade das ações extensionistas *força* todos os acadêmicos a construir novos conhecimentos e novas habilidades. Compreendendo o significado de *forçar* como “obrigar alguém a fazer algo” (FERREIRA, 2010, p. 57), desdobra-se a possibilidade da obrigatoriedade com que a extensão é percebida submeter os acadêmicos a realizarem-na contra suas respectivas vontades. Nesse sentido, a construção de conhecimento, entendida aqui como o processo de ensino e aprendizagem, quando incitada *por força*, pode não ser a forma mais agradável de aprender e ensinar, comprometendo o êxito do seu propósito. Conforme nos mostram os dados, a aprendizagem forçada pode tolher a liberdade do acadêmico na escolha das atividades a serem desenvolvidas, ensejando o não engajamento e a desmotivação (7.12).

Naquilo que concerne à extensão, essa obrigatoriedade tem causado preocupações quanto aos seus possíveis desdobramentos negativos, “principalmente, na possibilidade de que, ao executar a curricularização da extensão apenas para satisfazer as exigências legais, destrua-se a potência que a extensão pode ter em si” (COSTA, 2019, p. 112), de modo que o conceito, a ética, a práxis e os princípios da extensão universitária sejam feridos.

Ainda que desmotivados e não engajados com as ações de extensão, os acadêmicos as realizam, tendo em vista que ela se configura como crédito curricular, presente no currículo de todos os cursos de graduação brasileiros. À vista disso, coloca-se como desafio “encontrar motivações que desacomodem docentes e estudantes para atuarem em atividades que não sejam apenas aquelas obrigatórias no currículo” (DEUS, 2012, p. 30), mas que lhes ofereçam oportunidades alinhadas com os interesses pessoais e com os objetivos da carreira docente.

Outro desafio emergente da percepção dos sujeitos significativos, no tocante à curricularização da extensão, é a limitação financeira (3.4) (4.5) (6.6), a qual pode deixar os projetos inviáveis (3.4). Saldan e Santos (2019) já apontaram a falta de recursos financeiros como um dos desafios presentes, corroborando com aquilo que afirma o FORPROEX (2012, p. 26, inserção nossa): “a falta de recursos financeiros e organizacionais, entre outros problemas, têm colocado limites importantes para a implantação e implementação [das ações de extensão] no âmbito das Universidades Públicas”. Pontuamos que, ainda que a limitação financeira não exclui a possibilidade de aplicação de projetos de extensão, ela pode implicar em má qualidade das ações desenvolvidas.

Conforme expõem alguns sujeitos significativos da pesquisa, os aspectos negativos relativos à curricularização da extensão se devem à fase inicial que ela se encontra (1.10), compreendendo que, aos primeiros passos dessa caminhada, podem ser suscetíveis à não perfeição daquilo que se espera (1.7). Com isso, há razões para supor que, ao mesmo tempo que há percepções negativas no tocante à curricularização da extensão, há expectativas de melhores resultados, com a correção de pequenas falhas (1.13), ela pode ser uma caminhada muito promissora (1.9) para a sociedade, para a universidade e para os acadêmicos (2.1) (3.5).

Como uma idiosincrasia, os sujeitos (5) e (8) expuseram percepções contrárias à obrigatoriedade das atividades extensionistas no curso de licenciatura em matemática da UNICENTRO.

Algumas considerações

Com o movimento fenomenológico realizado, as percepções expostas nos permitem inferir que os acadêmicos do curso de licenciatura em matemática da UNICENTRO, que vivenciaram a curricularização da extensão, a percebem como contributo para evidenciar as diferenças entre os contextos acadêmico e social-extensionista; como potencializadora de alguns aspectos e como limitadora de outros.

Sobre os contextos acadêmico e social-extensionista evidenciou-se a diferença na negociação do processo de construção de conhecimento e nos papéis assumidos, revelando-se certo distanciamento entre aquilo que os sujeitos vivenciam em cada um. Esse distanciamento coloca em voga o hiato existente entre a sociedade e a universidade, o qual pode ser reduzido com a curricularização da extensão.

Sobre os aspectos potencializadores da extensão universitária, evidenciou-se a possibilidade de emergir um novo perfil formativo, que contribua, não apenas para a formação profissional dos sujeitos, mas também, para a formação ética e humanística. Nesse sentido, a extensão universitária pode ser, em suas devidas proporções, um espaço-tempo que contribui para a formação da pessoa em todas as dimensões, superando a dimensão cognitiva e técnica.

No que tange os aspectos limitadores, evidenciou-se a desmotivação dos acadêmicos, o envolvimento involuntário e a escassez financeira como fatores que podem comprometer a boa qualidade dos projetos extensionistas. Contudo, mesmo havendo percepções de aspectos limitadores, os sujeitos significativos anteveem aspectos potencializadores à medida que a curricularização da extensão se consolide no curso de licenciatura em matemática da UNICENTRO.

Referências

- ABREU, B. C. **Extensão universitária: conceitos e importância na visão de alunos e docentes**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração) - Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. 1988.
- BRASIL. Resolução 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**. Brasília: Ministério Da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18/05/2023
- BICUDO, M. A. V. Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez Editora, p. 29-40, 2011.
- CARDOSO, A. C.; CORRALO, D. J.; KRAHL, M.; ALVES, L. P. O estímulo à prática da interdisciplinaridade e do multiprofissionalismo: a Extensão Universitária como uma estratégia para a educação interprofissional. **Revista da ABENO**, 2015, v. 15, n. 2, p. 12-19.
- CASTRO, L. M. C. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. **Reunião anual da ANPED**, v. 27, p. 1-16, 2004.
- CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, p. 5-15, 2003.
- COELHO, G. C. O papel pedagógico da extensão universitária. **Revista em Extensão**, v. 13, n. 2, p. 11-24, 2014.
- COSTA, W. N. G. Curricularização da extensão: o desafio no contexto das licenciaturas. **Revista Panorâmica online**, v. 2, p. 109 – 123, 2019.
- DEUS, S. Extensão universitária e cidadania: desconstruindo para construir. + E: **Revista de Extensão universitária**, n. 2, p. 28-31, 2012.
- DIEMER, J. M. A extensão universitária como possibilidade de formação integral: evolução, sujeitos envolvidos, aprendizagem e inserção curricular. In: CERETTA, Luciane B., VIEIRA, Reginaldo de S. (org.). **Inserção curricular da extensão: aproximações teóricas e experiências**: volume VI. Criciúma, SC: Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Tecnologia (UNESCO), p. 29-54, 2019.
- FEHLBERG, J; SILVA, M. C.; VALLE, P. C. Eu, meus filhos e nossa escola: pensando a extensão universitária na escola regular. **Psicologia em foco**, v. 4, n. 1, p. 1-7, 2014.
- FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio**: o dicionário da Língua Portuguesa. 8 ed. Positivo. 2010.
- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: MEC/SeSu, 2012.
- NOGUEIRA, M. D. P. O Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: um ator social em construção. **Interfaces-Revista de Extensão da UFMG**, v. 1, n. 1, p. 35-47, 2013.
- PIVETTA, H. M. F.; BACKES, D. S.; CARPES, A.; BATTISTEL, A. L. H. T.; MARCHIORI, M. Ensino, pesquisa e extensão universitária: em busca de uma integração efetiva. **Linhas críticas**, p. 377-390, 2010.
- RODRIGUES, A. L. L.; PRATA, M. S.; BATALHA, T. B. S.; COSTA, C. L. N. A.; NETO, I. F. P. Contribuições da extensão universitária na sociedade. **Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais- UNIT-SERGIPE**, v. 1, n. 2, p. 141-148, 2013.

SALDAN, P. C.; SANTOS, E. M. A curricularização da extensão na UNICENTRO: trajetória, possibilidades e desafios. *In*: KOLODY, A.; BELÉM, D. J. A. N. (Org.). **Extensão em perspectiva**. Guarapuava: UNICENTRO, p. 186-202, 2019.

SANTOS, J. H. S.; ROCHA, B. F.; PASSAGLIO, K. T. Extensão universitária e formação no ensino superior. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 7, n. 1, p. 23-28, 2016.

TONET, I. Educação e formação humana. **Ideação**, 2006, v. 8, n. 9, p. 9-21, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. **Projeto Pedagógico de Curso de Graduação** – Curso de licenciatura em matemática. Guarapuava, 2019, 101p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. **Resolução nº 7 – CEPE/UNICENTRO, de 16 de abril de 2018**. Regulamenta o registro e a inclusão das atividades de extensão nos currículos dos cursos de graduação da UNICENTRO, e dá outras providências, Guarapuava: conselho de ensino, pesquisa e extensão, 2018. Disponível em: <<https://sgu.unicentro.br/pcatooficiais/imprimir/81F8443E>>. Acesso em: 18/05/2023.

WICHNOSKI, P. O *pesquisar-com* a fenomenologia em filosofia da educação matemática. **Educ. Matem. Pesq.**, v. 24, n. 2, p. 535-557, 2022.