

A EXTENSÃO NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DE UM CURSO DE FÍSICA: UM OLHAR SOBRE QUEM COORDENA

UNIVERSITY EXTENSION ON THE PERSPECTIVE OF PHYSICS PROFESSORS: AN ANALYSIS OVER THOSE WHO COORDINATE

Tuane Martins Côrrea ¹  <https://orcid.org/0009-0005-3047-5060>

André Ary Leonel ²  <https://orcid.org/0000-0002-6875-8876>

Marinês Domingues Cordeiro ³  <https://orcid.org/0000-0001-9102-7441>

Submissão:
08/11/2024
Aceite:
27/11/2024

Resumo

A extensão universitária brasileira emerge em meados de 1900, apesar da institucionalização apenas na década de 1930. As diversas concepções do termo avançam conforme a abertura democrática atingida, não se restringindo à ideia assistencialista, e alcançando patamar emancipatório. Por meio da lei da curricularização da extensão em 2018, institucionalizou-se a carga horária de extensão em 10% no currículo do Ensino Superior. Considerando as potencialidades das atividades de extensão, este trabalho almeja apresentar sua multiplicidade de significados, um breve levantamento histórico das legislações educacionais, e explorar o contexto de um curso de Física de uma universidade federal (UF). São apresentados dados obtidos com a realização de entrevistas de um grupo de docentes coordenadores de atividades de extensão, tendo por objetivo mapear as potencialidades e os desafios da prática extensionista para o atendimento de demandas legislativas e as concepções de extensão construídas ao longo do tempo.

Palavras-chave: Extensão universitária; Licenciatura em Física; Permanência e sucesso estudantil; curricularização da extensão.

¹ Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina UFSC tuane.martins3@gmail.com

² Docente do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC andre.leonel@ufsc.br

³ Professora do Departamento de Física da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC marines.cordeiro@ufsc.br

Abstract

Brazilian university extension emerged in the mid-1900s, despite being widely institutionalized only in the 1930s. The different conceptions of the term advanced according to political periods, not always restricted to its welfare conception, and reaching an emancipatory level. Through the extension curricularization law in 2018, the extension hours were institutionalized at 10% for Higher Education curricula. Considering the potential of extension activities, this work aims to present its multiplicity of meanings, a brief historical introduction of educational legislation, and to explore the context of a Physics course at a federal university (UF). Data obtained from interviews with a group of professors coordinating extension activities are presented, in order to map the potential and challenges of university extension to meet legislative demands and to understand university extension concepts built over time.

Keywords: University extension; Physics teacher training; Permanence and student success; extension curricularization.

Introdução

Quando consideramos os pilares fundamentais que sustentam uma universidade, imediatamente nos vêm à mente os aspectos de pesquisa, ensino e extensão. O termo “tripé” costumava ser empregado para descrever essa base; porém, caiu em desuso devido à sua conotação física de três elementos separados que sustentam uma estrutura. Em seu lugar, surgiu o termo “indissociabilidade”, um conceito também incorporado nas diretrizes do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX). Apesar dessa evolução terminológica, percebemos que a extensão não é percebida da mesma forma que os outros dois pilares. Para Volante e Andrade (2024), desde sua origem, o pilar da extensão foi considerado por muitos como o “primo pobre” da tríade ensino/pesquisa/extensão. Existe ainda uma cultura arraigada nas universidades que valoriza mais as publicações dos docentes em relação a outras atividades que eles conduzem.

Simultaneamente, a falta de interesse dos estudantes desde a Educação Básica, as altas taxas de evasão nos cursos superiores e a baixa taxa de conclusão nas licenciaturas apontam para a necessidade de uma avaliação do processo de ensino e aprendizagem, com uma série de desafios persistentes a serem superados. Nesse contexto, o papel do corpo docente ganha destaque, exigindo uma formação contínua e adaptação constante para lidar com as mudanças do cenário contemporâneo, especialmente em relação à crescente digitalização da educação.

A extensão universitária é abordada nos incisos VII e VIII do artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), com o propósito de disseminar os avanços e benefícios originados nas instituições de ensino superior, estabelecendo uma conexão vital com a comunidade. Essa atividade está intrinsecamente alinhada com o propósito do Ensino Superior, que, entre outros objetivos, busca preparar graduados para contribuir para o progresso da sociedade brasileira, fomentando o avanço científico e tecnológico, a fim de promover o entendimento do ser

humano e do meio em que vive. Contudo, a extensão desempenha papéis que transcendem essas diretrizes, não se limitando à perspectiva assistencialista que caracterizou sua origem e os movimentos que a geraram (Anjos, 2014).

A trajetória da extensão no Brasil remonta a períodos anteriores à sua consolidação em âmbito nacional durante a década de 1930, abrangendo os períodos de redemocratização, embora ainda carregue o estigma de desempenhar um papel secundário (Anjos, 2014). Não obstante, as regulamentações educacionais das últimas décadas sinalizaram uma mudança nesse papel, inicialmente evidenciada pela Estratégia 12.7 da Meta 12 do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Essa estratégia busca garantir que, no mínimo, 10% dos créditos curriculares obrigatórios para a graduação sejam obtidos por meio de programas e projetos de extensão universitária, direcionando sua atuação, prioritariamente, para áreas de significativa relevância social (Brasil, 2014).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 e 2019 (Brasil, 2015; 2019), a extensão emerge novamente como uma esfera com potencial para contribuir, ao menos em parte, na superação dos desafios educacionais. Um enfoque mais atual é evidenciado com a publicação da Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018, também conhecida como a “lei da curricularização da extensão” (Brasil, 2018). Esta resolução, entre outras medidas, oficializa a estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, e estabelece prazos para que as instituições de ensino ajustem suas abordagens.

Migrando para o contexto que ensejamos observar, a Universidade Federal (UF) do curso de Física em questão possui projetos de extensão desde a década de 1990, e construiu uma Comissão Mista de Curricularização (CMC) para tratar do processo de reestruturação curricular dos cursos. As atividades de extensão da universidade abrangem uma ampla gama de públicos, e é nesse potencial que este trabalho busca se concentrar.

A Licenciatura em Física da UF ganhou renome pela sua qualidade tanto no cenário estadual, quanto nacional. Contudo, o curso enfrenta desafios decorrentes da diminuição no número de ingressantes e da elevada taxa de evasão, que vem aumentando ao longo dos anos. As atividades de extensão, em uma análise preliminar, não apenas visam a ampliar a interação com a comunidade externa, mas também podem desempenhar um papel fundamental na promoção da permanência e do sucesso dos estudantes dentro do curso. Com o propósito de explorar as potencialidades da extensão, este estudo propõe uma investigação de caso qualitativa no âmbito educacional, focando especificamente nos docentes do curso de Física que coordenam projetos de extensão.

Para delinear este estudo, faz-se uma breve revisão histórica das concepções de extensão universitária brasileira, desde seu início até o processo de institucionalização. A abordagem começará no âmbito mais amplo e, em seguida, se concentrará na UF, com uma análise específica do curso de Física. O estudo propõe analisar ofícios, resoluções e leis relacionados ao Ensino Superior e às atividades de extensão, bem como as políticas públicas educacionais que delineiam esse cenário educacional.

Depois da construção deste referencial teórico, será realizada uma análise de entrevistas semi-estruturadas com quatro docentes do curso de Física que coordenam atividades de extensão. Os detalhes dos métodos adotados serão delineados na terceira seção, enquanto as perguntas de entrevista utilizadas serão apresentadas em apêndice. As discussões e os resultados obtidos serão expostos na quinta seção, buscando retratar os relatos de experiência dos docentes. Além disso, o estudo visa a estabelecer conexões entre o que é preconizado pela legislação e a prática efetiva no contexto universitário, ao mesmo tempo em que promove a identificação de pontos de convergência e divergência entre diferentes perspectivas.

Concepções de extensão: da multiplicidade de significados às políticas públicas

Atualmente, há uma série de interpretações sobre as finalidades da extensão e suas metodologias. Melo Neto (2003) discute a extensão como um trabalho de utilidade, sustentando a ideia de que o engajamento em atividades laborais permite ao indivíduo explorar o mundo ao seu redor e gerar produtos que resultam da colaboração entre a universidade e a comunidade. Por sua vez, Rodrigues (1999) percebe a extensão como uma promotora da qualidade de vida da população, onde a universidade, por meio da extensão, desempenha o papel de estimular o desenvolvimento social e oferecer alternativas para atender às aspirações da comunidade.

A perspectiva de Freire (2010) difere ao abordar a extensão como uma prática centrada na comunicação. Ele propõe que a extensão deve ser conduzida como uma ação social transformadora e democrática, capaz de garantir o acesso ao conhecimento e à informação, contribuindo para uma organização mais igualitária, justa e equilibrada da sociedade (Anjos, 2014.). Cada uma dessas abordagens fornece um olhar para a extensão universitária, revelando sua complexidade e sua capacidade de moldar e ser moldada pelo contexto em que está inserida.

No entanto, diversos autores ressaltam que, na prática, a extensão frequentemente assume um caráter assistencialista. Nesse sentido, Castro (2004) observa que muitas atividades de extensão acabam funcionando como políticas de compensação, servindo para aplacar os conflitos sociais. A noção de flexibilização curricular, promovida pelo intercâmbio de conhecimentos entre a universidade e a comunidade externa, é abordada por Santos et al. (2005). Anjos (2004) enuncia uma variedade de autores de categorias que trazem diferentes significados para a extensão: espaço de formação acadêmica (Alves, 2004); função acadêmica e prática social (Jezine, 2009); geração de demandas (Loyola; Oliveira, 2005); expansão, dimensão ou prolongamento (Rodrigues, 2005-2006); base metodológica para a construção do conhecimento (Martins, 2007); prática formativa e projeto institucional (Silva; Andrade; Mazzili, 2010); tecnologia social (Soares, 2011); abridora de portas (Massignam; Lima; Ros, 2011). A variedade de perspectivas e interpretações sobre a extensão reflete sua natureza multifacetada e sua influência moldável pelo contexto e pelos objetivos de cada instituição e sociedade. Enquanto algumas abordagens ressaltam a transformação social e o diálogo democrático, outras destacam a dimensão mais assistencialista e compensatória dessas atividades.

De maneira concisa, na prática, duas concepções distintas da extensão podem ser identificadas: uma centrada na comunicação de conhecimentos e outra com traços assistencialistas (Gadotti, 2017). Apesar de muitos ainda associarem predominantemente a perspectiva assistencialista à extensão, as mais recentes legislações educacionais têm evoluído para a direção da primeira perspectiva mencionada. Nessa abordagem, enfatiza-se a interação dialógica, a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade, bem como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O foco recai sobre a transformação social e o impacto na formação do estudante, refletindo uma visão mais integrada e comprometida com a construção de um diálogo profícuo entre a universidade e a sociedade.

No cenário nacional, a realização de cursos e conferências pela Universidade de São Paulo (Anjos, 2014), e a prestação de serviços rurais na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa (Sousa, 2010) são considerados marcos de ações extensionistas no âmbito universitário e precedem a primeira referência legal proveniente do decreto nº 19.851 de 1931 (Brasil, 1931). Tal legislação ocorreu na Era Vargas e tornou a extensão universitária atividade vinculada ao Ensino Superior, com característica educacional e utilitária, para a difusão de conhecimentos variados, aperfeiçoamento pessoal e coletivo, vigorando por aproximadamente trinta anos e sob interesses governistas (Sousa, 2010).

Durante esse período caracterizado por intensos conflitos políticos, as discussões relacionadas às funções da extensão universitária não ocupavam uma posição de destaque, até que o movimento estudantil passou a ganhar protagonismo progressivo (Anjos, 2014). Nos anos compreendidos entre 1940 e 1960, o movimento estudantil se dedicou a debater questões nacionais e, por meio de atividades políticas e movimentos sociais, buscou incorporar diversas demandas da sociedade ao âmbito do Ensino Superior. Isso culminou na inclusão, ainda que de maneira breve, da extensão universitária na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024 de 1961 (Almeida, 2011).

A perspectiva assistencialista que ainda vemos é proveniente de um período complexo da política nacional; com a ditadura militar de 1964, o Estado protagonizou ações de extensão e o papel do estudante tornou-se diminuto. Este período foi caracterizado pela implementação de projetos de extensão amplos, como o Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária e o Projeto Rondon, apesar das perspectivas assistencialistas e positivistas típicas do período (Gadotti, 2017).

O ano de 1972 representou um marco significativo para a extensão no Brasil, com a promulgação das Diretrizes da Extensão Universitária. Nesse documento, a extensão foi reconhecida como uma das três atividades-fins da universidade, juntamente com o ensino e a pesquisa, formando o conhecido, mas atualmente em desuso, “tripé universitário”. Três anos depois, em 1975, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborou o Plano de Trabalho da Extensão Universitária, que trazia orientações sobre a necessidade de superar a abordagem assistencialista que havia predominado durante o período da ditadura. Com a gradual redemocratização do país, as discussões em torno da interação entre a universidade e a sociedade ganharam cada vez mais destaque.

A década de 1990 é marcada pelo resultado de muitos dos esforços empreendidos pelo movimento estudantil. Nesse período, foram estabelecidos marcos importantes para a extensão universitária, como a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX) e a formação da Comissão de Extensão, conforme a Portaria SESu/MEC nº 66 de 1993 (Anjos, 2014, p. 41). Essa comissão tinha o propósito de delinear os princípios, as diretrizes e os mecanismos de incentivo à extensão (Nogueira, 2005). No mesmo ano, também ocorreu a aprovação do Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE), que contou com a contribuição na redação por parte do FORPROEX. Esse programa tinha a responsabilidade de estabelecer metas de financiamento e definir as diretrizes, objetivos e metodologia da extensão (FORPROEX, 2012).

Já no IV Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, em 1990, o movimento docente manifestou-se sobre a necessidade de elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases com participação ativa dos setores organizados da sociedade brasileira, que se interessam pela defesa da educação pública gratuita (FORPROEX, 1990). Nesta década, em 1999 é lançado o Plano Nacional de Extensão, que era precedido pela criação de outro programa relevante, o Programa Nacional Temático de Fomento à Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – Universidade Cidadã (FORPROEX, 2001) em 1997. Como objetivos deste programa, pode-se destacar os 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, 1998).

Simultaneamente a esses desenvolvimentos, o projeto de país estava gradualmente direcionando-se para uma expansão do acesso ao Ensino Superior, com ênfase na gratuidade. Essa trajetória de transformação pode ser quantificada por meio de números, como o aumento da taxa de matrícula de jovens entre 18 e 24 anos no Ensino Superior, que passou de 30% para 34%. Além disso, políticas públicas como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e a expansão do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) foram implementadas para apoiar esse objetivo. Contudo, a recessão econômica de 2015 e a subsequente queda no Produto Interno Bruto (PIB) resultaram em redução significativa dos investimentos em ambos os programas (Pompe, 2018).

No ano de 2012, a Política de Extensão Universitária introduziu um conceito de extensão fundamentado no princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa definição destacava que a extensão é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove uma interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p.15). Esse conceito desempenhou um papel fundamental na posterior elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE).

A Política de Extensão de 2012 representou um marco significativo, estabelecendo cinco diretrizes para ações extensionistas: interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, impacto na formação do estudante e, por fim, impacto e transformação social. Essas diretrizes refletiam uma mudança de paradigma na abordagem da extensão, enfatizando a importância do diálogo, da colaboração interdisciplinar e da busca por um impacto positivo tanto na formação dos estudantes quanto na sociedade em geral.

E é neste contexto, do segundo governo de Dilma Rousseff, que surge o Plano Nacional de Educação (2014-2024), por meio da lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014). É relevante ressaltar que o lema do segundo mandato era “Brasil, Pátria Educadora”, o que demonstrava um interesse em dar continuidade aos projetos educacionais bem-sucedidos da gestão anterior, fortalecendo as políticas públicas com base nos resultados econômicos alcançados até então. Esse PNE deixava claro que a educação era uma prioridade do governo e que a expansão do acesso a ela, bem como o desenvolvimento humano, eram pilares fundamentais.

No âmbito desse plano, a extensão universitária desempenhou um papel importante em várias etapas. Duas delas se destacam: a implementação de programas de capacitação tecnológica para jovens e adultos, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos (estratégia 9.11); e a determinação de que pelo menos 10% do total de créditos curriculares obrigatórios fossem dedicados a programas e projetos de extensão universitária (estratégia 12.7) (BRASIL, 2014). Essas medidas refletem o reconhecimento da importância da extensão como ferramenta para promover a formação de qualidade e o desenvolvimento social.

Após o processo de *impeachment* em 2016 e a subsequente transição de governo, observou-se uma diminuição da autonomia universitária e um enfraquecimento das políticas educacionais, intensificadas pela crise econômica que impactou o país naquele momento. Durante esse período, além da promulgação da resolução relativa à curricularização da extensão, outras reformas educacionais estavam sendo discutidas, como a reforma do ensino médio e a redefinição do papel do docente, que gerou controvérsias, especialmente em relação ao conceito de “notório saber” presente nos documentos educacionais da época.

A partir disso, duas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), uma de 2015 e outra de 2019 (Brasil, 2015; 2019), exigiram adaptações das Instituições de Ensino Superior (IES) em termos de

carga horária, estrutura dos cursos e autonomia tanto universitária quanto docente. Esse cenário refletiu um período de mudanças e desafios na educação brasileira, influenciado por questões políticas, econômicas e ideológicas.

Passando para o contexto desta investigação, a UF onde o curso de Física está situado, antecipando-se à aprovação da resolução de 2018 (Brasil, 2018), iniciou discussões sobre o tema já em 2016, por meio do Seminário de Curricularização da Extensão realizado no Instituto Federal do estado. Em 2017, a UF também organizou um evento com o mesmo foco. Em junho desse mesmo ano, foi estabelecido o Grupo de Trabalho (GT) da Câmara de Extensão, conforme a Portaria nº 25/PROEX/2017. No ano subsequente, em 2018, a UF instituiu a Comissão Mista de Curricularização (CMC), que conduziu visitas aos Centros de Ensino e deu início aos estudos. Esses esforços foram concluídos em junho do ano seguinte, resultando na formulação dos projetos de extensão pelos cursos, que foram posteriormente apresentados ao Departamento de Ensino (UFSC, 2018).

Dentre as resoluções universitárias que fazem alguma referência à extensão, podemos destacar duas; a primeira delas, sendo a resolução normativa nº 88/2016/CUn, de 25 de outubro de 2016. Em seu Art. 1º (UFSC, 2016, p.2), apresenta a extensão sob o princípio constitucional da indissociabilidade com a pesquisa e o ensino; seu caráter interdisciplinar, cultural, científico, político, educativo e que promove a interação transformadora entre a instituição e a sociedade. Os propósitos da extensão são estabelecidos.

I – estimular e potencializar as relações de intercâmbio entre a Universidade e a sociedade em relação aos objetivos da instituição;

II – propiciar mecanismos para que a sociedade utilize o conhecimento existente na realização de suas atividades;

III – facilitar e melhorar a articulação e a operacionalização do conhecimento advindo do ensino e da pesquisa para a sociedade;

IV – preservar o conhecimento produzido pela interação da Universidade com a sociedade;

V - incentivar a participação tanto de alunos de graduação como de pós-graduação, além de professores e servidores técnico-administrativos em educação.

O Capítulo V da resolução aborda os recursos humanos, materiais e financeiros que sustentam as atividades de extensão na instituição, tanto dentro quanto fora da universidade. Ele detalha, na página oito, quais atividades são consideradas como extensão para efeitos de progressão funcional do corpo docente. Isso inclui participação em bancas externas de concursos ou de avaliação acadêmica, envolvimento em cursos de extensão de curta duração, participação em eventos e palestras. Além dessas atividades, também são reconhecidas a prestação de serviços à comunidade, a produção de publicações ou produtos acadêmicos provenientes de ações de extensão, assim como a revisão de artigos científicos e a edição externa de periódicos acadêmicos (UFSC, 2016, p. 8).

A segunda resolução, promulgada em 3 de março de 2020 nº 01/CGRAD/CEX, aborda a integração da extensão nos currículos dos cursos. Seu primeiro artigo estabelece a regulamentação das atividades acadêmicas de extensão como componentes curriculares. Esses componentes curriculares são desenvolvidos com base nos aspectos relacionados à formação dos estudantes, alinhados com o Projeto Político Institucional (PPI), o perfil dos graduados indicado nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e em outras normativas da universidade (UFSC, 2020). Além disso, a resolução traz as mesmas cinco diretrizes do FORPROEX, enfatizando a interação dialógica, interdisciplinaridade, indissociabilidade

entre ensino, pesquisa e extensão, impacto na formação do estudante, além do impacto e transformação social. A definição da extensão também é reformulada no artigo 3º desta resolução.

Para os propósitos desta resolução normativa, a extensão é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político-educacional, cultural, científico e tecnológico que promove a interação transformadora entre a UF e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

Parágrafo único. São consideradas atividades de extensão as ações que envolvam diretamente as comunidades externas com as instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante, nos termos desta resolução normativa e conforme critérios estabelecidos nos PPCs dos cursos de graduação (UFSC, 2020, p. 2)

A resolução de 2020 resgata quatro modalidades de ações extensionistas da resolução de 2016: programas, projetos, cursos e eventos. No entanto, nota-se que a modalidade de prestação de serviço não é mais explicitamente citada como uma categoria separada, mas sua definição pode ser considerada de forma implícita na resolução. A resolução também introduz duas estratégias para a inserção curricular da extensão. A primeira é a inclusão como disciplina na matriz curricular, enquanto a segunda é a incorporação como atividade de extensão em forma de unidade curricular. Essa resolução também reforça o papel das Pró-Reitorias de Graduação e Extensão na criação de programas de apoio financeiro e de capacitação relacionados às ações de extensão. Além disso, a resolução explicita os instrumentos e indicadores de autoavaliação contínua das atividades de extensão, conforme disposto no artigo 11º da Resolução nº 07 CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018). Por fim, a resolução estabelece um prazo para a implantação das diretrizes, determinando que todas as mudanças previstas na normativa sejam implementadas até 18 de dezembro de 2021.

Metodologia – estudo de caso qualitativo e análise textual discursiva

De fato, a docência é uma atividade que envolve um processo constante e abrangente de formação, com os profissionais continuamente se aprimorando em sua prática. Nesse contexto, a extensão universitária pode desempenhar um papel fundamental como uma via de aperfeiçoamento docente. No entanto, para compreender plenamente esse papel, é necessário inicialmente explorar os diversos significados da atividade de extensão no ambiente universitário. Por isso, esta pesquisa inicia com uma revisão da literatura que abrange os conceitos relacionados à extensão, tanto em termos semânticos quanto em relação aos marcos legais que a norteiam.

Após essa revisão conceitual e legal, o foco se direciona ao contexto específico do curso de Física na UF, utilizando uma abordagem de estudo de caso qualitativo na área educacional, referenciada por autores como Lüdke e André (1986) e André (2013). Esse método permitirá uma análise mais aprofundada da relação entre a extensão e o contexto do curso, explorando como os docentes do curso de Física percebem e incorporam a extensão em sua prática profissional. A pesquisa, portanto, segue uma abordagem estruturada, começando pela revisão literária para estabelecer uma base teórica sólida sobre a extensão universitária. Em seguida, essa base teórica é aplicada ao contexto específico da UF e do curso de Física por meio do estudo de caso qualitativo. Dessa forma, a pesquisa busca desvendar a importância da extensão como ferramenta de desenvolvimento profissional docente e sua influência no contexto educacional da universidade.

O objetivo principal deste estudo é realizar uma triangulação entre o referencial teórico, as políticas educacionais universitárias e a perspectiva de um grupo específico de docentes extensionistas do Departamento de Física. Essa triangulação tem o propósito de entender como esses três elementos se interconectam e influenciam a atuação dos docentes extensionistas.

A coleta de dados para atingir esse objetivo foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas com uma amostra composta por quatro professores extensionistas. As perguntas são exibidas no apêndice e foram elaboradas após a construção do referencial teórico.

Como este trabalho se trata de um estudo de caso qualitativo que se interessa por estudar um caso específico ele é classificado como intrínseco (Stake, 1994 apud André, 2013, p. 97-98). Abordamos um contexto micro dentro do vasto cenário do ensino superior brasileiro, uma amostra docente dentro do Departamento de Física da UF. O estudo demonstra sua relevância em termos das reflexões acerca de atividades extensionistas e seus impactos na formação docente e também como potencial agente para a diminuição da evasão na graduação.

O método utilizado para o tratamento dos dados nas duas principais etapas do trabalho é a Análise Textual Discursiva (ATD). Essa abordagem metodológica envolve a construção de metatextos a partir da análise dos múltiplos significados da extensão de acordo com pesquisadores da área e as legislações que a norteiam. O ciclo da ATD, seguindo a descrição de Moraes e Galiazzi (2007), é composto por várias etapas: a desmontagem dos textos originais, o estabelecimento de relações entre as unidades de sentido, a captação do que emerge dos textos e um processo cíclico de auto-organização. A metodologia de coleta de dados adotada baseia-se nos métodos propostos por Basse (2003), que identifica três principais abordagens: a realização de perguntas, a leitura de documentos e a observação de eventos. No entanto, para a pesquisa em questão, foram restritos aos métodos de leitura de documentos e realização de entrevistas.

A leitura de documentos permite a obtenção de informações fundamentais a partir de fontes escritas, como legislações, artigos acadêmicos e outras publicações relevantes sobre o tema da extensão universitária. Isso proporciona um embasamento teórico sólido para a análise dos significados e contextos relacionados à extensão. As entrevistas, por sua vez, oferecem a oportunidade de coletar dados qualitativos diretamente dos participantes envolvidos no contexto do Departamento de Física da UF. Essa abordagem permite explorar de maneira mais profunda as perspectivas, experiências e percepções dos docentes extensionistas em relação à interação entre extensão e formação docente, bem como seus impactos na evasão de estudantes. Portanto, a combinação da análise textual discursiva com a leitura de documentos e a realização de entrevistas cria um quadro abrangente para a pesquisa, permitindo uma compreensão mais completa dos significados e implicações da extensão universitária no contexto do Departamento de Física da UF. As legislações analisadas são aquelas exploradas na seção anterior.

A obtenção de dados das entrevistas ocorreu de forma remota, com o recurso da chamada de vídeo no *Google Meet*, e com o consentimento dos entrevistados, gravação destas no *OBS Studio*; e também de forma presencial no Departamento de Física da UF, com registro em gravador de voz pelo aplicativo de celular “Gravador de Voz – *Splend Apps*”. A proposta de pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil, em abril de 2002 e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob parecer nº 5.479.193. Para proceder com a análise dos dados da entrevista, inicialmente é feita uma subdivisão das respostas em um afunilamento de dados, agrupados por características semelhantes e/ou distintas de acordo com André e Lüdke (1986, p. 13). De modo a preservar a identidade dos participantes, seus

nomes foram ocultados e a identificação realizada por meio da letras E (para docentes extensionistas) seguido de um número, que se refere a ordem de realização das entrevistas.

Resultados e discussão

Esta seção se destina à análise das entrevistas e seguirá a ordem de questões apresentadas em apêndice. No nosso grupo de interesse, o de professores extensionistas, foram destinadas nove questões. Para facilitar a leitura, cada uma das perguntas estará sublinhada, e a identificação dos participantes estará em negrito.

Na *primeira questão*, dois participantes do grupo de extensionistas, que são quatro, desconheciam ter noção das políticas de extensão universitária. Já na *segunda questão* o participante **E1**, que também era membro do NDE, apresenta uma multiplicidade de concepções, como: assessoria estatística; usar dos conhecimentos e práticas acumuladas dentro da universidade para “servir e informar o público”; produtos e serviços que associam o conhecimento da universidade com empresas; formativa, servindo tanto para a formação de estudantes de graduação quanto de pós graduação que atuam na docência; produção conjunta de conhecimento partindo da necessidade da comunidade. Ele observa uma relação sinestésica entre a comunidade e a universidade. Já **E2** traz a ideia de que a extensão deve dar apoio à educação e desmistificar o “fazer científico”. **E3** utiliza de um projeto, o LABIDEX, para apresentar sua concepção, observando a interação entre universidade e comunidade presentes nas atividades do laboratório. Levanta que em alguns casos a perspectiva assistencialista é a única via, porque o retorno é literalmente social, nas regiões com maior vulnerabilidade. Ele justifica esse posicionamento colocando que a população custeia a universidade e em função disso “a gente deve contribuir mais do que com as nossas atividades de ensino e pesquisa, outros tipos de retorno são possíveis”. Outro participante, **E4** traz uma concepção que mescla as anteriores, quando coloca que:

[...] são ações, atividades que envolvem a comunidade e que impliquem em resolver/resolver não, apresentar alternativas, ações, projetos, coisas... conhecimentos que a universidade tem e que podem contribuir com o desenvolvimento das comunidades. Essa comunidade... eu tô entendendo tanto como a comunidade mais próxima... pessoas que habitam aqui pela universidade, né? Ou também comunidade no sentido mais/mais amplo, mais distante né. Assim talvez eu gostaria de acrescentar aqui eu tenho uma visão de que não há extensão também sem pesquisa, sem essa avaliação constante e reflexiva... das atividades que você desenvolve enquanto extensionista, e também não a extensão sem..., podia falar ensino mas acho que é educação no sentido mais geral, né?

[...]

Por exemplo/exemplo, vou oferecer um serviço de uma pessoa que/que avalia artigos... de revistas... isso talvez isso é entendido como uma atividade externa dentro da UF. Eu não concordo que seja extensão, eu discordo eu acho isso BEM distante do que a extensão. [...] Eu acho que é [...] bastante distante da minha concepção de extensão, porque não tem o caráter é... educativo, de contribuir com demandas da comunidade, por exemplo.

Aqui observamos uma oposição às resoluções da universidade de 2016 e 2020 e de quais atividades são compreendidas como extensão. Esta resposta também foi apresentada por E3, quando comenta que, os professores que não têm desejo de trabalhar com extensão “farão qualquer coisa” para que se encaixe no que é obrigatório, e com isso, deturpam a intenção da atividade. Podemos extrair dessas respostas algumas esferas: a de que a extensão pode apresentar alternativas para serem pensa-

das no coletivo; que ela elabora novos caminhos em busca da resolução de paradigmas; a comunidade não é apenas aquela externa à universidade; e questiona o que é compreendido como extensão pela UF com a contestação da elaboração de pareceres a revistas, por exemplo.

A terceira questão tem respostas de acordo com as citações e não necessariamente com o número de participantes. Em termos das políticas, órgãos ou setores conhecidos, apresentam-se as seguintes respostas: **E1** – PROEX, Câmara de Extensão, Secretaria de Ações Afirmativas; **E2** – PROEX; **E3** – Projetos (LABIDEX, QUIMIDEX), PROEX; **E4** – PROEX, SIGPEX, Câmara de Extensão. A PROEX foi unanimidade entre as respostas e o Sistema Integrado de Gerenciamento de Projetos de Pesquisa e de Extensão (SIGPEX) foi citado por apenas um participante, o que surpreende, uma vez que é nesta plataforma que os projetos de extensão são registrados.

A *quarta questão* foi quase unânime. Três participantes afirmaram que não acreditam que a curricularização da extensão aconteceria de forma natural, e um participante disse que talvez isso ocorresse. As justificativas versam no sentido da própria característica “teórico/técnica” do curso de Física, e que em outros Departamentos esta tradição extensionista é mais presente, como na área da saúde, educação física e direito. Além disso, alguns participantes comentaram que esta área já é permeada por suas próprias dificuldades de conteúdos e reprovação de estudantes, e que acrescentar a extensão ao currículo aumentaria a carga horária ou deixaria de aprofundar em outras disciplinas “mais relevantes”. Um outro ponto levantado é de que não deveria haver obrigatoriedade, e sim, ficar a critério do interesse do professor, para evitar “manobras” que driblam os propósitos extensionistas, referindo-se a algumas atribuições das resoluções normativas da UF que permitem a elaboração de pareceres ou participação de seminários externos como uma ação extensionista. Em resumo, alguns participantes comentaram que “é preferível não ser obrigatório para que seja bem feito, ao invés de obrigar e os que não querem, fazerem qualquer coisa”.

Na *quinta questão* apenas um participante não participou de projetos de extensão durante sua formação, **E1**. Já **E2** comentou que em sua formação participou de projetos semelhantes ao Observatório Astronômico que coordena na atualidade dentro da UF. **E3** participou de projetos relacionados a museus de ciências e laboratórios, também semelhantes aos projetos de que ele atualmente está à frente. O participante **E4** comenta que em sua formação participou de projetos de apoio pedagógico, que em parte, se assemelham ao projeto que coordena na atualidade. Com exceção do primeiro, todos os outros coordenam projetos semelhantes àqueles que participaram em sua formação e esse é um aspecto interessante a se observar. Mas também nos gera uma reflexão: isso ocorreu por sentirem-se motivados pelo projeto e seus impactos, e nutrir um desejo de perpetuar isso, ou porque queriam ser extensionistas, mas ficar em uma zona de conforto? Sobre isso, não é possível elaborar uma resposta, mas refletir, para uma entrevista futura, e acrescentar uma pergunta que dê conta desse questionamento, porque no processo de construção de uma pesquisa, refletir sobre suas lacunas é tão válido quanto o próprio processo de construção da entrevista.

A *sexta questão* versava sobre a contribuição dos projetos de extensão que haviam participado para a formação acadêmica. Nesta pergunta, **E1**, por não ter participado de projetos de extensão em sua formação, optou por não responder. Já **E2** disse que “tu entende muito melhor as coisas explicando pra outras pessoas. Dando aula ajuda um monte, e falando com o público leigo assim também”. **E4** reitera que a participação em projetos de extensão durante sua formação fortaleceu o entendimento da tríade universitária. Para **E3**, o fato de atuar em um laboratório fez com que:

Eu precisar ter que conhecer, eu precisar ter que ressignificar o conhecimento sobre física, de forma a poder discutir com diferentes com diferentes/diferentes faixas etárias, e diferentes classes sociais. A UFRJ, [...] ela fica dentro do Complexo da Maré, então cercado pela favela do Alemão, pela favela da Maré e outras. Então nós recebíamos visitas de escolas, de/de locais onde a população tem maior poder aquisitivo, e nós recebíamos visitas de escolas dentro do Complexo da Maré. Então a gente precisava discutir física, com pessoas [...] de realidades muito distintas né. Então de certa maneira, a gente precisava adaptar tudo que a gente discutia à realidade do estudante, então isso contribuiu bastante do ponto de vista da formação. E contribuiu bastante do ponto de vista do conhecimento de diferentes realidades, [...] as famílias tinham um poder aquisitivo muito alto alunos à alunos do Complexo da Maré, que em muitas vezes comiam na escola né. Então contribuiu também com a visão da... uma visão mais social do todo, das diferentes realidades que compõem a realidade das escolas.

A *sétima questão* tem suas respostas divididas. Para **E1**, a curricularização pode trazer desvantagens à organização curricular e à formação do estudante, uma vez que, em sua visão, aumentaria o curso e acabaria obrigando quem não se sente à vontade, a fazer extensão. Além disso, reforça que o curso de licenciatura é na modalidade noturna, e questiona em qual período seriam dispostos os projetos de extensão. **E2** entende que talvez traga, que por um lado tem a complexidade do curso de Física, e a própria duração que seria curta em relação aos tópicos que precisam ser abordados. Ao mesmo tempo, coloca que muitos alunos não têm noção das possibilidades das atividades de extensão e que talvez, se elas forem obrigatórias, abram portas para que haja esse contato mais profundo. Os participantes **E3** e **E4** são veementes ao defender que de forma alguma a curricularização apresentaria desvantagens. Eles citam que a universidade deve sempre abrir portas e estabelecer conexões; os pontos que poderiam gerar reflexão são em torno da necessidade de adaptação por parte dos professores e da saída da zona de conforto, e também sobre a oferta de projetos. **E4** reforça que devem ser discutidos quais projetos farão parte do rol e que haja vagas suficientes para todos os estudantes.

Na *oitava questão*, observa-se um padrão de respostas de motivação social, a exemplo do participante **E1** que, ao observar uma lacuna na área de Matemática Básica, Cálculo e Física, enxergou uma oportunidade de melhorar a formação de alunos de pós graduação por meio do exercício da docência, e ao mesmo tempo fornecer um auxílio pedagógico aos recém ingressantes na universidade. Como é o caso dos cursos de férias oferecidos pela universidade, e na área de exatas sendo este docente o coordenador. Ele comenta ainda sobre outro projeto motivador que seria a realização de ações afirmativas junto a comunidades, para que “eles pudessem se inteirar, e ingressar na universidade federal, né?”. Resume diversos projetos com uma mesma motivação, a social e de integração entre universidade e sociedade. **E2** a princípio não encontrava um agente motivador, mas com a pergunta, ele foi retomando memórias de infância quando morava no interior do Rio Grande do Sul e comenta sobre seu interesse em astronomia e a falta de acesso ao conhecimento nesta área, restrita apenas a poucos livros que eram encontrados na capital. Ao observar essa falta de acesso ao conhecimento, resolveu que queria mudar esta realidade, e há anos coordena projetos voltados para a área de Astronomia e Astrofísica dentro da UF.

O docente **E3** apresenta dois motivadores, um primeiro em referência a seu desejo de enfrentar novos desafios, e observar a vacância de coordenação do projeto do LABIDEX, tornando-se uma porta de entrada para os projetos de extensão e sua vontade de estabelecer conexões com o projeto que ele já coordenada, o do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Além disso, sua participação em projetos semelhantes durante sua formação, exerceram grande influência na escolha

dos projetos futuros, ao observar todas as potencialidades de um projeto que trazia o conhecimento de Física aos alunos em diversas realidades, propiciando uma transposição didática enriquecedora.

Já para E4 esta motivação é proveniente do compromisso firmado no processo seletivo de ingresso na UF, uma vez que a criação de um projeto fazia parte de seu portfólio e de suas intenções assim que ingressasse na universidade. Coloca ainda que sonhava em ter um projeto “que tivesse realmente partido das minhas ideias, dos meus argumentos e que tivesse uma cara minha, né? Eu acho que incentivar as meninas a se desenvolverem na área de ciências exatas, tecnologias, engenharias, é algo que é muito importante”. Destaca a importância de uma série de ações de extensão existentes no país, mas que a área escolhida (Mulheres na Ciência) está em foco e deve ser cada vez mais presente.

A *última questão* versa sobre a compreensão das potencialidades dos projetos de extensão em relação ao aprendizado. Elas foram mapeadas e subdivididas em grupos, que serão aqui organizados pelo número de menções e posteriormente pormenorizados com as especificidades das respostas de cada participante. As categorias com suas respectivas menções estão organizadas a seguir: conhecimento em ambientes não universitários/escolares (3); formação docente (3); satisfação pessoal (2); consciência de grupo/interação (2); habilidade de exposição (1); ressignificação de conceitos (1).

O primeiro aspecto é sobre a possibilidade de ampliar os horizontes de aprendizado em ambientes que fogem “aos espaços de ensino tradicionais”, propiciando a vivência de novas perspectivas e modos de aprender. A formação docente, do segundo aspecto, é citada aqui tanto para os licenciandos que participam dos projetos, como para pós-graduandos bacharéis e pessoas de outros cursos (porque alguns bolsistas de projetos são da área de Engenharia, por exemplo) vivenciarem um olhar docente, constituindo-se uma via de mão dupla.

A satisfação pessoal citada não se trata de uma perspectiva egoísta, e sim a uma “sensação de dever cumprido” e uma possibilidade de auxiliar a comunidade com a promoção de uma série de conhecimentos. Outro ponto relevante é o de consciência de grupo e interação social, citado por dois participantes que valorizavam a existência de um espaço físico e humano para o compartilhamento de ideias, anseios, alegrias, experiências, e angústias entre os colegas de curso ou projeto. Esta interação exerce um papel salutar na permanência do estudante no respectivo curso, sendo um importante agente contra a evasão. É frequentemente observado que, ao ingressar na universidade, a rotina de estudos se difere daquela exercida na Educação Básica; o aluno parece sentir-se perdido e com o diálogo entre os colegas nesse ambiente de constante aprendizado, pode-se sentir mais inserido no meio e buscar motivadores para continuar em sua caminhada acadêmica.

Sendo o último ponto levantado, temos a ressignificação de conceitos, que ocorre principalmente quando lidamos com atividades experimentais. Tais atividades possuem um caráter não apenas de complementação da explicação teórica, mas muitas vezes ampliam os horizontes de modo a permitir que determinados conceitos sejam vistos por outra ótica. Isso culmina na possibilidade de explicação de fenômenos que teoricamente apresentam dificuldade de compreensão, a exemplo de tópicos nas áreas de Física Moderna e Contemporânea, Eletromagnetismo e Astronomia.

Considerações finais e implicações

Olhar para o passado é a melhor forma de compreender o futuro, e é sobre este pensamento que iniciamos as considerações deste trabalho. Apenas com o breve histórico da extensão obtido na análise documental foi possível compreender porque ela ainda carrega um caráter assistencialista, e que

este não é distante de seu fim inicial, pensado em ser “um braço universitário” principalmente para aqueles que não tinham acesso a este ensino. Temos uma série de legislações nacionais promulgadas no meio deste processo de curricularização da extensão, cujas possibilidades não foi possível explorar dentro deste trabalho. Mas, de forma sucinta, elas apresentam ao menos um reconhecimento de que a educação em seus moldes tradicionais não consegue atender mais às demandas contemporâneas, que avançam em velocidade paralela à da era digital. Porém, cada uma delas foi desenvolvida em um contexto político distinto, e sabemos que infelizmente, no Brasil, quando há problemas econômicos, um dos primeiros setores a sofrerem cortes de investimento é o da Educação.

Ademais, a incessante disputa e os projetos de poder colocam os interesses da população em segundo plano e vetam bons projetos e políticas públicas pelo fato de não terem sido criados em seus respectivos governos. A interrupção de um processo contínuo de melhoria na educação não se trata apenas de posicionamentos ideológicos, mas nos fazem retroceder em uma luta que levou anos para chegar a patamares aceitáveis de universalização do ensino. No momento de análise das entrevistas, alguns posicionamentos foram surpreendentes, como a vasta burocracia citada por aqueles que coordenam os projetos, colocando também os entraves para a realização das atividades e nos mostrando o quão complexo é o trabalho do docente que coordena. Outro ponto relevante é a percepção dos docentes em relação a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, quando alguns retomam a ideia do tripé universitário. Neste sentido, a extensão seria “um pé mais curto”, por conta da tradição na academia de valorização das publicações em relação à coordenação e idealização de projetos. Citam ainda que nos processos seletivos não se tem o costume de questionar sobre a coordenação ou participação em projetos de extensão durante a formação acadêmica ou carreira, o que poderia ser alterado com o fortalecimento da extensão na pós-graduação.

O intuito destas entrevistas está comprometido com um olhar para além das legislações e de dados que são compilados, porque estamos lidando com pessoas e com seus sonhos. Um olhar além do quantitativo é necessário. A partir da lei de 2018 (Brasil, 2018), que é considerada recente, as universidades, em conjunto, em eventos e reuniões, estão constantemente em busca de estabelecer pontes e discutir quais são os melhores caminhos para fornecer uma formação de qualidade, frente aos crescentes movimentos anti ciência e à desvalorização do professor, que infelizmente ainda é um problema a ser enfrentado. Assim como Volante e Andrade (2024), entendemos que, para além da obrigatoriedade da extensão nos currículos, é preciso considerar todas as suas facetas, criando políticas públicas, com investimentos que levem em conta que o Brasil é um país divergente geográfica, sócia e historicamente, marcado por uma predileção pelo ensino e pela pesquisa nas IES, exigindo um comprometimento de todos os sujeitos envolvidos no processo.

Todas as experiências descritas nas entrevistas culminaram para uma valorização das potencialidades da extensão, e ao mesmo tempo, nos chama atenção que alguns docentes observam que o curso de Física não tem abertura para estes projetos por ser mais “teórico”, o que limita a interação entre a universidade e a sociedade. Isso nos traz reflexões acerca da expansão universitária: será que ela realmente acontece ou alguns atores ainda defendem que existem cursos voltados para uma parte da população em específico?

Acrescenta-se ainda que o primeiro passo, no sentido de enxergar as revoluções que a educação está vivenciando, culmina no encaminhamento para um futuro mais próspero. Há esperança de que o país, talvez motivado pelo papel da educação destacado no contexto pandêmico, volte a valorizar todas as esferas do ensino, buscando ampliar o acesso e levar a universidade cada vez mais próxima

da comunidade. A extensão tem atribuições relevantes neste aspecto, ultrapassando a rasa esfera assistencialista em que ainda ela é colocada, e alcançando níveis de crescimento pessoal e profissional, interação comunitária, intercâmbio de informações, associação entre teoria e prática, desenvolvimento de interlocução, entre outras.

Por fim, entendemos que todo avanço caminha junto com uma superação de desafios. Este trabalho não visa apresentar respostas prontas, mas pode contribuir com uma reflexão inicial acerca de políticas públicas extensionistas e o ato de ouvir aqueles que estão atuando na prática universitária, não deixando as reflexões apenas no campo das ideias. Mesmo que entre eles haja pensamentos distintos, uma percepção foi unânime: todos eles se preocupavam com a qualidade da formação de seus estudantes. Então, não estamos aqui para apontar erros e acertos, mas para construir pontes. E refletir sobre caminhos possíveis para a inserção de atividades de extensão que visem a atender aos ideais da universidade, às resoluções normativas e também a promover uma formação ampla e transformadora, no caminho do desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária.

Referências

- ALMEIDA, A. L. **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, T. S. **Extensão universitária e formação profissional ampliada**. Revista de Educação Popular. n. 3, p.36-42, 2004.
- ANDRÉ, M. **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.
- ANJOS, M. C. R. **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, M. **Case study research in educational settings**. Londres: Open University Press, 2003.
- BRASIL. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. **Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Acesso em: 08 fev 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. LDB : **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 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. 2014a. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.
- BRASIL. CNE/CP, **Parecer 2/2015, de 01 de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 2015.
- 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.
- BRASIL. CNE/CP, **Parecer 22/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 2019.
- CASTRO, L. M. C. **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.
- 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(c).
- 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, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- Gadotti, M. **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, C. M. D.; OLIVEIRA, R. M. P. **A universidade “estendida”**: estratégias de ensino e aprendizagem em enfermagem. Esc. Anna Nery Enferm. v.9, n.3, p.429-433, 2005.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, L. M. **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>. Acesso em: 15 dez 2022.
- MASSIGNAM, F. M.; LIMA, R. C. G. S.; ROS, M. A. **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, J. F. **Extensão universitária e produção do conhecimento**. Conceitos, v.5, n.9, p.13-19, 2003.
- Moraes, R.; Galiuzzi, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007, 224 p.
- NOGUEIRA, M. D. P. (Org.). **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- POMPE, C. **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.
- RODRIGUES, M. M. **Universidade, extensão e mudanças sociais**. Em Extensão. v.1, n.1. p.41-51, 1999.
- RODRIGUES, R. **A extensão universitária como uma práxis**. Em Extensão. v.5, p.84-88, 2005-2006.
- SANTOS, A. P. 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, F. J. G.; ANDRADE, S. M. S.; MAZZILLI, S. **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, L. T. **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, A. L. L. **A História da Extensão Universitária**. Campinas, SP: Alínea, 2010.
- UFSC. **Curricularização da Extensão**. Florianópolis, 2018. Disponível em: <<https://curricularizacaodaextensao.ufsc.br/>>. Acesso em: jun. 2022.
- UFSC. **RESOLUÇÃO Nº 88/2016/CUn, DE 25 DE OUTUBRO 2016**. Dispõe sobre as normas que regulamentam as ações de extensão na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Câmara de Extensão, Ministério da Educação, 2016.
- UFSC. **RESOLUÇÃO N.º 01/2020/CGRAD/CEX, DE 03 DE MARÇO DE 2020**. Dispõe sobre a inserção da Extensão nos currículos dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Câmara de Extensão, Ministério da Educação, 2020.
- VOLANTE, E. A. C.; ANDRADE, A. A. V. Evolução do conceito de extensão universitária no Brasil e sua inserção nas normativas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. **Conexão**, v. 20, n. 1, 2024.