

# PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A PRESENÇA DE ATIVIDADES EXTENSIONISTAS NA ESCOLA

## TEACHERS' PERSPECTIVES ON THE IMPLEMENTATION OF UNIVERSITY OUTREACH PROGRAMS IN SCHOOLS

Submissão:  
29/11/2024  
Aceite:  
23/04/2025

Paulo Wichnoski<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-1183-0897>

Vânia Gryczak<sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-9831-0282>

Vanessa Michele Loureiro de Queiroz<sup>3</sup>  <https://orcid.org/0009-0004-0825-6040>

Alecsandro de Campos<sup>4</sup>  <https://orcid.org/0009-0003-0572-5422>

### 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, realizamos e implementamos ações extensionistas em uma escola pública do município de Coronel Vivida, situado no estado do Paraná, em colaboração com os professores a ela vinculados. Com a intenção de compreender como esses professores perceberam a presença dessas ações na escola, efetuamos uma pesquisa de cunho fenomenológico, cujos desdobramentos apontam percepções que refletem a boa organização das ações desenvolvidas, a contribuição para o processo de ensino e aprendizagem e para o trabalho pedagógico, bem como o interesse por parte dos professores pela continuidade dessas ações no ambiente escolar. Essas percepções reconhecem a presença das ações de extensão na escola como um mecanismo de reconfiguração das ações pedagógicas e das formas de ser e agir nesse espaço.

**Palavras-chave:** Extensão universitária. Educação infantil. Pesquisa fenomenológica.

<sup>1</sup> Professor da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR [wichnoski@gmail.com](mailto:wichnoski@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO [vaniag@unicentro.br](mailto:vaniag@unicentro.br)

<sup>3</sup> Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO [vanessamichele.vm@gmail.com](mailto:vanessamichele.vm@gmail.com)

<sup>4</sup> Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO [alecsandrodecampos@hotmail.com](mailto:alecsandrodecampos@hotmail.com)

## Abstract

This paper examines the integration of extension activities into the curricula of Brazilian universities, marking a shift that positions extension as an essential component of the academic triad—teaching, research, and extension. Within this framework, we designed and implemented extension initiatives in collaboration with teachers at a public early childhood education school in Coronel Vivida, state of Paraná. This study aimed to explore how these teachers perceived the presence and impact of such initiatives in their school. Using a phenomenological approach, the findings reveal positive views on the structured organization of the activities, their contributions to teaching and learning processes, and to the teachers' pedagogical work. Furthermore, the teachers expressed strong interest in maintaining such actions in the school environment. These perceptions suggest that extension activities serve as a mechanism for reconfiguring pedagogical practices and transforming ways of being and acting within the educational space.

**Keywords:** University extension. Early childhood education. Phenomenological research.

## Introdução

A extensão universitária, junto com o ensino e a pesquisa, constitui um elo essencial entre a universidade e a sociedade no enfrentamento de questões que permeiam a vida em comunidade. A escola, por excelência, configura-se como um espaço onde essas questões se manifestam e se evidenciam, revelando vulnerabilidades econômicas, sociais, políticas, culturais, científicas, educativas e outras.

Nesse contexto, pensar e efetivar ações extensionistas voltadas para a escola pública revela-se uma necessidade urgente, diante das exigências da realidade social que nela se inscrevem. Como ressalta o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), “a atuação junto ao sistema de ensino público deve se constituir em uma das diretrizes prioritárias para o fortalecimento da educação básica através de contribuições técnico-científicas e da colaboração na construção e difusão dos valores da cidadania” (Forproex, 2012, p. 22).

Com base nesse entendimento, desenvolvemos ações de extensão em parceria com a Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO) e uma escola pública do município de Coronel Vivida, no estado do Paraná. Nosso objetivo foi promover a construção de conhecimentos matemáticos, mesmo em níveis iniciais – como os chamados conhecimentos pré-predicativos –, por meio de atividades lúdicas que envolveram a criação de brinquedos e suas respectivas brincadeiras.

Para implementar essas ações, contamos com a colaboração da equipe pedagógica e dos professores responsáveis pelas turmas com as quais trabalhamos. Essa parceria se revelou fundamental para orientar as atividades e estabelecer uma relação dialógica entre universidade e escola. Afinal, como salienta o FORPROEX,

[...] [a] universidade não pode imaginar-se proprietária de um saber pronto e acabado, que vai ser oferecido à sociedade [à escola], mas, ao contrário, exatamente porque participa dessa sociedade, ela deve ser sensível a seus problemas e apelos, sejam os expressos pelos grupos sociais com os quais interage, sejam aqueles definidos ou apreendidos por meio de suas atividades próprias de Ensino, Pesquisa e Extensão. (Forproex, 2012, p. 21).

Nesse espírito, os professores participaram ativamente das ações desenvolvidas. Conforme indica o mesmo documento do FORPROEX, esses profissionais “contribuem com a produção do conhecimento. Eles também oferecem à Universidade os saberes construídos em sua prática cotidiana, em seu fazer profissional ou vivência comunitária” (Forproex, 2012, p. 17). Por isso, convidamo-los a assumirem o papel de sujeitos significativos nesta pesquisa.

Com base nas possibilidades que se apresentaram, buscamos compreender como esses professores perceberam a presença das ações extensionistas na escola pública. Para tanto, interrogamo-nos: *Qual é a percepção dos professores coparticipantes sobre a presença e os efeitos das ações extensionistas no ambiente escolar?*

Ao nos voltarmos para essa questão, pretendemos compreender como os docentes perceberam esse movimento que, embora oriundo da universidade, adentrou um espaço que possui dinâmicas próprias e cotidianas. Acreditamos que esse olhar permite colocar em pauta aspectos fundamentais desse novo modo de estar na escola e antever caminhos para futuras melhorias.

Além disso, os modos pelos quais os professores perceberam a presença da extensão na escola podem contribuir para sugerir soluções às vulnerabilidades que ali se manifestam, fomentar ações que reafirmem identidades, valores e crenças, e, sobretudo, colaborar para o enfraquecimento da hegemonia universitária. Com isso, buscamos promover relações mais horizontais e democráticas entre universidade e escola.

Diante dos argumentos apresentados, entendemos que escutar os professores sobre a implementação do projeto de extensão e os desdobramentos que dele emergiram é não apenas pertinente, mas necessário. Por isso, este trabalho se justifica.

### **Extensão universitária: considerações teóricas**

A extensão universitária surgiu na Inglaterra, no século XIX, como uma nova ideia de educação continuada, destinada à população adulta que não estava inserida na universidade. Portanto, o conceito de extensão é antigo, tendo sido desenvolvido há mais de um século no Brasil e há quase dois séculos no restante do mundo.

No cenário brasileiro, ainda que os registros da extensão universitária sejam datados entre os anos de 1911 e 1917, sua regulamentação ocorreu apenas em 1931, por meio do Decreto n.º 19.851, o qual autorizava as universidades a criarem cursos de extensão universitária. Em 1988, o artigo 207 da Constituição Federal tratou do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, em consonância com o documento redigido no Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), de 1987.

Desde então, a extensão universitária tem sido mencionada em diferentes documentos como uma das dimensões a ser contemplada nos cursos de formação inicial no Brasil, passando por transformações, inclusive nos modos de compreensão. No encontro realizado pelo FORPROEX, compreendeu-se que “[...] a Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre

ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (Forpro-ex, 2012, p. 15).

No que tange às diretrizes que orientam a extensão universitária, o documento do FORPRO-EX (2012) as apresenta como condutas diretivas para a formulação e implementação das ações extensionistas, nomeando-as como: interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; impacto na formação do estudante; e impacto e transformação social.

A diretriz da *interação dialógica* reafirma a ideia de que as ações extensionistas são efetivadas por meio do diálogo entre universidade e sociedade, no qual se comunicam saberes. Ou seja, essa diretriz evidencia a presença de uma relação bilateral entre o saber acadêmico e o saber popular nas ações de extensão.

A diretriz da *interdisciplinaridade e interprofissionalidade* valoriza os diferentes saberes e fazeres na constituição das ações extensionistas, de modo que estas sejam integradas com diversos setores da sociedade. Nesse sentido, a contribuição de profissionais de distintas áreas em prol de ações comuns combina práticas específicas e holísticas, que se entrelaçam e se fortalecem na dinâmica da atuação interventiva.

A diretriz da *indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão* assegura que a formação acadêmica tenha a pesquisa como mediadora tanto do ensino quanto da extensão, a fim de evitar fragmentações das atividades universitárias e de promover a produção de conhecimentos científicos em articulação com as ações extensionistas.

A diretriz do *impacto na formação do estudante* busca contribuir para o desenvolvimento de competências que o levem à reflexão sobre suas condutas. Além disso, insere-o em contato com questões sociais contemporâneas, sensibilizando-o a assumir compromissos que ultrapassem a atuação técnica da profissão.

Por fim, a diretriz do *impacto na transformação social* reafirma a relação entre universidade e sociedade, por meio de ações voltadas aos interesses e às necessidades de ambas.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n.º 13.005/2014, estabeleceu a obrigatoriedade da extensão nos currículos de todos os cursos de graduação das universidades brasileiras, assegurando o mínimo de 10% da carga horária total para atividades extensionistas, prioritariamente destinadas a áreas de relevante pertinência social. Considerando que, com essa normativa, as atividades de extensão passaram a integrar a formação acadêmica, profissional e cidadã, prezando pelo ativismo e protagonismo estudantil, acredita-se que, por meio delas, os estudantes se tornam capazes de desenvolver um olhar atento à sociedade, intervindo em diversas situações e produzindo conhecimentos, com base nas diretrizes estabelecidas pela Política de Extensão Universitária.

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 n.º 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 fossem implementadas sob os formatos de disciplina, disciplina articuladora, conteúdo, trabalho de conclusão de curso, estágio, e programas e projetos interdisciplinares e interinstitucionais (Gryczak; Souza, 2020).

No formato de *disciplina*, a extensão compõe o escopo de componentes curriculares próprios,

que a abordam sob uma perspectiva teórica e prática. Já no formato de *disciplina articuladora*, os estudantes são inseridos em ações extensionistas vigentes na universidade, como projetos e programas de extensão. Enquanto *conteúdo*, a extensão é abordada de forma transversal na matriz curricular de outras disciplinas, com o objetivo de integrar as atividades extensionistas aos conteúdos específicos. No *estágio curricular*, a extensão se apresenta como uma intervenção paralela às atividades do estágio, vinculando-se às funções profissionais específicas de cada área de atuação. Outro formato possível é a vinculação das ações extensionistas ao *trabalho de conclusão de curso*, de modo a articulá-las ao projeto e à pesquisa nele desenvolvidos. Além disso, tais ações podem estar associadas a programas e projetos de extensão institucionais ou interinstitucionais.

No currículo do curso de Licenciatura em Matemática da UNICENTRO, a curricularização da extensão é efetivada por meio de componentes específicos, distribuídos em três disciplinas: Extensão I, de caráter teórico, que objetiva aproximar o acadêmico da história e da implementação da curricularização da extensão em âmbito nacional e institucional; Extensão II, de caráter prático, voltada à elaboração e implementação de ações extensionistas; e Extensão III, de caráter aberto, destinada à pesquisa e à avaliação das ações desenvolvidas nas disciplinas Extensão I e II (Unicentro, 2019).

Por meio das disciplinas de Estágio Supervisionado em Matemática I, II, III e IV, a extensão é integrada às atividades práticas específicas da docência. Das 68 horas previstas para a integralização de cada uma dessas disciplinas, 30 horas são destinadas a ações extensionistas, totalizando 120 horas no conjunto desses componentes curriculares. Ademais, a extensão é também implementada por meio de programas e projetos vinculados ao Departamento de Matemática da instituição (Unicentro, 2019).

Com esta síntese sobre as características, diretrizes e historicidade da extensão universitária no cenário nacional e institucional, expomos, a seguir, as ações de extensão implementadas de acordo com as prescrições legais e teóricas vigentes.

### Sobre as ações de extensão implementadas

As ações de extensão<sup>1</sup> foram desenvolvidas com uma turma do Pré II de uma escola pública localizada no município de Coronel Vivida, no estado do Paraná.

A Ação 1 consistiu na construção de carrinhos com *Medium Density Fiberboard* (MDF), com o objetivo de apresentar as formas geométricas retângulo, quadrado e círculo. A Ação 2 envolveu a confecção de um pião utilizando um *Compact Disc* (CD), uma bola de gude e *Ethylene Vinyl Acetate* (EVA), com a intenção de destacar as formas geométricas círculo e esfera, bem como as diferenças entre elas. Após a conclusão dessas atividades, os alunos foram ao pátio da escola para brincar com os brinquedos construídos. Esse momento foi de muita diversão, pois as crianças criaram diversas brincadeiras, como corridas com os carrinhos e disputas com os piões.

A Ação 3 consistiu em uma gincana. Iniciamos a atividade com a apresentação das formas geométricas círculo, retângulo, quadrado e triângulo, a fim de abordarmos as características que permitem diferenciá-las entre si. Para essa ação, confeccionamos um tapete e um dado contendo as formas geométricas mencionadas. Em grupos de quatro alunos, cada criança escolhia uma das formas no

---

<sup>1</sup> As atividades foram adaptadas do subprojeto de extensão Brinquedomática, de autoria de Silveira, Medeiros, Oliveira e Wichnoski (2023), cujo objetivo foi oferecer a crianças em situação de vulnerabilidade social momentos de diversão que, ao mesmo tempo, possibilitassem a construção do conhecimento matemático pré-predicativo, por meio da confecção de brinquedos.

tapete, e, a cada lançamento do dado, o aluno correspondente avançava no percurso.

A Ação 4 foi uma corrida de barquinhos construídos com palitos de dente, espaguete para piscina, triângulos de cartolina e canudos descartáveis. A competição era entre dois alunos que, utilizando apenas o sopro pelos canudos, deveriam movimentar seus barcos ao longo do percurso preestabelecido, vencendo aquele que atingisse primeiro o ponto de chegada.

A Ação 5 foi realizada com um labirinto confeccionado a partir de tampas de caixas de pizza e pedaços de papelão. O objetivo do jogo era conduzir uma bola até o centro do labirinto por meio do manuseio cuidadoso da estrutura. Por fim, a Ação 6 propôs uma corrida na qual dois alunos competiam entre si, devendo ir e retornar ao ponto de partida equilibrando-se sobre pernas de lata.

## Metodologia e procedimentos metodológicos

Este trabalho se fundamenta na abordagem qualitativa fenomenológica, o que significa dizer que a concepção de realidade e conhecimento adotada difere daquela assumida pela pesquisa qualitativa tradicional. Enquanto esta se dedica a observar, descrever e interpretar o objeto de investigação a partir de uma relação natural entre pesquisador e realidade, a fenomenologia se preocupa com aquilo que se manifesta do objeto para a consciência intencional. Dessa forma, a relação entre pesquisador e realidade não é mais natural, mas fenomenológica.

Com a atitude fenomenológica de pesquisar, compreende-se que o objeto não é apenas aquilo que está visualmente presente no mundo, mas também os sentidos e significados que se constituem a partir da perspectiva do olhar que o enlaça no solo histórico em que se manifesta. Trata-se, portanto, de um *fenômeno*. Como afirma Bicudo, 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. (Bicudo, 2011, p. 30).

Dessa forma, ao realizar uma pesquisa fenomenológica, não nos baseamos em apriorismos teóricos que pretendam explicar o fenômeno interrogado. Nosso interesse é permitir que ele se revele a partir de diferentes perspectivas. E, uma vez que recorreremos à linguagem para descrever e expressar o percebido, é necessário um trabalho interpretativo que nos possibilite compreender os sentidos e significados que emergem dessas descrições.

Orientados pelos princípios da pesquisa fenomenológica, conforme orienta Bicudo (2011), construímos os dados com base nos depoimentos de professores vinculados à escola onde foram desenvolvidas as ações de extensão e que colaboraram com elas. Considerando-os como sujeitos significativos, por terem vivenciado a implementação das ações extensionistas, fizemos a seguinte pergunta: *Qual é a sua percepção sobre a presença das atividades extensionistas, desenvolvidas pela universidade pública, na escola?* Ressaltamos a não obrigatoriedade da participação na pesquisa, bem como a liberdade de expressão para respondê-la. Assim, dos quatro professores convidados a participar, um optou por não responder.

Importa destacar que a pergunta feita aos professores difere da interrogação central da pesquisa. Enquanto a pergunta visa permitir que percepções sejam expressas, a interrogação busca compreen-

der o que essas percepções revelam. Nesse sentido, a interrogação de pesquisa está assim formulada: *Qual é a percepção dos professores coparticipantes sobre a presença e os efeitos das ações extensionistas na escola?*

A partir das respostas escritas dos três professores participantes, e à luz da interrogação da pesquisa, procedemos ao estabelecimento de unidades de significados – compreendidas como sentenças que reúnem sentidos interpretados pelo pesquisador como significativos para a questão em análise. O Quadro 1 exemplifica este momento da pesquisa.

**Quadro 1** - Depoimentos dos sujeitos da pesquisa e as unidades de significado correspondentes

O depoimento dos sujeitos da pesquisa	Unidades de significado
<p><b>Professor 1 (P1):</b></p> <p>Fundamental, pois, muitas vezes, não conseguimos contemplar com atividades práticas e prazerosas como foi-nos proporcionado. Que aja mais projetos a serem desenvolvidos e que abranjam mais turmas. Que sejam realizadas com mais conteúdos e mais tempo nas classes. Pois diante desses projetos atividades ajudam no processo ensino-aprendizagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor percebe que a presença de atividades extensionistas na escola proporciona atividades prazerosas. (P1.1)<sup>1</sup></li> <li>• O professor percebe que a presença de atividades extensionistas na escola proporciona atividades práticas. (P1.2)</li> <li>• O professor percebe que a presença de atividades extensionistas na escola é fundamental. (P1.3)</li> <li>• O professor percebe que deve haver mais projetos a serem desenvolvidos na escola. (P1.4)</li> <li>• O professor percebe que a presença de atividades extensionistas na escola precisa abranger mais projetos. (P1.5)</li> <li>• O professor percebe que a presença de atividades extensionistas na escola precisa abranger mais conteúdos. (P1.6)</li> <li>• O professor percebe que as atividades extensionistas precisam estar presentes na escola por um período maior. (P1.7)</li> <li>• O professor percebe que a presença de atividades extensionistas na escola auxilia no processo de ensino e aprendizagem. (P1.8)</li> <li>• O professor percebe que a presença de atividades extensionistas na escola proporciona atividades que, por muitas vezes, não são possíveis de serem realizadas no cotidiano escolar. (P1.9)</li> </ul>
<p><b>Professor 2 (P2):</b></p> <p>Aprimoram nossos conhecimentos; incentivam o uso de atividades lúdicas para o processo de ensino e aprendizagem; contribuem para o nosso trabalho pedagógico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor percebe que a presença de atividades extensionistas na escola aprimora os conhecimentos dos professores. (P2.1)</li> <li>• O professor percebe que a presença de atividades extensionistas na escola incentiva o uso de atividades lúdicas para o processo de ensino e aprendizagem. (P2.2)</li> <li>• O professor percebe que a presença de atividades extensionistas na escola contribui para o trabalho pedagógico dos professores. (P2.3)</li> </ul>

O depoimento dos sujeitos da pesquisa	Unidades de significado
<p><b>Professor 3 (P3):</b></p> <p>As atividades foram muito dinâmicas e interessantes. Propiciaram aos alunos momentos que, muitas vezes, não são possíveis no dia a dia corrido de sala de aula. Trouxeram momentos lúdicos preciosos. A equipe se mostrou muito bem preparada e organizada, todos os alunos conseguiram participar. Seria interessante que houvesse essas atividades por um período maior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor percebe que as atividades extensionistas foram muito dinâmicas. (P3.1)</li> <li>• O professor percebe que as atividades extensionistas foram muito interessantes. (P3.2)</li> <li>• O professor percebe que a presença de atividades extensionistas na escola proporcionou aos alunos momentos que, por muitas vezes, não são possíveis no dia a dia corrido da sala de aula. (P3.3)</li> <li>• O professor percebe que a presença de atividades extensionistas na escola trouxe momentos lúdicos. (P3.4)</li> <li>• O professor percebe que a presença de atividades extensionistas na escola trouxe momentos preciosos. (P3.5)</li> <li>• O professor percebe que as atividades extensionistas foram muito bem preparadas pela equipe executora. (P3.6)</li> <li>• O professor percebe que as atividades extensionistas foram muito bem organizadas pela equipe executora. (P3.7)</li> <li>• O professor percebe que as atividades extensionistas foram realizadas de modo que todos os alunos conseguissem participar. (P3.8)</li> <li>• O professor percebe que seria interessante que a presença de atividades extensionistas na escola acontecesse por um período maior. (P3.9)</li> </ul>

Fonte: Os autores

A partir do agrupamento das unidades de significado que, sob determinados aspectos, convergiram para um sentido comum, construímos três categorias que expressam os invariantes – isto é, elementos que, embora manifestados de diferentes formas, mantiveram-se constantes nos relatos dos professores e, por isso, revelam os aspectos essenciais daquilo que esta pesquisa busca compreender. As três categorias formuladas são: *C.1 – sobre a organização*, *C.2 – sobre os benefícios* e *C.3 – sobre as necessidades*. Elas encontram-se descritas no Quadro 2, acompanhadas dos códigos das respectivas unidades de significado.

**Quadro 2** - Composição e descrição das categorias de análise

<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>	<b>Código das unidades de significado</b>
<b>C.1</b> – sobre a organização	A <b>Categoria 1</b> revela que os professores perceberam a presença das ações de extensão na escola como resultado de um trabalho cuidadosamente planejado e organizado pela equipe executora. As atividades foram avaliadas como práticas, dinâmicas, prazerosas e interessantes, favorecendo a participação de todos os alunos. Além disso, os docentes destacaram que a organização dessas ações proporcionou momentos lúdicos e valiosos, muitas vezes ausentes na rotina escolar cotidiana.	(P3.1) (P3.2) (P3.3) (P3.4) (P3.5) (P3.6) (P3.7) (P3.8)
<b>C.2</b> – sobre os impactos	A <b>Categoria 2</b> revela que os professores perceberam que a presença das atividades extensionistas na escola contribuiu significativamente para o processo de ensino e aprendizagem, promovendo o aprimoramento de seus próprios conhecimentos e fortalecendo sua prática pedagógica. Além disso, consideraram essa presença fundamental, por estimular o uso de atividades práticas, lúdicas e prazerosas como estratégias eficazes no contexto educativo.	(P1.1) (P1.2) (P1.3) (P1.8) (P1.9) (P2.1) (P2.2) (P2.3)
<b>C.3</b> – sobre as necessidades	A <b>Categoria 3</b> revela que os professores perceberam a necessidade de um maior número de ações extensionistas, abrangendo uma diversidade de conteúdos, e que sua presença na escola deveria se prolongar por um período mais extenso.	(P1.4) (P1.5) (P1.6) (P1.7) (P3.9)

*Fonte: Os autores*

Essas categorias traduzem os sentidos que emergiram para nós ao longo da investigação do fenômeno interrogado, tal como se desvelou no movimento fenomenológico empreendido, e agora se abrem à interpretação. Os horizontes compreensivos que se delinearam a partir dessa interpretação constituem o metatexto que apresentamos a seguir.

### **Metatexto interpretativo**

Ao investigarmos a percepção dos professores que participaram de ações de extensão quanto à presença dessas atividades no ambiente escolar, evidenciaram-se relatos que ressaltam a boa organização das iniciativas. Ao destacarem que as ações foram muito bem preparadas (P3.6) e organizadas pela equipe executora (P3.7), torna-se evidente que os docentes notaram um engajamento significativo da universidade. Esse envolvimento foi materializado por dois alunos do curso de Licenciatura em Matemática e por um dos professores responsáveis pela inserção da extensão no currículo do referido curso.

Interpretamos essa participação ativa como resultado, ao menos, de três possíveis motivações. A primeira relaciona-se ao compromisso social assumido pelos alunos executores com o público-alvo: compromisso esse evidenciado pela intenção de promover aprendizagens, respeitar as diferenças e o espaço escolar, além de exercer o cuidado com o outro – aspectos fundamentais ao adentrar um ambiente institucional que não lhes pertence.

A segunda motivação possível diz respeito ao interesse pragmático dos alunos, movidos pela necessidade de aprovação no componente curricular Extensão II2. Sob essa ótica, o engajamento pode ser compreendido como consequência de condicionantes externos, como a obrigatoriedade da inclusão de ações extensionistas nos currículos de formação inicial das instituições nacionais de ensino superior. Essa imposição normativa tem gerado preocupações quanto à possibilidade de esvaziamento do caráter transformador da extensão, “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” (Costa, 2019, p. 112). Nessa perspectiva, há o risco de comprometimento de conceitos, ética, práxis e do legado da extensão universitária.

A terceira motivação plausível também está associada ao interesse dos alunos executores do projeto, mas, diferentemente do pragmatismo presente na segunda, aqui essa mobilização parece estar ancorada em um compromisso mais profundo com o próprio processo formativo. A adesão identificada pelos professores, portanto, não se reduz ao cumprimento de uma exigência curricular, mas revela um modo de estar no mundo como sujeito em constante desenvolvimento, consciente de que a formação docente se faz também – e sobretudo – na relação com o outro e com os contextos sociais que atravessa.

Nesse horizonte, a presença dos estudantes na escola ultrapassa a dimensão técnica do fazer pedagógico e do domínio dos conteúdos matemáticos, alcançando uma perspectiva ampliada de formação, que envolve a construção de competências éticas, sociais e políticas. Trata-se de preparar sujeitos capazes de assumir uma postura cidadã nos espaços que ocuparem – em especial, nos espaços escolares. Nessa direção, a formação inicial se delinea não apenas nas disciplinas formais, mas nas experiências vividas em diálogo com a realidade social, exigindo “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).

Outro aspecto relevante identificado foi a percepção, por parte dos professores, de que as atividades extensionistas foram interessantes (P3.2) e organizadas de forma a garantir a participação de todos os alunos (P3.8). Entendemos que esse interesse emergiu do fato de que os estudantes se sentiram confortáveis diante das propostas, reconhecendo nelas oportunidades subjetivas de engajamento.

A maneira como as atividades de extensão foram organizadas favoreceu a abertura à participação de todos, imprimindo um caráter democrático à proposta e promovendo a sensibilização para a importância de ações extensionistas inclusivas – ações que reconheçam e valorizem as diferenças como dimensões constitutivas da experiência humana. Nesse sentido, a presença da extensão no espaço escolar pode configurar-se, ainda que em escala localizada, como “um instrumento efetivo de mudança [...] em direção à justiça social e ao aprofundamento da democracia” (Forproex, 2012, p. 9).

---

<sup>2</sup> De acordo com o Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em Matemática da UNICENTRO, o objetivo desse componente curricular é “desenvolver atividades de extensão sob a forma de Programas e/ou Projetos de Extensão institucionalizados, proporcionando aos estudantes vivências com a comunidade, conciliando teoria e prática” (Unicentro, 2019, p. 48).

Além disso, ela se apresenta como uma estratégia potente de enfrentamento dos desafios sociais que se expressam cotidianamente no ambiente escolar.

Os professores também evidenciam a percepção de que o projeto de extensão foi estruturado a partir de atividades dinâmicas (P3.1). No plano léxico, o termo “dinâmico” remete à ideia de movimento, e, no contexto deste trabalho, qualifica uma característica das ações extensionistas: o dinamismo. A partir disso, é possível inferir que tais atividades provocaram deslocamentos – simbólicos, pedagógicos e afetivos –, sugerindo mobilidade nos modos de ensinar, aprender e se relacionar.

Segundo os relatos, esse movimento desestabilizou trajetórias habituais do cotidiano escolar, desviando o percurso pedagógico para direções muitas vezes inviáveis no ritmo acelerado das salas de aula (P3.3) e nas rotinas escolares já instituídas (P1.9).

Ainda que esse deslocamento tenha conduzido os professores por caminhos distintos daqueles comumente trilhados na escola, ele foi percebido como fundamental (P1.3), por resultar em atividades prazerosas (P1.1), práticas (P1.2) e lúdicas (P2.2), promovendo momentos significativos (P3.5). Vale destacar que as ações extensionistas foram qualificadas com diversos adjetivos pelos professores, entre os quais se sobressai o termo “prazerosas”. Em seu sentido léxico, “prazeroso” remete àquilo que satisfaz (Ferreira, 2010), e, por extensão, à ideia de saciedade. Assim, quando os docentes afirmam que as atividades de extensão foram prazerosas e proporcionaram experiências frequentemente ausentes no cotidiano escolar, revelam, em sentido figurado, uma escola sedenta por práticas que alimentem o desejo de aprender, de criar e de vivenciar o saber de maneira significativa. Além disso, os professores caracterizaram essas ações como “práticas”, indicando que tais experiências possibilitaram a aprendizagem por meio do fazer e do experimentar. Sob essa perspectiva, as atividades extensionistas posicionaram os alunos como protagonistas do próprio aprendizado, oferecendo-lhes oportunidades para aprender a partir de suas próprias ações, criações e habilidades – o que se alinha a uma concepção ativa e formativa do processo educativo.

A ludicidade também foi destacada pelos professores como uma percepção importante sobre a presença das atividades extensionistas na escola (P2.2; P3.4). Como compreendemos, as atividades educativas lúdicas têm como objetivo proporcionar diversão e prazer durante sua realização. Assim, ao associar essas atividades ao estímulo do processo de ensino e aprendizagem, os professores evidenciam que os momentos de brincadeiras e diversão não apenas geram aprendizagens, mas se configuram como

[...] uma ferramenta essencial pronta a atender à necessidade de elaborar pedagogicamente aulas com maior aproveitamento e entretenimento, ajudando o aluno a analisar, compreender e elaborar situações que possam resolver determinados problemas que sejam propostos pelo professor permitindo a análise e compreensão da proposição exposta pelo aluno. (Cunha; Silva, 2012, p. 2).

Adicionalmente, os professores destacaram a percepção de que as ações extensionistas proporcionaram momentos lúdicos (P3.4) e preciosos (P3.5). Nesse sentido, entendemos que a presença dessas ações na escola gerou experiências significativas, cujos desdobramentos contribuíram de maneira positiva para o processo de ensino e aprendizagem (P1.8).

Corroborando esses adjetivos, um dos professores afirma que a presença das atividades extensionistas na escola é fundamental (P1.3). Ser “fundamental”, conforme Ferreira (2010), significa servir de base ou alicerce, o que nos leva a entender que a presença dessas ações foi percebida como essencial, oferecendo suporte às práticas pedagógicas e motivando o envolvimento ativo dos alunos

no processo de ensino e aprendizagem, por meio de jogos e brinquedos que proporcionaram diversão e satisfação.

As experiências extensionistas também revelaram uma dimensão formativa para os próprios professores, que enxergaram nessas ações uma oportunidade para enriquecer seus saberes e práticas (P2.1; P2.3). Nesse contexto, observa-se uma interseção entre as práticas escolares consolidadas e as novas possibilidades de atuação oferecidas pela extensão, o que resulta em um aprimoramento pedagógico. Quando o professor afirma que a presença da extensão universitária na escola contribui para o seu trabalho pedagógico, compreendemos que ele está se referindo a uma convergência entre as práticas docentes já estabelecidas e os novos modos de atuação introduzidos pelas ações extensionistas. A argumentação do professor P2 destaca que as ações de extensão não só beneficiaram o seu trabalho, mas também lhe proporcionaram uma valiosa oportunidade de capacitação, refinando e enriquecendo os conhecimentos e práticas que ele já possuía.

Percebe-se, assim, que as ações de extensão exerceram influência direta sobre a formação docente, demonstrando potencial para reconfigurar práticas pedagógicas e, conseqüentemente, impactar de modo positivo os alunos e a comunidade escolar. Essa transformação evidencia o entrelaçamento entre interprofissionalidade, impacto e transformação social, à medida que o cotidiano escolar é ressignificado por meio do intercâmbio entre saberes e experiências diversas.

As mudanças relatadas refletem alterações nos modos de estar e de agir na escola, indicando reorientações no dinamismo característico desse espaço. A presença das ações extensionistas pode ser compreendida, assim, como uma abertura a novas formas de configuração do ambiente escolar, reafirmando a extensão como prática de “atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e propiciadora do desenvolvimento social e regional” (Forproex, 2012, p. 20).

Por fim, os professores também indicaram algumas necessidades a serem atendidas: a ampliação do número de projetos (P1.4; P1.5), a maior duração das ações (P1.7) e a diversificação dos conteúdos abordados (P1.6). Essas demandas convergem com as análises de Deus e Krug (2018), ao refletirem sobre o alcance, a adesão e a eficácia do projeto de extensão ProSaúde, desenvolvido pelo curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta, em uma escola de Educação Básica do estado do Rio Grande do Sul. O estudo enfatizou, entre outras questões, a demanda por “mais tempo para o professor se envolver no projeto; ampliação do número de encontros e atividades com os professores [...] e, a necessidade de incluir todas as turmas da escola nas ações” (Deus; Krug, 2018, p. 451).

Os autores mencionados sugerem que essas necessidades podem estar, em alguma medida, relacionadas à forma como a escola é dirigida, destacando a importância de um elemento muitas vezes negligenciado nas ações de extensão: a gestão escolar. Para os autores, a integração e o alinhamento entre os profissionais da escola e o modelo de gestão – que, em teoria, deve ser democrático – podem favorecer significativamente a qualidade dos processos educativos, como se pretende com a inserção da extensão universitária no contexto escolar.

No âmbito da presente pesquisa, embora os professores não tenham explicitado a participação da gestão escolar como uma necessidade nas ações extensionistas, compartilhamos com Deus e Krug a compreensão de que essa presença se revela indispensável. Em outras palavras, evidencia-se, no cotidiano escolar, a inevitabilidade de uma articulação entre a equipe responsável pelos projetos de extensão, os professores colaboradores e a equipe gestora, de modo que a presença da universidade na escola possa extrapolar os limites da sala de aula e impactar de forma mais ampla a instituição.

Além disso, o documento do FORPROEX (2012) reforça essa perspectiva ao destacar a importância de fomentar a participação efetiva dos atores escolares – professores e gestores – nas atividades realizadas também nos espaços da universidade pública. Isso porque tais sujeitos não apenas contribuem com a produção do conhecimento, mas também “oferecem à Universidade os saberes construídos em sua prática cotidiana, em seu fazer profissional” (Forproex, 2012, p. 17), fortalecendo a diretriz interação dialógica.

### Considerações finais

Retomando a interrogação – *Qual é a percepção dos professores coparticipantes sobre a presença e os efeitos das ações extensionistas no ambiente escolar?* – é possível inferir que os professores as perceberam como uma intervenção organizada, causadora de impactos e desencadeadora de necessidades.

A partir do metatexto apresentado, compreendemos que as percepções acerca da organização das atividades se desdobraram em três possíveis causas: o compromisso social assumido pelos alunos executores do projeto com o público-alvo; o interesse desses alunos em obter aprovação na disciplina; e o desejo por uma formação inicial que incluísse as ações de extensão como parte do currículo.

Ao exporem suas percepções sobre os impactos provocados pela presença das ações extensionistas na escola, evidencia-se que os professores as compreenderam como transformadoras dos modos de estar tanto dos alunos quanto dos docentes nesse ambiente. Isso se deve ao fato de que tais ações proporcionaram vivências que, por vezes, estavam ausentes no cotidiano apressado da sala de aula e na rotina escolar.

Quando percebem a atuação das ações extensionistas como desencadeadora de necessidades, os professores revelam que, embora essas iniciativas tenham apontado caminhos para espaços muitas vezes não explorados na dinâmica diária da sala de aula, há um interesse claro por sua continuidade. Esse desejo se manifesta na demanda por mais projetos, com atividades que contemplem diferentes conteúdos e cuja permanência na escola se estenda por um período mais prolongado.

## Referências

- BICUDO, M. A. V. Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. *In: BICUDO, M. A. V. (Org.). Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez, p. 29-40, 2011.
- COSTA, W. N. G. Curricularização da extensão: o desafio no contexto das licenciaturas. **Revista Panorâmica**, edição especial, p. 109-124, 2019.
- CUNHA, J. S.; SILVA, J. A. V. A importância das atividades lúdicas no ensino da matemática. *In: Anais... III Escola de inverno de Educação Matemática*, Santa Maria, Brasil, 2012.
- DEUS, G. B.; KRUG, M. R. Avaliação de um projeto de extensão universitária na percepção de professores da Educação Básica. **Revista Conexão**, v. 14, n. 3, p. 446-453, 2018.
- GRYCZAK, V.; SOUZA, L. **Curricularização da extensão universitária na Unicentro**. UFFS, 2020.
- FERREIRA, A. B. O. **Mini Aurélio**: o dicionário da Língua Portuguesa. Curitiba: Positivo, 2010.
- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS – FORPROEX. **Política nacional de extensão universitária**. Manaus, 2012.
- SALDAN, P. C.; SANTOS, E. M. A curricularização da extensão na UNICENTRO: trajetória, possibilidades e desafios. *In: KOLODY, A.; BELÉM, D. J. A. N. (Orgs.) Extensão em perspectivas*. Guarapuava: UNICENTRO, p. 185-202, 2019.
- SILVEIRA, I. K.; MEDEIROS, V; OLIVEIRA, E. B.; WICHNOSKI, P. A experiência vivida com a curricularização da extensão no âmbito do projeto Brinquedomática. **Caminho aberto**, v. 17, p. 1-22, 2023.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. **Projeto Pedagógico de Curso de Graduação – Curso de Licenciatura em Matemática**. Guarapuava, 2019, 101p.