conexão
DOI: 10.5212/Rev. Conexao.v22.27903.044

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UEPG: UM ESTUDO QUALITATIVO SOBRE AS PRIMEIRASEXPERIÊNCIAS DOS LICENCIANDOS

INTEGRATING EXTENSION ACTIVITIES INTO THE MATHEMATICS TEACHER EDUCATION PROGRAM AT UEPG: A QUALITATIVE STUDY ON THE EARLY EXPERIENCES OF TEACHER EDUCATION STUDENTS

Submissão:
16/06/2026
Aceite:
20/10/2026

Marcos Teixeira Alves [1] https://orcid.org/0000-0001-7595-8940
Scheila Valechenski Biehl [2] https://orcid.org/0000-0003-2323-868X
Ana Lúcia Pereira [3] https://orcid.org/0009-0002-1506-7470

Resumo

A curricularização da extensão constitui uma das principais mudanças recentes no Ensino Superior brasileiro, promovendo maior aproximação entre universidade e sociedade. Este estudo analisa as percepções de licenciandos em Matemática da UEPG acerca das primeiras experiências vivenciadas em disciplinas extensionistas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, desenvolvida a partir da análise de respostas produzidas por acadêmicos matriculados na disciplina Introdução à Prática Extensionista. Os dados foram organizados por meio da Análise de Conteúdo, categorizados a priori com base nas cinco diretrizes da extensão universitária (FORPROEX, 2012). Nossos resultados evidenciam que os licenciandos reconhecem as disciplinas extensionistas como espaços privilegiados de formação docente, de aproximação com a comunidade e de práticas pedagógicas contextualizadas. Destacam a Matemática como um conhecimento acessível, lúdico e socialmente relevante. Enfatizamos, ainda, que a curricularização da extensão contribui significativamente para a formação inicial de professores, fortalecendo a integração entre universidade e sociedade.

Palavras-chave: Curricularização da extensão; Formação de professores; Licenciatura em Matemática; Extensão universitária; Educação Matemática.

[1] Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG *anabaccon@uepg.br*
[2] Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG *mtalves@uepg.br*
[3] Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG *svbiehl@uepg.br*

Abstract

The integration of extension programmes into the curriculum is one of the key recent changes in Brazilian higher education, fostering closer ties between universities and society. This study analyzes the perceptions of mathematics education majors at UEPG regarding their initial experiences in extension courses. This is a qualitative, exploratory, and descriptive study based on the analysis of responses provided by students enrolled in the course "Introduction to Extension Practice." The data were organized using content analysis and categorized *a priori* based on the five guidelines for university extension programs (Forproex, 2012). Our results show that pre-service teachers recognize extension courses as privileged spaces for teacher training, engagement with the community, and contextualized pedagogical practices. They highlight mathematics as accessible, playful, and socially relevant knowledge. We also emphasize that the integration of extension into the curriculum contributes significantly to initial teacher education, strengthening the integration between the university and society.

Keywords: Integration of extension programs into the curriculum; Teacher education; Bachelor's degree in Mathematics; University extension programs; Mathematics education.

Introdução

A curricularização da extensão representa um importante marco para a educação superior brasileira ao promover a inserção das atividades extensionistas nos currículos dos cursos de graduação. Esse movimento ganhou força a partir do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que estabeleceu a obrigatoriedade de que, no mínimo, 10% da carga horária dos cursos de graduação fosse destinada a programas e projetos de extensão universitária. Posteriormente, a Resolução CNE/CES nº 7/2018 regulamentou a inserção da extensão nos currículos dos cursos de nível superior, definindo-a como um processo interdisciplinar, político, educacional, cultural, científico e tecnológico que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior (IES) e os demais setores da sociedade.

Dessa forma, a curricularização da extensão representa uma oportunidade de ressignificação da formação universitária, ao possibilitar que os estudantes vivenciem experiências formativas em contextos reais, aproximando-se das demandas e dos desafios da sociedade. Sua consolidação decorre da compreensão de que a universidade deve assumir um compromisso efetivo com a sociedade, promovendo a articulação entre produção de conhecimento, formação acadêmica e intervenção social.

A Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012) estabelece cinco diretrizes fundamentais para sua efetivação: interação dialógica, impacto na formação do estudante, impacto e transformação social, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Segundo o FORPROEX (2012), a extensão deve ser compreendida como um pro-

cesso educativo capaz de promover trocas de saberes entre universidade e comunidade, rompendo com a lógica tradicional de transmissão unilateral do conhecimento. Nessa perspectiva, a comunidade deixa de ocupar o papel de receptora passiva das ações universitárias e passa a ser reconhecida como produtora de conhecimentos e parceira na construção de soluções para os problemas sociais (Gadotti, 2017). Nessa perspectiva, a comunidade deixa de ocupar o papel de receptora passiva das ações universitárias e passa a ser reconhecida como produtora de conhecimentos e parceira na construção de soluções para os problemas sociais. Tal compreensão dialoga diretamente com as contribuições de Freire (1983), que critica a noção de extensão associada à mera transferência de conhecimentos. Para o autor, toda prática educativa deve fundamentar-se no diálogo, na escuta e no reconhecimento dos saberes locais.

Na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a curricularização da extensão inicialmente foi regulamentada pela Resolução CEPE 2020.6, sendo posteriormente revogada pela Resolução CEPE 2024.16, incorporando as atividades extensionistas a partir de três formas: I – disciplina com 100% de carga horária em extensão, II – disciplina com carga horária parcial em extensão e III – atividades desenvolvidas em ações de extensão, com posterior aproveitamento de carga horária para a curricularização da extensão. No curso de Licenciatura em Matemática, essa proposta materializou-se por meio de quatro disciplinas integralmente extensionistas: Introdução à Prática Extensionista (68 horas), Prática Extensionista I (68 horas), Prática Extensionista II (68 horas) e Prática Extensionista III (51 horas), além de 70 horas livres de extensão (conforme III), que visam promover a interação entre os conhecimentos acadêmicos e as demandas sociais.

Segundo o FORPROEX (2012), a extensão universitária deve ser compreendida como um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, capaz de promover uma interação transformadora entre universidade e sociedade. Nessa perspectiva, a formação docente ultrapassa os limites da sala de aula universitária e passa a incorporar experiências concretas de atuação junto à comunidade. Diante desse contexto, o presente estudo apresenta a seguinte questão norteadora: como os licenciandos em Matemática percebem as contribuições das disciplinas extensionistas para sua formação acadêmica e profissional?

Portanto, no presente estudo temos o objetivo de identificar as percepções dos acadêmicos sobre suas primeiras experiências com a curricularização da extensão no curso de Licenciatura em Matemática da UEPG. Como opção de organização e escrita, após essa breve introdução, apresentamos algumas reflexões sobre a Curricularização da Extensão e Formação de Professores; em seguida, o percurso metodológico desenvolvido; na sequência, nossos resultados e discussões; e, por fim, as considerações finais suscitadas a partir do presente estudo.

Curricularização da Extensão, Educação Matemática e Formação de Professores: algumas reflexões

Mesmo antes da regulamentação pela Resolução CNE/CES nº 7/2018, que a define como um processo interdisciplinar que busca promover a interação transformadora entre as IES e os demais setores da sociedade, alguns estudos, como o de Imperatore e Pedde (2015), já destacam que a integração da extensão não deveria ser encarada como mero cumprimento de carga horária burocrática. Mas sim, como um mecanismo de flexibilização e integração da universidade com a sociedade para o enfrentamento de demandas reais, por meio de parcerias com empresas, organizações não governamentais, movimentos sociais e órgãos públicos.

A inserção da extensão nos currículos da educação superior brasileira, impulsionada pela Resolução CNE/CES nº 7/2018, gerou um campo fértil de pesquisas acadêmicas voltadas a compreender os impactos dessa transição regulatória. Entretanto, acreditamos que ainda há muitos pontos a serem analisados, conforme apontado por Silva e Silva (2026, p. 1), por exemplo, que evidenciam "avanços na institucionalização e na organização curricular, mas também apontam limitações financeiras, sobrecarga docente e discente, dificuldades de creditação e fragilidades na compreensão conceitual da extensão".

Ou, como o estudo de Ferreira (2025), que ao acompanhar o processo de reformulação de um curso de licenciatura, destaca que as mudanças de fato ocorridas foram poucas e que houve a preservação do perfil profissional almejado e da maior parte das disciplinas da estrutura curricular. O autor destaca, ainda, que a reformulação buscou, prioritariamente, abrir espaço para a extensão universitária, o que foi viabilizado apenas por meio de ajustes pontuais na grade, como a fusão e a extinção de determinados componentes curriculares. Nesse sentido, Oliveira (2023) destaca que a implementação da extensão como função acadêmica, abre um "universo de possibilidades", mas também evidencia "entraves e dificuldades". Dentre eles, a autora destaca: o academicismo, o produtivismo, a mercantilização da educação, a departamentalização da universidade (que acaba provocando a "fragmentação do conhecimento" e seu aprisionamento apenas na sala de aula), a "desvalorização do fazer extensionista", a remuneração, entre outros.

No contexto específico das Licenciaturas em Matemática, a curricularização da extensão ganha contornos singulares ao desafiar a natureza tradicionalmente abstrata dos conteúdos matemáticos, demandando uma transposição didática que seja, ao mesmo tempo, rigorosa e socialmente comunicável. A literatura recente, como a de Rubert *et al.* (2026), destaca que a integração da extensão no currículo da Licenciatura potencializa a formação de professores ao articular saberes acadêmicos e experienciais por meio da colaboração e da reflexão crítica. Os autores destacam que esse processo também favoreceu a aprendizagem mútua entre futuros professores e docentes em exercício, integrando a formação inicial e a continuada na construção da identidade profissional. Assim, a ação compartilhada consolida a curricularização da extensão, evidenciando a necessidade de suporte material, pedagógico e humano para assegurar a sustentabilidade dessa prática formativa.

Em se tratando dos cursos de Licenciatura em Matemática, pesquisadores como Gomes e Junior (2026) também apontam alguns aspectos interessantes da extensão universitária, que podem contribuir para o contexto da aprendizagem matemática, já que esse processo mitiga a histórica "ansiedade matemática" na Educação Básica ao estimular os licenciandos a desenvolver metodologias ativas e materiais didáticos contextualizados para além dos muros universitários. Ribeiro, Mendes e Silva (2018) destacam o panorama científico atual sobre a temática, ressaltando que as instâncias extensionistas atuam como cenários de formação situada, nos quais a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deixa de ser um preceito retórico e passa a se materializar em práticas pedagógicas contextualizadas.

Pensando ainda no contexto específico da Licenciatura em Matemática, a curricularização da extensão assume um papel estratégico ao possibilitar que os futuros professores ampliem sua compreensão da natureza social da Matemática e das diferentes formas pelas quais ela se manifesta na sociedade. Durante muito tempo, a Matemática escolar foi associada a práticas centradas na memorização de procedimentos e na resolução mecânica de exercícios. Entretanto, os estudos em Educação Matemática têm demonstrado a necessidade de promover abordagens que valorizem a contextualização, a problematização e a participação ativa dos estudantes.

D'Ambrosio (2019), por exemplo, destaca que a Matemática é uma construção humana e cultural, produzida em diferentes contextos históricos e sociais. A partir da perspectiva da Etnomatemática, o autor defende que os processos educativos devem reconhecer e valorizar os diversos conhecimentos matemáticos presentes nas práticas culturais das comunidades. Essa compreensão aproxima-se dos princípios da extensão universitária ao reconhecer que os saberes produzidos fora da universidade têm relevância e potencial para enriquecer os processos formativos. Ao participarem de ações extensionistas, os licenciandos têm a oportunidade de identificar diferentes formas de pensar, utilizar e compreender a Matemática em diversoscontextos sociais.

Moreira e David (2010) também defendem que a formação do professor de Matemática deve ultrapassar a dimensão técnica e contemplar aspectos sociais, culturais e políticos relacionados à prática docente. Para os autores, compreender os contextos em que a Matemática é ensinada e aprendida constitui um elemento fundamental para a construção da identidade profissional do professor. Nesse cenário, a curricularização da extensão apresenta-se como uma possibilidade concreta de fortalecer a formação inicial dos professores de Matemática, favorecendo a integração entre conhecimentos acadêmicos, práticas pedagógicas e demandas sociais. Mais do que cumprir uma exigência legal, as ações extensionistas contribuem para a formação de profissionais capazes de compreender a educação como prática social, democrática e transformadora.

Não podemos deixar de destacar que, historicamente, os cursos de licenciatura foram marcados por uma separação entre conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas, o que frequentemente gerava dificuldades para que os futuros docentes compreendessem a complexidade dos contextos educacionais em que atuariam. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012) ressaltam que a formação docente deve promover a articulação entre teoria e prática, compreendendo a prática como espaço de produção de conhecimentos e não apenas de aplicação de teorias. Nóvoa (1992) também destaca que a formação docente deve ocorrer em estreita articulação com a realidade profissional, possibilitando aos licenciandos experiências que favoreçam a construção de sua identidade docente.

A conceituação de identidade docente, sob a perspectiva de Nóvoa (1992), afasta-se de uma visão estática ou de um mero diploma a ser adquirido; ela é compreendida como um processo dinâmico, social e biográfico de construção de si. A identidade se constitui na intersecção entre o conhecimento teórico e a imersão prática em contextos reais, exigindo que o futuro professor desenvolva uma postura reflexiva diante da complexidade social, em um processo dinâmico de construção contínua que une as dimensões pessoal e profissional. No que tange à dimensão pessoal, a identidade se constrói a partir do autoconhecimento e da autorreflexão (Nóvoa, 1992). Nesse caso, o estilo profissional docente é mobilizado a partir da história de vida, das crenças, dos valores e da subjetividade do professor; ou seja, o eu pessoal afeta diretamente o eu profissional. Portanto, para o autor, formar professores implica criar condições para que desenvolvam capacidades de reflexão crítica sobre sua prática e os contextos sociais em que estão inseridos.

Acreditamos que as atividades extensionistas contribuem significativamente para esse processo ao possibilitarem experiências de diálogo com a comunidade, ao promoverem o desenvolvimento de ações educativas, ao planejarem intervenções pedagógicas e ao estimularem a reflexão sobre problemas reais da educação. Dessa forma, a extensão pode favorecer a construção e a constituição de saberes profissionais que dificilmente se desenvolveriam apenas no ambiente acadêmico. Portanto, acreditamos ainda que as atividades extensionistas podem corroborar a construção do que Tardif (2014) chama de saberes docentes plurais, e que resultam da articulação entre conhecimentos científicos,

curriculares, pedagógicos e experienciais. Portanto, a formação inicial não pode restringir-se ao estudo de teorias educacionais ou conteúdos específicos, sendo fundamental proporcionar situações que permitam aos futuros professores vivenciar práticas concretas de interação com diferentes sujeitos e contextos. A curricularização da extensão fortalece essa perspectiva ao permitir que os licenciandos participem de situações autênticas de ensino em diferentes contextos.

Metodologia

A pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter exploratório e descritivo (Bogdan; Biklen, 1994), desenvolvida a partir da análise de respostas produzidas por acadêmicos matriculados na disciplina Introdução à Prática Extensionista em 2023, quando teve início a primeira turma da curricularização da extensão. Portanto, participam da presente pesquisa doze acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática da UEPG, matriculados na referida disciplina. Para preservar a identidade dos licenciandos participantes da pesquisa, eles serão identificados pela letra L seguida de um número. Dessa forma, L1 representa o primeiro licenciando, L2 o segundo e assim sucessivamente.

Para a organização deste artigo, utilizamos a seguinte questão para a coleta dos dados: *"O que você tem a dizer sobre termos disciplinas extensionistas no curso?"*. A plataforma digital *Padlet*[1] foi escolhida para a postagem das respostas por permitir a criação, organização e compartilhamento de conteúdos (textos, imagens, vídeos, entre outros), funcionando como um grande mural interativo. Os dados foram organizados e analisados com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que apresenta três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação. No presente artigo, os dados foram categorizados *a priori* com base nas cinco diretrizes da extensão universitária propostas pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX – 2012), que deram origem às cinco primeiras categorias e a sexta emergiu da análise dos dados. São elas: interação dialógica; impacto na formação humana e profissional do estudante; impacto na comunidade envolvida; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e seis categorias que emergiram dos dados. São elas: i) Interação Dialógica: a comunidade como espaço de aprendizagem; ii) Impacto para a Formação Humana e Profissional: possibilidade para a construção de uma identidade docente; iii) Impacto para a comunidade envolvida: a Matemática para além dos muros da universidade; iv) Interdisciplinaridade e interprofissionalidade: o desafio da complexidade real; e, v) Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: compreendendo o papel da universidade.

Resultados e Discussão

Conforme destacado na seção anterior, a análise das falas dos licenciandos foi categorizada em cinco categorias que permitem analisar as percepções dos acadêmicos sobre suas primeiras experiências com a curricularização da extensão no curso de Licenciatura em Matemática da UEPG, sobre as quais discorremos abaixo. Entretanto, para além da categorização, as falas revelam percepções acerca da formação docente, da função social da universidade e das possibilidades de uma Educação Matemática comprometida com a realidade social, conforme pode ser verificado na apresentação a seguir:

[1]Disponível em: https://padlet.com/mtmarcos/padlet-feira-das-profissoes-y6k8pqd9496w37co. Acesso em: 3 jun. 2026.

Categoria I – Interação dialógica: a comunidade como espaço de aprendizagem

As unidades de análise reunidas nessa categoria estão relacionadas à diretriz de interação dialógica, evidenciando a comunidade como um espaço ativo de aprendizagem. Esta foi uma das categorias mais recorrentes nas respostas, o que demonstra uma inclinação dos licenciandos para superar a visão da universidade como uma instituição isolada. Essa percepção pode ser observada nos seguintes relatos:

> **L3** – *"Muito interessante essa ideia, para termos esse primeiro contato com a população".*
>
> **L4** – *"Eu acho muito bom a oportunidade de interagir com a comunidade, é uma experiência única".*
>
> **L8** – *"Ótima forma de abrangência à comunidade e as questões envolvidas, disciplina exemplar, possibilita uma conexão mais direta com outras pessoas, além de compartilhar vivências com colegas e amigos".*
>
> **L11** – *"Eu particularmente gosto, é um aprendizado importante passado de uma forma mais dinâmica, onde aprenderemos mais sobre como lecionar e como interagir com a comunidade".*

Os trechos das falas dos licenciandos acima demonstram que eles reconhecem a relevância do contato com a comunidade como espaço de integração dialógica e como parte integrante de sua formação, o que reforça as duas primeiras diretrizes da extensão universitária propostas pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX – 2012). Os exemplos de falas dos licenciandos acima também vão ao encontro do que Freire (1983) propõe: um fundamento para a educação que deve ser dialógica, entendido como encontro entre sujeitos que buscam compreender e transformar a realidade. Nessa perspectiva, a extensão universitária deixa de ser uma prática meramente burocrática, que busca apenas o cumprimento de uma carga horária, e passa a constituir-se como um espaço de construção compartilhada de conhecimentos, bem como um mecanismo de flexibilização e integração da universidade com a sociedade para o enfrentamento de demandas reais, conforme destacado por Imperatore e Pedde (2015).

Podemos observar, nos exemplos de fala dos licenciandos acima, que eles percebem e valorizam a interação e a conexão com a população, bem como a possibilidade de estabelecer relações para além dos limites institucionais da universidade. A comunidade passa a ser compreendida não apenas como destinatária das ações extensionistas, mas também como um espaço legítimo de aprendizagem. Essas manifestações revelam o desejo dos licenciandos de romper com o que Freire (1983) denomina "concepção bancária" de educação. Para o autor, a educação deve fundamentar-se no diálogo, entendido não como uma transferência de saber de quem sabe para quem não sabe, mas como um encontro entre sujeitos que buscam compreender e transformar a realidade conjuntamente. Ao afirmarem que a extensão "possibilita conexão direta" (L8) e que esperam "aprender sobre como lecionar" por meio dessa interação (L11), os acadêmicos sinalizam a transição de uma postura receptiva para a busca de uma construção compartilhada.

Essas manifestações sobre a integração da extensão também vão ao encontro do que Rubert *et al.* (2026) apontam como possibilidade de potencializar a formação de professores, ao articular saberes acadêmicos e experienciais por meio da colaboração e da reflexão crítica. O licenciando deixa de ver a comunidade como destinatária passiva das ações extensionistas e passa a reconhecê-la como coautora do processo de formação, em que o saber construído e compartilhado não é apenas alvo de

intervenção, mas também fonte de aprendizagem indispensável para o futuro docente e para o enfrentamento de demandas reais, conforme apontado por Imperatore e Pedde (2015). Esse reconhecimento é fundamental, pois, ao valorizar a escuta e o contato com diferentes sujeitos sociais, conforme destaca Freire (1983), o licenciando tem a possibilidade de potencializar sua formação ao articular saberes acadêmicos e experienciais para atuar na diversidade de contextos que compõem a Educação Básica, como destacam Rubert *et al.* (2026).

Categoria II – Impacto para a Formação Humana e Profissional: possibilidade para a construção de uma identidade docente

As unidades de análise reunidas na segunda categoria estão relacionadas ao impacto da prática extensionista na formação humana e profissional dos licenciandos. Os trechos de falas abaixo evidenciam que os licenciandos compreendem a extensão como um espaço de construção da identidade docente:

> **L2**– *"A Disciplina se faz necessária, pois de diversas formas, contribui para nossa formação, introduzindo como praticar ações Extensionistas; bem como auxilia a comunidade através de trabalhos e ações produzidas por meio da disciplina".*
>
> **L5** – *"É algo muito importante, pois através dela temos contato diretamente com o público em que precisamos nos habituar e para melhor conseguirmos desenvolver o papel de professor".*
>
> **L6** – *"Essa disciplina se adequa bem ao que precisa para ser um professor, pois como formar um professor que não teve contato com a população".*
>
> **L7** – *"Disciplinas que não podem faltar, essenciais para conclusão de nosso aprendizado na vida acadêmica".*

Os exemplos de trechos de falas acima revelam que os licenciandos associam as experiências extensionistas à possibilidade de contato com o público com o qual irão trabalhar durante a sua atuação e profissão docente. Ao analisarmos as evidências empíricas à luz do marco conceitual aqui desenvolvido, podemos observar que algumas manifestações dos licenciandos tendem a expressar apenas conformidade funcional com a organização curricular. O relato de L7, por exemplo, ao classificar as práticas como "disciplinas que não podem faltar, essenciais para conclusão de nosso aprendizado na vida acadêmica", aponta para o reconhecimento da relevância burocrática e formativa da matéria, mas não chega a explicitar elementos subjetivos da constituição do ser professor. A fala de L7 vai ao encontro do que Oliveira (2023) chama de "entraves e dificuldades", caracterizados pelo academicismo, pelo produtivismo e pela departamentalização da universidade ("fragmentação do conhecimento" e seu aprisionamento apenas na sala de aula), o que culmina na "desvalorização do fazer extensionista".

Por outro lado, o núcleo central da construção identitária e a necessidade dos saberes experienciais emergem com vigor na indagação trazida por L6: "Essa disciplina se adequa bem ao que precisa para ser um professor, pois como formar um professor que não teve contato com a população". A fala de L6 revela um importante tensionamento formativo, pois ele desconstrói a ilusão de que a formação docente se encerra no isolamento das salas de aula universitárias e assume que a identidade do professor de Matemática depende do encontro com o "outro" (no caso, a comunidade externa). Esse anseio encontra eco na perspectiva de Nóvoa (1992), que argumenta que a identidade profissional docente não se forma

no isolamento acadêmico, mas sim na inserção prática em contextos reais. Para o autor, a identidade docente não se constrói apenas pela aquisição de conhecimentos teóricos, mas também pela participação em experiências concretas que permitam compreender a complexidade do trabalho educativo, pois, para formar professores, é necessário criar condições para que desenvolvam uma reflexão crítica sobre a realidade em que atuarão, o que pode ser proporcionado por uma prática extensionista.

Ao problematizar a impossibilidade de se formar sem esse contato, L6 valida a extensão universitária como o laboratório social indispensável para a mobilização dos saberes experienciais descritos por Freire (1983) e por Rubert *et al.* (2026). É no enfrentamento direto com as demandas da população que o licenciando começa a se enxergar e a se constituir como sujeito docente, transformando saberes acadêmicos abstratos em ferramentas de intervenção humana e profissional.

Os trechos das falas dos licenciandos acima também vão ao encontro do que Freire (1983) cita como elementos-chave, em que toda prática educativa deve fundamentar-se no diálogo que será construído no "contato diretamente com o público em que precisamos nos habituar", conforme destacado por L5; ou, na escuta e questionamentos como o feito por L6 de "como formar um professor que não teve contato com a população?"; bem como no reconhecimento dos saberes locais ou na construção de novos que podem ser mobilizados na prática e no contato direto com o público ou com essa população, conforme destacado por L5 e L6. As falas do L2 e do L7 também corroboram essa ideia ao enfatizarem que a extensão é "Disciplinas que não podem faltar" (L7) e que "Contribui para nossa formação", conforme destacado por L2. Portanto, conforme destaca Oliveira (2023), as disciplinas extensionistas funcionam como um "universo de possibilidades", permitindo que o licenciando perceba a docência não apenas como um exercício teórico, mas também como uma prática social que exige o enfrentamento das demandas reais, como destacam Imperatore e Pedde (2015).

Vale destacar, ainda, que a fala do licenciando L6 reforça a importância da construção dos saberes experienciais, que, na maioria das vezes, são mobilizados apenas quando o futuro docente se depara com os desafios da prática profissional. Isso potencializa ainda mais a extensão como espaço legítimo de formação ao articular o acadêmico com saberes experienciais, conforme destacado por Rubert *et al.* (2026). Observa-se, portanto, que os licenciandos não compreendem a extensão como atividade complementar ou acessória, mas sim como componente fundamental de sua formação acadêmica e profissional.

Categoria III – Impacto para a comunidade envolvida: a matemática para além dos muros da universidade

As unidades de análise reunidas na terceira categoria relacionam as percepções dos licenciandos à preocupação em impactar a comunidade, levando a matemática para além dos muros da universidade, desenvolvendo, assim, a função social. Isso pode ser observado nas falas abaixo:

> **L1** – *"É uma imensa oportunidade para compartilhar o conhecimento adquirido em sala, adquirir novas experiências e conhecimentos, também devemos aproveitar essas oportunidades para mostrar para a população, que a matemática pode ser interessante, lúdica e divertida".*
>
> **L2** – *"A Disciplina se faz necessária, pois de diversas formas, contribui para nossa formação, introduzindo como praticar ações Extensionistas; bem como, auxilia a comunidade através de trabalhos e ações produzidas por meio da disciplina.*

> **L9** – *"A disciplina vem com uma ideia de levar a matemática além dos muros da universidade, levar para a comunidade de forma voluntária ajudando atender suas necessidades, para nós alunos será uma experiência diferente onde vamos abordar diversas situações para buscar um método de solucionar, ir além da sala de aula gera experiência e nos permite ver a matemática de maneiras diferentes; esse tipo de ensino-aprendizagem é importante para os alunos e fico feliz de termos a oportunidade de vivenciar isso".*

Os exemplos de falas aqui apresentados vão ao encontro da terceira diretriz do FORPROEX (2012), relacionada com o impacto e a transformação social. Isso pode ser observado na medida em que os licenciandos reconhecem a responsabilidade social da universidade e percebem as ações extensionistas como oportunidades de democratização do conhecimento matemático. Essa percepção aproxima-se da concepção de universidade socialmente referenciada defendida por Ribeiro, Mendes e Silva (2018), segundo a qual a produção do conhecimento deve estar articulada às necessidades e demandas da sociedade, bem como atuar como articuladora entre a teoria e a prática, conforme destacam Pimenta e Lima (2012).

No campo da Educação Matemática, os resultados revelam um aspecto particularmente relevante: a intenção de transformar a imagem social da Matemática. Historicamente, a disciplina tem sido associada a dificuldades, ao fracasso escolar e à exclusão. Entretanto, as falas dos licenciandos demonstram a preocupação em apresentar uma Matemática mais acessível, atraente e significativa para a comunidade. Essa perspectiva dialoga com D'Ambrosio (2019), que defende uma Educação Matemática comprometida com a valorização dos diferentes contextos culturais e sociais.

Quando o licenciando L1 deseja tornar a Matemática "interessante, lúdica e divertida", ele contrapõe a visão tradicional da disciplina, muitas vezes focada na memorização mecânica, a uma proposta de democratização do saber. Essa intenção dialoga diretamente com D'Ambrosio (2019), ao defender que a Matemática é uma construção cultural e que os processos educativos devem valorizar os contextos dos sujeitos. Ao compartilhar conhecimentos matemáticos em espaços extensionistas, os licenciandos contribuem para aproximar a Matemática da vida cotidiana e das experiências concretas das pessoas. A extensão atua aqui como uma mediadora cultural, tirando a Matemática do pedestal do "saber inalcançável" e trazendo-a para o cotidiano.

Essa postura corrobora a concepção de universidade socialmente referenciada proposta por Ribeiro, Mendes e Silva (2018). Ao buscar "levar a matemática além dos muros" (L9), o estudante não está apenas cumprindo uma tarefa, mas também exercendo o compromisso da universidade de devolver à sociedade o conhecimento produzido, consolidando a extensão como uma via de mão dupla que transforma tanto a comunidade quanto o olhar do futuro professor sobre sua própria disciplina.

Categoria IV – Interdisciplinaridade e interprofissionalidade: o desafio da complexidade real

Como nosso objetivo neste trabalho foi trabalhar com categorias construídas *a priori*, para fundamentar esta categoria à luz da quarta diretriz destacada pelo FORPROEX (2012), é necessário que apresentemos, primeiramente, uma distinção conceitual entre interdisciplinaridade e interprofissionalidade. A interdisciplinaridade refere-se à superação da fragmentação disciplinar das ciências, promovendo o diálogo e a convergência entre diferentes áreas do conhecimento para a compreensão

de um fenômeno. Por sua vez, a interprofissionalidade caracteriza-se pelo trabalho colaborativo e integrado entre profissionais de diferentes carreiras ou formações, articulando competências distintas em prol de um objetivo comum (FORPROEX, 2012).

É importante destacarmos que, embora os licenciandos que participam da presente pesquisa estivessem cursando uma disciplina introdutória no primeiro ano do curso e suas compreensões sobre as diretrizes do FORPROEX ainda fossem incipientes, achamos importante manter essa categoria e analisar em que medida as falas dos licenciandos se aproximam ou não dessas diretrizes. Os exemplos de falas dos licenciandos abaixo indicam que os acadêmicos reconhecem a complexidade das situações extensionistas, as quais demandam olhares integrados:

> **L8** – *"Ótima forma de abrangência à comunidade e às questões envolvidas, disciplina exemplar, possibilita uma conexão mais direta com outras pessoas, além de compartilhar vivências com colegas e amigos".*
>
> **L9** – *"A disciplina vem com uma ideia de levar a matemática além dos muros da universidade, levar para a comunidade de forma voluntária ajudando atender suas necessidades; para nós alunos será uma experiência diferente onde vamos abordar diversas situações para buscar um método de solucionar, ir além da sala de aula gera experiência e nos permite ver a matemática de maneiras diferentes; esse tipo de ensino-aprendizagem é importante para os alunos e fico feliz de termos a oportunidade de vivenciar isso".*
>
> **L12** – *"Eu acho muito interessante o curso de prática extensionista a causa das oportunidades que brinda o acadêmico para conhecer as realidades das comunidades, além de ter uma interação dialógica e transformadora com a sociedade. Focando o ensino-aprendizagem a comunidade. Produzindo uma redução do distanciamento. O acadêmico vai trabalhar tanto na parte de ensino pesquisa e extensão, dando aportes significado para melhoras da comunidade".*

A manifestação de L8, por exemplo, ao destacar que a disciplina "possibilita uma conexão mais direta com outras pessoas, além de compartilhar vivências com colegas e amigos", não constitui evidência de interprofissionalidade ou interdisciplinaridade em sentido estrito, mas sim um relato de socialização interpessoal e cooperação interna entre pares do mesmo núcleo formativo.

Contudo, podemos observar que os indícios de enfrentamento da complexidade, que justifica a necessidade dessas diretrizes, emergem de maneira indireta nos trechos das falas dos licenciandos L9 e L12. O licenciando L9, por exemplo, indica que a extensão propicia "uma experiência diferente onde vamos abordar diversas situações para buscar um método de solucionar". Sob a ótica do FORPROEX (2012), a busca por métodos para solucionar "situações diversas" da comunidade exige do futuro docente uma postura que extrapola o domínio técnico da matemática pura. As situações reais demandam a mobilização de saberes pedagógicos, sociológicos e comunicativos, conforme destacado por Freire (1983) e por Rubert *et al.* (2026). Adicionalmente, L12 pontua que a disciplina permite "conhecer as realidades das comunidades [...] Produzindo uma redução do distanciamento". Compreender a realidade comunitária implica reconhecer que os problemas sociais não se limitam a gavetas disciplinares, mas que a flexibilização e a integração são mecanismos para o enfrentamento de demandas reais, conforme apontado por Imperatore e Pedde (2015). Assim, embora os acadêmicos não verbalizem o termo interdisciplinaridade, suas falas demonstram a percepção de que a intervenção extensionista os convoca a articular múltiplos saberes para lidar com a totalidade e a complexidade do contexto social encontrado.

Os depoimentos dos licenciandos indicam que eles reconhecem a complexidade das situações encontradas nos contextos extensionistas. A extensão os coloca diante de problemas reais, que dificilmente podem ser compreendidos exclusivamente a partir dos conteúdos matemáticos. A fala de L9, por exemplo, ao mencionar a busca por "métodos de solucionar" situações diversas, evidencia que a realidade social não é segmentada em disciplinas acadêmicas. Isso justifica o pilar da interdisciplinaridade do FORPROEX (2012). A extensão coloca o estudante diante de problemas reais que exigem não apenas o domínio de fórmulas matemáticas, mas também a mobilização de conhecimentos pedagógicos, sensibilidade cultural e habilidades de comunicação.

Dessa forma, a interdisciplinaridade deixa de ser apenas uma diretriz teórica e passa a ser uma necessidade prática. Ao buscar soluções para as demandas da comunidade, conforme destaca L12, ensinar Matemática envolve compreender o sujeito em sua totalidade, integrando diferentes áreas do saber para intervir de maneira efetiva na realidade. Torna-se necessário, ainda, mobilizar conhecimentos pedagógicos, sociais, culturais e humanos. Essa exigência alinha-se às diretrizes do FORPROEX (2012), que reiteram que a interdisciplinaridade constitui um pilar fundamental da extensão universitária, pois as demandas sociais requerem abordagens integradas e colaborativas. Nesse sentido, as experiências extensionistas ampliam a percepção dos futuros professores sobre a docência, demonstrando que ensinar Matemática implica, fundamentalmente, compreender a diversidade dos contextos humanos e sociais.

Categoria V – Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: compreendendo o papel da universidade

A quinta categoria aponta a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, como uma nova compreensão da universidade. As falas dos licenciandos refletem a compreensão do "tripé" universitário como uma unidade formativa:

> **L1** – *"Devemos aproveitar essas oportunidades para mostrar para a população que a matemática pode ser interessante, lúdica e divertida"*.
>
> **L8** – *"Ótima forma de abrangência à comunidade e as questões envolvidas, disciplina exemplar, possibilita uma conexão mais direta com outras pessoas, além de compartilhar vivências com colegas e amigos"*.
>
> **L9** – *"A disciplina vem com uma ideia de levar a matemática além dos muros da universidade, levar para a comunidade de forma voluntária ajudando atender suas necessidades, para nós alunos será uma experiência diferente onde vamos abordar diversas situações para buscar um método de solucionar, ir além da sala de aula gera experiência e nos permite ver a matemática de maneiras diferentes; esse tipo de ensino-aprendizagem é importante para os alunos e fico feliz de termos a oportunidade de vivenciar isso"*.
>
> **L10** – *"A disciplina apresenta uma proposta muito boa, esse tripé que ela nos promove é sensacional, além da questão dialógica, que vem coroando essa interação com a comunidade"*.
>
> ***L12*** – *"Conhecer as realidades das comunidades. O acadêmico vai trabalhar tanto na parte de ensino, pesquisa e extensão. Focando o ensino-aprendizagem à comunidade. Produzindo uma redução do distanciamento e dando aportes significado para melhoras da comunidade"*.

As falas dos licenciandos acima indicam que eles começam a compreender a universidade a partir da integração entre suas três funções fundamentais: ensino, pesquisa e extensão. Essa indissociabilidade propicia a formação de licenciandos críticos ao refletirem sobre a relação entre teoria e prática fora dos muros acadêmicos, destacando uma via de mão dupla que, segundo Freire (1983), promove o reencontro do saber acadêmico com os saberes locais. Essa percepção é particularmente relevante porque, historicamente, a extensão ocupou uma posição secundária em muitas instituições de Ensino Superior.

A análise transversal das falas dos acadêmicos revela uma importante tensão conceitual que reflete o caráter inicial de suas formações. O licenciando L1 afirma que a extensão é uma oportunidade de "mostrar para a população que a matemática pode ser interessante, lúdica e divertida". É fundamental pontuar que o uso do lúdico e do divertimento no ensino é uma valiosa tendência metodológica da Educação Matemática para a humanização e engajamento dos estudantes (D'Ambrosio, 2019). Acreditamos que adjetivar a matemática de "divertida" visa mitigar o trauma histórico de exclusão da disciplina ou minimizar a ansiedade matemática, conforme destacado por Gomes e Junior (2026).

Podemos inferir, ainda, que, ao expressar o desejo de tornar a matemática "interessante" e "lúdica" (L1) em diálogo com as "realidades das comunidades" (L12), os licenciandos demonstram que a Matemática não é um conhecimento abstrato e isolado. Essa visão conecta-se diretamente à Etnomatemática de D'Ambrosio (2019), que defende que a educação deve valorizar os contextos socioculturais dos sujeitos. Para o autor, a matemática é uma construção humana presente em diferentes práticas culturais; portanto, ao buscar essa aproximação com a comunidade, o futuro professor começa a desconstruir o estigma de ser um saber inacessível, reconhecendo-a como uma ferramenta de leitura do mundo.

As respostas dos licenciandos revelam indícios claros de uma compreensão da Matemática como um conhecimento socialmente situado e comprometido com a realidade. Expressões como "levar a matemática além dos muros da universidade", "mostrar para a população que a matemática pode ser interessante" e "conhecer as realidades das comunidades" sugerem uma visão que ultrapassa a dimensão técnica da disciplina. As experiências extensionistas favorecem uma visão humanizada da disciplina, que, desvinculada de práticas mecânicas, consolida a extensão universitária como o espaço em que a teoria crítica encontra a prática pedagógica transformadora, um "universo de possibilidades", conforme destacado por Oliveira (2023).

Além da valorização do contexto, a preocupação com o impacto social dessa interação também está presente. A busca por uma "conexão direta" (L8) e a necessidade de "levar a matemática além dos muros" (L9) indicam o desejo de romper com a transmissão unilateral do saber. Quando o licenciando L9 propõe levar o conhecimento para fora da universidade, ele não está apenas "ensinando contas", mas está engajado em um processo político-pedagógico de transformar a disciplina em um meio para que os sujeitos da comunidade possam também compreender e transformar suas próprias realidades. O ato de romper os muros institucionais para atender às necessidades sociais retira a matemática do isolamento técnico abstrato e a posiciona como um instrumento útil à coletividade.

Assim, a curricularização da extensão não apenas fortalece a formação docente, mas também contribui para a construção de concepções mais amplas sobre o ensino da Matemática, compreendida como prática cultural, social e política. Nossos resultados sugerem que os licenciandos começam a perceber a Matemática para além de sua dimensão técnica, reconhecendo seu potencial para promover a inclusão, o diálogo e a participação social, conforme destaca (1983).

Para o licenciando L10, a vivência do tripé é “sensacional”, o que sugere a superação da fragmentação curricular tradicional. Essa indissociabilidade confere significado social ao aprendizado, permitindo que os licenciandos percebam que o conhecimento produzido na universidade ganha sentido quando articulado às demandas reais, conforme destacado por Imperatore e Pedde (2015). Além disso, as respostas sugerem a compreensão de que a prática extensionista também constitui um espaço de investigação e de produção de conhecimentos (Rubert *et al.*, 2026).

A curricularização, portanto, materializa esse princípio, permitindo que o acadêmico compreenda que o conhecimento não é estático. Ao realizar uma ação extensionista, o estudante investiga (pesquisa), planeja como transmitir o conhecimento (ensino) e atua na sociedade (extensão). Essa experiência desafia o licenciando a refletir sobre suas ações e a construir novos conhecimentos a partir da prática, tornando a universidade um espaço muito mais dinâmico e integrado (Pimenta; Lima, 2012).

Podemos destacar que as categorias apresentam forte inter-relação, evidenciando que as experiências extensionistas mobilizam simultaneamente dimensões acadêmicas, profissionais, sociais e humanas da formação dos futuros professores.

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo analisar as percepções dos licenciandos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Ponta Grossa acerca de suas primeiras experiências no contexto da curricularização da extensão. A análise das respostas dos acadêmicos foi categorizada com base nas cinco diretrizes da extensão universitária propostas pelo FORPROEX (2012), o que nos permitiu compreender como as disciplinas extensionistas vêm contribuindo para a formação inicial dos futuros professores de Matemática.

Os resultados evidenciaram a forte presença da interação dialógica nas experiências vivenciadas pelos estudantes, especialmente na valorização do contato com a comunidade e na oportunidade de estabelecer relações que ultrapassam os limites físicos e simbólicos da universidade. As falas revelam que os licenciandos compreendem a extensão como um espaço de encontro, escuta e aprendizagem mútua, o que os aproxima da concepção freireana de educação baseada no diálogo e na construção coletiva do conhecimento. Também se destacou o impacto da extensão na formação humana e profissional dos estudantes. Os acadêmicos reconheceram que as experiências extensionistas favorecem o desenvolvimento de competências essenciais para a docência, ao possibilitarem o contato com diferentes públicos, contextos e realidades sociais. Nesse sentido, a curricularização da extensão mostrou-se um importante espaço de construção da identidade docente, contribuindo para a articulação entre conhecimentos teóricos, pedagógicos e experienciais.

No que se refere ao impacto na comunidade envolvida, observamos que os licenciandos atribuem às ações extensionistas um papel relevante na democratização do conhecimento matemático. Ao destacarem a importância de apresentar a Matemática de forma lúdica, acessível e significativa, os estudantes demonstram preocupação com a função social da universidade e com a construção de uma relação mais próxima entre a produção acadêmica e as demandas da sociedade. A análise também evidenciou a presença da interdisciplinaridade e da interprofissionalidade, uma vez que as experiências extensionistas permitiram aos acadêmicos ampliar seus olhares sobre os problemas sociais e educacionais, reconhecendo a necessidade de colaboração e de diálogo com diferentes áreas do conhecimento para compreender e intervir na realidade.

Da mesma forma, as falas dos licenciandos nos permitem inferir que eles perceberam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio estruturante da universidade pública. As disciplinas extensionistas favoreceram a percepção da indissociabilidade entre a produção e a socialização do conhecimento, que ganham maior significado quando articuladas às necessidades e aos desafios vivenciados pela comunidade.

Para além das categorias propostas pelo FORPROEX, os resultados sugerem a emergência de elementos associados à Educação Matemática Crítica. As manifestações dos licenciandos evidenciam uma preocupação em tornar a Matemática mais acessível, significativa e conectada às experiências das pessoas, alinhando-se às perspectivas defendidas por D'Ambrosio. A extensão universitária mostrou-se um espaço potente para que os futuros professores compreendam a Matemática não apenas como um conjunto de conteúdos e procedimentos, mas também como uma construção humana, cultural e socialmente situada.

Nesse sentido, a curricularização da extensão no curso de Licenciatura em Matemática da UEPG revela-se uma importante estratégia para fortalecer a formação de professores comprometidos com a realidade social, capazes de estabelecer diálogos com diferentes contextos e de desenvolver práticas pedagógicas mais contextualizadas, inclusivas e transformadoras.

Por fim, destaca-se que esta pesquisa analisou as percepções de um grupo específico de licenciandos do 1º ano em um momento inicial da implementação da curricularização da extensão no curso. Novos estudos poderão acompanhar as trajetórias dos estudantes ao longo das demais disciplinas extensionistas, investigando mais a fundo os impactos dessas experiências na constituição dos saberes docentes, nas concepções de ensino de Matemática e na inserção profissional dos futuros professores.

Em suma, este estudo evidenciou que a curricularização da extensão, mais do que uma imposição normativa ou burocrática (Resolução CNE/CES nº 7/2018), atua como um potente mecanismo de renovação pedagógica na Licenciatura em Matemática. Nossos resultados corroboram a perspectiva de Nóvoa (1992) ao demonstrar que, quando o licenciando se insere em contextos reais, a dicotomia teoria-prática perde o sentido, dando lugar a uma "formação situada" e crítica.

Ao analisar as seis categorias emergentes, observamos que o contato com a comunidade não apenas democratiza o acesso à Matemática, conferindo-lhe um caráter lúdico e socialmente relevante, mas também impulsiona a constituição da identidade do professor pesquisador. Este trabalho, ao oferecer evidências empíricas sobre a receptividade e o potencial formativo dessas primeiras experiências, sinaliza que a estrutura de disciplinas extensionistas da UEPG pode servir de referência para outras instituições de ensino superior que buscam uma formação docente alinhada às demandas contemporâneas da Educação Matemática. Portanto, reafirmamos que o fortalecimento desse pilar não é apenas um cumprimento legal, mas também uma condição indispensável para a construção de uma educação comprometida com a transformação social e o diálogo entre saberes.

Os resultados aqui apresentados reforçam a compreensão de que a curricularização da extensão não deve ser vista apenas como uma exigência legal ou curricular, mas como uma oportunidade de ressignificação da formação universitária, fortalecendo a integração entre universidade e sociedade e contribuindo para a formação de professores de Matemática mais sensíveis às demandas contemporâneas da educação.

Agradecimentos

A autora ALP agradece à Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná (FA) pela bolsa produtividade em Pesquisa.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 26 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/extensao-na-educacao-superior-brasileira/rces007_18.pdf/view. Acesso em: 26 ago. 2026.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

FERREIRA, Luiz Gustavo. Curricularização da Extensão e Diretrizes para Formação de Professores: uma reformulação da Licenciatura em Biologia. **Revista de Iniciação à Docência**, *[s. l.]*, v. 10, n. 1, e17059, 1-18, 2025. DOI: 10.22481/rid-uesb.v10i1.17059. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/rid/article/view/17059. Acesso em: 1º out. 2026.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: Forproex, 2012.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, M. Extensão universitária: para quê. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 24 ago. 2026.

IMPERATORE, S. L. B.; PEDDE, V. "Curricularização" da Extensão Universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública. *In*: CONGRESO LATINOAMERICANO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA, 13., 2015, Havana. **Anais** [...]. Cuba: ULEU/Ministério da Educação Superior da República de Cuba, 2015. Disponível em: https://dex.unb.br/bibliotecainsercao?-download=1059:curricularizacao-da-extensao-universitaria-no-brasil-questoes-estruturais-e-conjunturais-de-uma-politica-publica. Acesso em: 24 ago. 2026.

MOREIRA, P. C.; DAVID, M. M. M. S. **A formação matemática do professor**: licenciatura e prática docente escolar. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, A. **Extensão universitária como práxis dialógica –** o olhar das instituições comunitárias da educação superior brasileiras. Curitiba: CRV, 2023.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, M. R. F.; MENDES, F. F. de F.; SILVA, E. A. Curricularização da extensão em prol de uma universidade socialmente referenciada. **Revista Conexão UEPG**, [*s. l.*], v. 14, n. 3, p. 334-342 2018. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/pt_BR/article/view/11018/209209210289. Acesso em: 24 ago. 2026.

RUBERT, Eduarda *et al*. **Curricularização da extensão na formação docente: reflexões a partir de um projeto colaborativo em matemática**. Anais do V ENLIC SUL... Campina Grande: Realize Editora, 2026. Disponível em: https://2025.sinageo.org.br/artigo/visualizar/143713. Acesso em: 1º out. 2026.

SILVA, M. G. da.; SILVA, R. P. da. Curricularização da extensão e formação docente: desafios e possibilidades nas licenciaturas. **Diálogos**. UCB, [*s. l.*], v. 25, n. 1, 2026.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). **Resolução nº 2024.16, de 07 de maio de 2024**. Aprova novo Regulamento da Curricularização da Extensão Universitária na UEPG. Ponta Grossa, 2024. Disponível em: https://www2.uepg.br/proex/wp-content/uploads/sites/8/2024/05/Resolucao-CEPE-2024.16.pdf. Acesso em: 26 ago. 2026.