



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO REITOR JOÃO DAVID FERREIRA LIMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Tuane Martins Corrêa

**Movimentos da curricularização da extensão na formação docente no curso de Licenciatura
em Física da UFSC**

Florianópolis
2022

Tuane Martins Corrêa

Movimentos da curricularização da extensão na formação docente no curso de Licenciatura em Física da UFSC

Dissertação submetida ao Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Educação Científica e Tecnológica
Orientador: Prof. André Ary Leonel, Dr.
Coorientadora: Profa. Marinês Domingues Cordeiro, Dra.

Florianópolis
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Corrêa, Tuane Martins

Movimentos da curricularização da extensão na formação docente no curso de Licenciatura em Física da UFSC / Tuane Martins Corrêa ; orientador, André Ary Leonel, coorientador, Marinês Dominguês Cordeiro, 2022.
395 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Educação Científica e Tecnológica. 3. Curricularização da Extensão. 4. Ensino de Física. 5. Formação de Professores. I. Ary Leonel, André . II. Dominguês Cordeiro, Marinês. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. IV. Título.

Tuane Martins Corrêa

Movimentos da curricularização da extensão na formação docente no curso de Licenciatura em Física da UFSC

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 14 de dezembro de 2022, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Neusa Teresinha Massoni, Dra.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Graziela de Luca Canto, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Juliano Camillo, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Educação Científica e Tecnológica.

Insira neste espaço a
assinatura digital

Mariana Brasil Ramos
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Prof. André Ary Leonel, Dr.
Orientador

Insira neste espaço a
assinatura digital

Profa. Marinês Domingues Cordeiro, Dra.
Coorientadora

Florianópolis, 2022.

Dedico este trabalho a todos que como eu acreditam que a Educação transforma vidas.

AGRADECIMENTOS

Quando iniciei essa jornada não imaginei que este momento chegaria, por quase um ano, já no Programa, escrevia o projeto e parecia andar em círculos. Em janeiro deste ano me despertei para o que realmente precisava fazer. Talvez tenha levado o termo “extensão” ao pé da letra de um dos seus significados, com uma dissertação deste tamanho, mas se fosse menor, com certeza não seria minha. Em cada uma destas páginas há um pedacinho de mim, e o meu desejo de apresentar ao leitor várias nuances.

Ao ouvir que o mestrado transforma as pessoas, confesso que não entendia o porquê, e hoje eu entendo. É sobre conciliar a pesquisa com os percalços da vida, e com as alegrias também.

Agradeço primeiramente a Deus, por estar comigo em todas as orações antes de dormir e durante todo o meu dia. Por me fornecer alento quando eu me sentia frágil, preocupada e com bloqueios de escrita. Além disso, por cuidar de minha saúde, me permitindo chegar até aqui.

Agradeço também ao meu orientador André e a minha coorientadora Marinês, que me pegaram pela mão e souberam me conduzir para o melhor caminho. Lendo e fazendo sugestões de forma constante e mesmo nos horários de descanso. Vocês são incríveis! Um agradecimento especial para as professoras da banca, Graziela e Neusa, por todas as contribuições desde a qualificação.

Ao meu namorado uma enorme gratidão, por ouvir meus lamentos constantes, me apoiar, se doar por mim e assumir uma série de coisas que eu não tinha condição em virtude do excesso de trabalho e dos compromissos do mestrado.

A minha irmã Jéssica, que também me acolheu quando precisei, e que festejou comigo desde o ingresso até a entrega desta pesquisa. Aos meus pais que mesmo estando em outra cidade nunca deixaram de olhar por mim, e com certeza sentem-se orgulhosos por onde cheguei.

A todos meus amigos e colegas de trabalho por compreenderem minhas ausências, por me animarem nos momentos de extremo cansaço, e por sempre me lembrarem do potencial que eu tinha.

E por fim, agradeço a oportunidade de viver, de ver o Sol nascer todos os dias, de poder desenvolver uma pesquisa que contribuirá para a instituição que me formou e para outros pesquisadores da área. Sinto-me imensamente grata por estar aqui, tendo trilhado essa jornada em um contexto pandêmico, onde muitos outros não tiveram a mesma oportunidade. E você, já agradeceu pela sua vida hoje?

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota”.

Madre Teresa de Calcutá

RESUMO

O mundo contemporâneo atualiza-se com intensa velocidade e traz consigo inúmeros desafios, demandando por parte da escola, bem como do corpo docente, igual processo de renovação. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) oferece o curso de Licenciatura em Física desde 1974; entretanto, seu currículo não sofreu grandes atualizações desde 2009. Essa lacuna, tem dificultado o atendimento às demandas atuais, impulsionando uma reestruturação. Ademais, a Resolução MEC/CNE/CES nº 7 de 18 de dezembro de 2018 (Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira) dá início a uma reforma, requerendo que os cursos destinem 10% de sua carga horária em atividades extensionistas. Tendo em vista o que é trazido na literatura, sobre os impactos da participação em atividades de extensão na formação de professores, esta pesquisa foi proposta, iniciando pela análise documental do histórico da extensão no Brasil, até a promulgação de políticas públicas. Também foram investigados os documentos norteadores educacionais, como a lei nº 9.394/96, o PNE 2014/2024 (especificamente a estratégia 12.7), as BNCs de 2015/2019, e as legislações institucionais da UFSC e do Curso de Física (em particular ao Novo PPC), com o intuito de observar as confluências e divergências nos documentos com o proposto pela lei da curricularização. Foi proposto um estudo de caso, baseado na triangulação entre análise documental, entrevistas estruturadas e percepções da pesquisadora (ex bolsista do Laboratório de Instrumentação, Demonstração e Exploração (LABIDEX) da UFSC). Para tanto, chegou-se à pergunta de pesquisa: “Quais são os primeiros impactos da curricularização da extensão na formação de professores de Física da UFSC?”. Através de um olhar em busca do estreitamento de laços entre universidade e comunidade, delimitou-se como objetivo geral: investigar o processo de curricularização da extensão na licenciatura em Física da UFSC diante de sua adequação às leis e às demandas do curso. Com o levantamento bibliográfico, foi proposto um questionário, utilizado em entrevistas com quatro grupos compostos por docentes: membros do NDE; docentes do curso de Licenciatura em Física da UFSC que coordenam projetos de extensão, e os que não coordenam; e egressos licenciados em Física que atuam na Educação Básica e participaram de projetos de extensão durante sua formação acadêmica. Em termos metodológicos, o estudo de caso descritivo presente utilizará por base de análise o que é proposto por Yin (2005), André (2013) e Stake (1993). A análise documental do referencial teórico e tratamento dos dados da entrevista foi procedida com Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2007). Essa construção, juntamente com os resultados das entrevistas, proporcionou uma série de reflexões acerca dos impactos dos projetos de extensão na formação acadêmica e que são levados com os professores até hoje, além disso a falta de contato com atividades extensionistas pode levar a um pré-conceito das potencialidades destas, mostrando um primeiro passo para discutir e refletir a reformulação do Projeto Pedagógico de Curso, no sentido de seus avanços e das lacunas existentes, na promoção de futuras melhorias que acarretem mudanças significativas, a partir da curricularização da extensão, na formação de professores, e consequentemente na Educação Básica.

Palavras-chave: curricularização da extensão; ensino de física; formação de professores

ABSTRACT

The contemporary world is updated with intense speed and brings with it countless challenges, demanding from the school, as well as from the teaching staff, an equal process of renewal. The Federal University of Santa Catarina (UFSC) has offered the Physics undergraduate course since 1974; however, its curriculum has not undergone major updates since 2009. This gap has made it difficult to meet current demands, prompting restructuring. Furthermore, resolution MEC/CNE/CES No. 7 of December 18, 2018 (Guidelines for Extension in Brazilian Higher Education) initiates a reform, requiring courses to allocate 10% of their workload to extension activities. Bearing in mind what is brought in the literature about the impacts of participation in extension activities in teacher training, this research was proposed, starting with the documental analysis of the history of extension in Brazil, until the enactment of public policies. Educational guiding documents were also investigated, such as law No. 9.394/96, the PNE 2014/2024 (specifically strategy 12.7), the BNCs of 2015/2019, and the institutional legislation of the UFSC and the Physics Course (in particular to the New PPC), in order to observe the confluences and divergences in the documents with what was proposed by the curricularization law. A case study was proposed, based on the triangulation between documental analysis, semi-structured interviews and the researcher's perceptions (former scholar at the Instrumentation, Demonstration and Exploration Laboratory (LABIDEX) at UFSC). Therefore, the research question was asked: "What are the first impacts of the extension curriculum in the formation of Physics teachers at UFSC?". Through a look in search of closer ties between university and community, the general objective was defined as: to investigate the process of curricularization of extension in the degree in Physics at UFSC in view of its adequacy to the laws and demands of the course. With the bibliographic survey, a questionnaire was proposed, used in interviews with four groups composed of professors: members of the NDE; professors of the Physics Degree course at UFSC who coordinate extension projects, and those who do not; and graduates with a degree in Physics who work in Basic Education and participated in extension projects during their academic training. In methodological terms, the present descriptive case study will use as a basis for analysis what is proposed by Yin (2005), André (2013) and Stake (1993). The document analysis of the theoretical framework and treatment of the interview data was carried out using Discursive Textual Analysis (ATD), by Moraes and Galiuzzi (2007). This construction, together with the results of the interviews, provided a series of reflections about the impacts of extension projects on academic training and that are carried out with teachers until today, in addition to this, the lack of contact with extension activities can lead to a pre- concept of their potential, showing a first step to discuss and reflect on the reformulation of the Course Pedagogical Project, in the sense of its advances and the existing gaps, in the promotion of future improvements that bring about significant changes, from the curricularization of the extension, in the formation of teachers, and consequently in Basic Education.

Keywords: extension curricularization; physics teaching; teacher training

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Detalhamento dos grupos de pesquisa, separados por categorias específicas de professores.....	42
Quadro 2 –	Conjunto de questões a serem propostas na entrevista, subdivididas por números, tipo e grupos.....	42
Quadro 3 –	Resumo das questões formuladas para a entrevista subdivididas por quantidade para cada grupo e ordenação.....	44
Quadro 4 –	Detalhamento de setores e atribuições.....	127
Quadro 5 –	Grupos, data de envio para atendimento à curricularização da extensão e ano letivo de implementação possível no novo currículo.....	131
Quadro 6 –	Objetivos institucionais na esfera da Extensão.....	148
Quadro 7 –	Comparativo da grade curricular dos PPPs do curso de Licenciatura em Física da UFSC, de julho de 2008 e junho de 2009.....	163
Quadro 8 –	Competências específicas de Ciências da Natureza e suas Tecnologia <i>versus</i> conteúdos de Física correspondentes a cada competência.....	179
Quadro 9 –	Notas do Ideb por biênio e etapa de ensino.....	184
Quadro 10 –	Disciplinas do Grupo 1 do novo PPC da licenciatura em Física.....	203
Quadro 11 –	Disciplinas que possuem Prática como Componente Curricular, subdivididas nos três grupos de ensino das DCN.....	209
Quadro 12 –	Detalhamento dos Projetos de Extensão vinculados ao Departamento de Física da UFSC.....	221
Quadro 13 –	Comparação entre a estrutura curricular do capítulo 5 antes e depois do atendimento às solicitações da PROEX.....	235

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Detalhamento da nomenclatura dos entrevistados de acordo com seus grupos e ordem de entrevista.....	47
Figura 2 – Organograma de Pró-Reitorias e Câmaras.....	137
Figura 3 – Organograma de unidade universitária.....	137
Figura 4 – Quantidade de ingressantes na licenciatura por ano.....	188
Figura 5 – Quantidade de concluintes na licenciatura por ano.....	189
Figura 6 – Dez competências gerais da BNCC apresentadas na formação pedagógica de SC 2021/2022.....	191
Figura 7 – Formação geral básica para as três matrizes.....	192
Figura 8 – Itinerários Formativos - Componente Curricular Eletivo.....	193
Figura 9 – Possibilidades de Trilha de acordo com a Área de Aprofundamento.....	194
Figura 10 – Trilhas de Aprofundamento Integradas entre Áreas do Conhecimento.....	195
Figura 11 – Status dos Processos dos Cursos na Câmara de Extensão.....	239
Figura 12 – Questão 1	246
Figura 13 – Questão 3	251
Figura 14 – Questão 4	252
Figura 15 – Questão 5.....	253
Figura 16 – Questão 7.....	257
Figura 17 – Questão 11.....	262

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACC	Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais
AITSL	<i>Australian Professional Standards for Teachers</i>
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
BEAEx	Bolsa de Extensão vinculada a ações extensionistas
BEI	Bolsa de Extensão Institucional
BNC	Base Nacional Curricular
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BS	Biblioteca Setorial
C&T	Ciência e Tecnologia
CA	Colégio de Aplicação
CAGR	Sistema de Controle Acadêmico da Graduação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CBLU	Campus Blumenau
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCB	Centro de Ciências Biológicas
CCE	Centro de Comunicação e Expressão
CCJ	Centro de Ciências Jurídicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCUR	Campus Curitibanos
CD	<i>Compact Disc</i>

CDS	Centro de Desportos
CED	Centro de Ciências da Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CES	Câmara de Educação Superior
CEx	Câmara de Extensão
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CFH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CFM	Centro de Ciências Físicas e Matemáticas/UFSC
CGRAD	Câmara de Graduação
CGU	Controladoria Geral da União
CMC	Comissão Mista de Curricularização
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Conselho Pleno
CPAC	Coordenadoria de Projetos Pedagógicos e Acompanhamento Curricular
CPPD	Comissão Permanente de Pessoal Docente
CODAE	Coordenação de Atividades de Extensão
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAQ	Empresa Júnior dos cursos de Engenharia Química e de Alimentos
Coneds	Congressos Nacionais de Educação
CPPD	Comissão Permanente de Pessoal Docente
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CRUTAC	Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária
CSE	Centro Socioeconômico
CTC	Centro Tecnológico
CTJOI	Centro Tecnológico de Joinville
CTS	Ciência Tecnologia e Sociedade

CTS/ARA	Centro de Ciências, Tecnologias e Saúde – UFSC/Campus Araranguá
CUn	Conselho Universitário
DAC	Departamento Artístico Cultural
DAE	Departamento de Administração Escolar
DAU	Departamento de Assuntos Universitários
DAEx	Departamento de Apoio à Extensão
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEN	Departamento de Ensino
DPGI	Departamento de Gestão da Informação
EaD	Educação à Distância
EC	Emenda Constitucional
EDH	Educação em Direitos Humanos
EdUFSC	Editora Universitária
EED	Departamento de Estudos Especializados em Educação
EJ	Empresa Júnior
EJEP	Empresa Júnior de Engenharia de Produção/UFSC
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FAQ	<i>Frequently Asked Questions</i>
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FOREXT	Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária
FORPROEX	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
FSC	Física
FUNEX	Fundo de Extensão
Fundeb	Fundo da Educação Básica
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior
GT	Grupo de Trabalho

GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
HU	Hospital Universitário
IAA	Índice de Aproveitamento Acumulado
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICIRA	Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IED	Índice de Excelência de Desempenho
IES	Instituições de Ensino Superior
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
INE	Departamento de Informática e Estatística
INSPE	Instrumentação para o Ensino de Física
LABIDEX	Laboratório de Instrumentação, Demonstração e Exploração
LANTEC	Laboratório de Novas Tecnologias do Centro de Ciências da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LED	Laboratório de Ensino a Distância
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MCTI	Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
MEN	Departamento de Metodologia de Ensino
MINTER	Ministério do Interior
MNPEF	Mestrado Profissional em Ensino de Física
MU	Museu Universitário
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
NEA	Núcleo de Estudos Açorianos
NEM	Novo Ensino Médio
NETI	Núcleo de Estudos da Terceira Idade
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento

PAD	Plano de Trabalho do Departamento
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
PCC	Prática como Componente Curricular
PCE	Projeto de Curricularização da Extensão
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Planos de Desenvolvimento Institucionais
PEF	Projeto de Ensino de Física
PIAPE	Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes de Graduação
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa de Iniciação a Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGECT	Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projetos Políticos Institucionais
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PREG	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROBOLSAS	Programa de Bolsas de Extensão
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROEXTE	Programa de Fomento à Extensão Universitária
PROEXTENSÃO	Programa de Apoio às Ações de Extensão
ProFor	Programa de Formação de Professores
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
ProUni	Programa Universidade para Todos
PROSOCIAL	Edital de Extensão Social
PRPE	Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão
PSSC	Physical Science Study Committee
RCT	<i>Randomized Clinical Trial</i>
RENEX	Rede Nacional de Extensão

REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIA	Relatório Individual de Atividades
SAPSI	Serviço de Atendimento Psicológico
SED	Secretaria Estadual de Educação
SEPEX	Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão
SESu	Secretaria de Educação Superior
SeTIC	Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação
SIGPEX	Sistema Integrado de Gerenciamento de Projetos de Pesquisa e de Extensão
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SIRAEX	Sistema de Registro de Ações de Extensão
SiSU	Sistema de Seleção Unificado
SPA	Sistema de Processos Administrativos da UFSC
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCH	Teoria do Capital Humano
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU	Tribunal de Contas da União
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNE	União Nacional dos Estudantes
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
USP	Universidade de São Paulo
VUCA	Volatilidade, Incerteza, Complexidade e Ambiguidade

SUMÁRIO

1 PRELÚDIO	19
2 METODOLOGIA DA PESQUISA - ESTUDO DE CASO E ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA	28
2.1 ESTUDO DE CASO	30
2.2 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA	35
2.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA – ANÁLISE DOCUMENTAL E ENTREVISTAS	37
3 UM RESGATE HISTÓRICO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: DA MULTIPLICIDADE DE SIGNIFICADOS À SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO	52
4 A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO EM UM CONTEXTO ENVOLVENDO OUTRAS LEGISLAÇÕES	89
5 CURRICULARIZAÇÃO INSTITUCIONAL – O CONTEXTO DA UFSC	106
5.1 RESOLUÇÕES PRECEDENTES À PRIMEIRA APRESENTADA NO PORTAL DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO	111
5.2 A RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 88/2016/CUN, DE 25 DE OUTUBRO DE 2016	120
5.3 A RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 01/CGRAD/CEX, DE 03 DE MARÇO DE 2020	123
5.4 O OFÍCIO CIRCULAR Nº002/2020/DEN/PROGRAD DE 13 DE MARÇO DE 2020	125
5.5 O OFÍCIO CIRCULAR Nº004/2021/PROGRAD/PROEX DE 22 DE ABRIL DE 2021	129
5.6 OS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAIS	131
5.61 O PDI 2004-2009	132
5.62 O PDI 2010-2014	134
5.63 O PDI 2015-2019	139
5.64 O PDI 2020-2024	143
5.7 OUTRAS INICIATIVAS DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA UFSC	150
6 REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR: DEMANDAS INTERNAS, EXTERNAS, O NOVO PPC E A EXTENSÃO NO CURSO DE FÍSICA DA UFSC	156
6.1 O CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM FÍSICA DA UFSC: O PROJETO DE 2009 E PRELÚDIOS DA REFORMA	156
6.2 O NOVO PPC E A INSERÇÃO DA POLÍTICA DE EXTENSÃO	171
6.21 MARCOS LEGAIS E O CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL CATARINENSE	176
6.22 O CENÁRIO DA UFSC: HISTÓRICO UNIVERSITÁRIO E PDI 2020-2024	195
6.23 O CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA DA UFSC: HISTÓRIA, ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E DO CURSO	197

6.231 MATRIZ CURRICULAR, PROGRAMAS DE DISCIPLINAS NOVAS E REESTRUTURADAS	211
6.232 ESTRATÉGIAS DE ENSINO, AVALIAÇÃO E ARTICULAÇÃO ENTRE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO	215
6.24 CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA FÍSICA: PROJETOS, E PERSPECTIVAS ANTERIORES E POSTERIORES À RESOLUÇÃO	218
6.3 IMPACTOS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO - O LABIDEX: CONCEPÇÃO, EVOLUÇÃO E PERSPECTIVAS DE UMA BOLSISTA	239
7 ENTREVISTAS E AS DIFERENTES PERSPECTIVAS DA EXTENSÃO	244
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	276
REFERÊNCIAS	283
APÊNDICES	301
APÊNDICE A - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	301
APÊNDICE B - PARECER CONSUBSTANCIADO CEP	389

1 PRELÚDIO

Lembro-me como se fosse ontem do início de minha adolescência, e conseqüentemente do meu interesse pelo mundo científico. Assim como qualquer indivíduo no período operatório formal de Piaget, tinha curiosidade acerca do que me rodeava, e buscava estabelecer relações lógicas utilizando o raciocínio dedutivo para compreender ideias em um certo nível de abstração. Juntamente a essa profusão de ideias, as disciplinas escolares cresciam em complexidade e me fascinavam cada vez mais.

Em uma realidade distante da atual, que é permeada por tecnologia, via-me ávida pela leitura, estimulada inclusive pela professora de língua portuguesa da época. Devorei com entusiasmo diversas sagas de ficção fantástica, mas me encontrei em dois assuntos específicos: a ficção e a neurociência. E, provavelmente, foram eles que me trouxeram até aqui. Primeiramente, busquei entender como o ser humano funcionava, tanto em aspectos físicos quanto emocionais; aproveitei a graduação em psicologia de minha mãe na época, para ter acesso a uma série de livros sobre programação neurolinguística, psicodrama, psicanálise, terapia cognitivo-comportamental, transtornos de aprendizagem, entre outros.

Uma vez fascinada com nosso processo evolutivo, e tendo tomado algum conhecimento de nossas capacidades, e a forma como aprendemos a ver o mundo, percebia que queria explorar mais. E em certo dia, numa aula de história, minha professora da oitava série citou a seguinte frase de Henri Poincaré: *"Faz-se ciência com os fatos, como se faz uma casa com pedras; mas uma acumulação de fatos não é ciência, assim como um monte de pedras não é uma casa."* Fiquei um tanto quanto intrigada com a frase e comecei a buscar leituras para compreender além do que somos, na tentativa de entender um pouco mais sobre onde vivemos, porque fazemos o que fazemos, e como fazemos isso.

Comecei então o livro *Anjos e Demônios*, do escritor Dan Brown, primeiro de uma saga que foi o ponto de partida para a escolha do curso de Física. Na leitura da série de livros, comecei a ter conhecimento de diversos pensadores e cientistas, e era crescente a vontade de descobrir como os enigmas se resolviam e como tínhamos desenvolvido tanto conhecimento e tecnologia.

Partindo destas leituras, comecei a ler as autobiográficas de alguns cientistas, e me deparei com um pensamento do Sir Isaac Newton, “*O que sabemos é uma gota; o que ignoramos é um oceano*”, que sem dúvidas me fez pensar sobre a união dos dois temas literários que me interessavam naquele momento e a escolha de minha profissão.

E nessa série de leituras relacionadas à psicologia, à ficção, aos romances policiais, à ficção científica e à neurociência, encaminhei-me para a finalização do período escolar. Ao longo do último ano, tinha uma certeza: queria exercer uma profissão em que fosse capaz de fazer com que outras pessoas consigam compreender um pouco melhor sobre o que as rodeia. Busquei unir a ciência, que eu entendia como capaz de fornecer boas explicações para uma série de fenômenos cotidianos, e a profissão que pretendia realizar essa ponte entre o conhecimento e aquele que deseja conhecer, escolhi então a licenciatura em Física. Mas queria fazer isso da forma mais empática possível, porque nas leituras que tinha feito durante a adolescência, e o acompanhamento da profissão de minha mãe (técnica de enfermagem e estudante de psicologia), deparei-me com uma série de situações que não via na perspectiva de estudante. Por não ter contato com colegas de turma com deficiência, transtornos de aprendizagem e/ou que necessitassem de um segundo professor, tinha dificuldade em entender como se dava o processo de ensino para esses indivíduos.

Com o término do ciclo escolar e a aprovação no vestibular, vi-me entusiasmada ao entrar em uma universidade, que poderia me fornecer respostas às dúvidas que eu deixei no último ano de escola. Assim que ingressei na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tinha dois focos: aprender Física e aprender como se ensina Física para quem tem dificuldade em aprender, independente do motivo. Então, vivenciei uma situação bem particular – minha própria dificuldade em aprender – e isso instigou ainda mais meu processo de profissionalização docente. Me perguntava, se na escola eu tinha uma aptidão enorme, por que aqui parece que não compreendo nada? Será que tenho algum transtorno de aprendizagem a ser diagnosticado?

Os anos e as disciplinas foram passando, o amadurecimento acadêmico e pessoal, forneceram algumas respostas para os incessantes questionamentos que tinha. Busquei ajuda profissional e concluímos que eu não tinha transtorno, mas assim como uma série de pessoas, eu aprendia quando o conhecimento se tornava confortável para mim. Observei que meu

desempenho acadêmico deu um salto quando comecei a participar de um projeto de iniciação à docência e outro de extensão.

No ano de 2015 ingressei no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) – Física, e durante as monitorias com os estudantes, percebia que ao explicar um tema para eles, automaticamente minha mente processava aquele tema como uma espécie de árvore de conteúdos. Assim que terminava as monitorias, ia para casa e me aprofundava naquele tema, notava que as listas de exercícios – quilométricas – das disciplinas da graduação fluíam com mais facilidade. Com o término da duração da bolsa, precisei deixar o programa, mas apaixonada por todas as vivências que tive ali, resolvi explorar um outro projeto que me traria experiências complementares para a docência: o Laboratório de Instrumentação, Demonstração e Exploração (LABIDEX), onde cheguei em 2018. Um projeto de extensão do departamento de Física da UFSC, destinado a experienciar a ciência, com a interação da comunidade e o universo científico.

Apesar de algumas semelhanças com o PIBID, o LABIDEX foi desafiador para mim: pela primeira vez precisava lidar com públicos variados em situações distintas, diariamente. Os atendimentos eram individuais ou em grupos, desde crianças do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da UFSC, até estudantes de graduação. E a transposição didática para lidar com essa diversidade de público proporcionou um amadurecimento profissional profícuo. Ao recebermos crianças de 4 anos, a perspectiva da visita ao circuito deveria ser totalmente diferente, voltada para a realidade de aprendizagem delas, uma abordagem lúdica. Já com os estudantes do ensino fundamental e médio, era preciso mediar as interações, de acordo com as especificidades de cada grupo. Havia professores que pediam um aprofundamento teórico, e já outros que pediam apenas o “show da ciência”, de forma a ser um primeiro contato visual com experimentos científicos, e que os atrativos interacionais ultrapassassem a “densidade teórica de conteúdos de física”.

Além destes dois públicos, eu e outros bolsistas realizávamos atendimentos a alunos de graduação, das mais diversas áreas. Lembro-me do quão desafiador era atendermos alunos do curso de Engenharia Elétrica ou Eletrônica, quando os professores pediam um enfoque maior nos temas relacionados a eletromagnetismo e física quântica, incluindo demonstrações matemáticas feitas na lousa que havia no laboratório. Sentíamos um misto de emoções, principalmente

ansiedade e nervosismo, por explicar em um nível superior assuntos que muitas vezes ainda estávamos aprendendo, juntamente à sensação de dever cumprido, ao realizar uma demonstração e/ou explicar um fenômeno a um visitante, e ver suas expressões faciais em tom de aprovação. E por fim, também éramos responsáveis por pequenas manutenções em equipamentos do circuito de experimentos, o que também nos trazia um aprendizado prático da atividade experimental e de seus percalços.

Nesse processo de ingresso em dois projetos dentro da universidade, e a docência exercida durante a graduação, ainda pairavam dúvidas quanto à formação docente, e a sensação que tinha de não estar totalmente preparada para lidar com as demandas que via em sala de aula. Algumas dessas demandas foram sanadas com minha trajetória no PIBID e LABIDEX, como as relacionadas à oratória e à transposição didática. Porém, algumas ainda persistiam, como por exemplo: o ensino de Física para deficientes; a resolução de problemas para alunos com dificuldades em matemática, em um contexto educacional muitas vezes de aprovação automática. Por que os professores de disciplinas específicas nos ensinavam com uma postura contrária àqueles de disciplinas de práticas de ensino? E outras surgiram após o término do curso, tal como o papel do professor de ensinar em um meio permeado por tecnologia, num modelo de escola tradicional (quadro + livro + carteiras e cadeiras perfiladas), ainda semelhante àquele da revolução industrial, que pouco faz uso desses recursos tecnológicos e de metodologias ativas.

Algumas destas demandas motivaram o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que buscava entender os desafios do curso de licenciatura em Física na perspectiva dos egressos. Vale salientar, no entanto, que a proposta inicial do tema era investigar a dicotomia docente dentro do curso, em que boa parte dos professores de disciplinas específicas adotavam práticas quase que vedadas nas disciplinas de prática de ensino de Física e/ou pedagógicas. A exemplo de tais posturas: listas de exercícios gigantescas com o intuito apenas mecânico de reprodução, desorganização do quadro, terror psicológico durante as aulas ou em testes surpresa. Porém, na época meu orientador salientou que esta minha perspectiva era motivada por experiências pessoais, muito mais que pelo perfil atual do curso. Assim, recomendou algumas modificações no tema central e na estrutura do questionário, uma vez que algumas perguntas eram abertas; caso essa questão fosse uma das principais lacunas na formação docente, ela apareceria como resposta.

E, para minha surpresa, ela pouco apareceu, e outras questões surgiram, contribuindo para mudança de minha perspectiva, e conseqüente elaboração do problema de pesquisa desta dissertação.

Com a análise dos dados do questionário aplicado, emergiram questões relacionadas ao currículo e à prática, e elas entrelaçaram algumas dúvidas que me levaram à escolha do curso às que tive durante e depois de formada. Certos egressos apresentaram suas dificuldades de ensinar determinados conteúdos, seja por falta de conhecimento ou pela insegurança de uma transposição didática “sem os recursos necessários”. Aqui podemos citar dois principais temas: astronomia e física moderna. No caso da astronomia, o curso de licenciatura em Física do currículo de 2009, vigente (mas em reformulação), não abrangia disciplinas sobre esse tema, resumindo-se a um tópico inserido dentro da disciplina de Física Geral II-A, relacionado à gravitação universal. Já para o tópico física moderna, diversos egressos comentaram que, apesar da quantidade satisfatória de disciplinas que abordavam o tema, sentiam-se despreparados para trabalhar esses conteúdos em sala de aula. Alguns citaram a estrutura da escola, e que seria desafiador explicar modelos que dependiam em sua grande maioria de tecnologia e elementos visuais, para que fosse possível trazer uma representação mais próxima da realidade.

Nas respostas de outras questões, a maior parte dos egressos comentou que sua participação no PIBID e/ou LABIDEX proporcionou uma experiência diferente daquela das disciplinas de estágio, e que tais conhecimentos contribuíram fortemente para sua formação docente. Os que não participaram desses projetos discutiram principalmente sobre a estrutura curricular e sobre a falta que sentiam dessa aproximação da sala de aula com a universidade, mesmo considerando a quantidade de disciplinas de estágio. Neste sentido, podemos separar as respostas em dois grupos: os que participaram dos projetos e elencaram suas contribuições, e o grupo dos que não participaram e tinham críticas mais veementes ao currículo. É importante evidenciar que mesmo aqueles que participaram dos projetos tinham críticas ao currículo, mas enxergaram nessa participação “uma forma de driblar” uma série de dificuldades em sua formação e atuação docente.

Pensando nestas questões, na estrutura do currículo e nos problemas que via enquanto professora atuante na rede estadual, comecei a refletir se o curso de licenciatura em Física da

UFSC estava preparado para lidar com uma série de demandas atuais. Como uma forma de englobar essas variadas questões, busquei um outro sentido dentro da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) – a Diversidade. Assim, no ano seguinte ao término do curso de Física, ingressei no curso de segunda licenciatura em Matemática e concomitante a isso, pensei no projeto de mestrado. Motivada por questões que ainda me incomodavam desde o período escolar, por algumas que surgiram no questionário, e juntamente com a minha experiência como professora de Física e Matemática, pensei em um tema que pudesse englobar todos estes meus anseios.

Em maio de 2020, com a abertura do edital para ingresso no mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) em 2021, submeti um anteprojeto intitulado: Formação de professores de Física da UFSC na contemporaneidade: uma análise sobre (a) diversidade no currículo do curso à luz da Proposta Curricular de Santa Catarina. Para meu contentamento, foi pré-aprovado meses depois, e na arguição oral fez-se necessários alguns esclarecimentos. Uma banca composta por professores credenciados no programa questionou minhas leituras na área e as motivações da pesquisa, um dos membros suscitou a questão da atualização da PCSC, realizada em 2019, conhecida como Currículo Base do Território Catarinense. Desta forma, não seria tão relevante trabalhar uma pesquisa sob uma proposta curricular a ser atualizada, e para além disso havia outros documentos com discussões mais emergentes, em nível nacional inclusive, como a Base Nacional Comum voltada para a formação de professores (BNC-Formação), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a curricularização da extensão.

Como fruto da análise dos dados do questionário do TCC, o referencial teórico na área de formação docente, e a triangulação desses dados na elaboração de um estudo de caso do curso de licenciatura em Física da UFSC, emergiram algumas demandas atuais, que foram elencadas no anteprojeto de mestrado. Dentre elas: como está ocorrendo a promoção do ensino de Física para pessoas com deficiência na escola? As questões epistemológicas da Física enquanto ciência, fruto das contribuições de vários povos, estão sendo apresentadas considerando a pluralidade das diversas etnias? Há espaço dentro das discussões relacionadas à transposição didática para o ensino de Física voltado para estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

(TDAH) e/ou transtornos semelhantes? É possível ensinar Física sem considerar os aspectos socioculturais dos estudantes e/ou as desigualdades de gênero no acesso à Ciência?

Estas demandas estariam inseridas no contexto da “diversidade” a ser pesquisada dentro do currículo. Porém, já em 2021, com o início das disciplinas, das orientações individuais e coletivas, foi possível observar que o tema diversidade era amplo demais, sendo difícil realizar uma pesquisa em profundidade num período tão curto como o do mestrado, ainda mais trabalhando com uma carga horária de ensino relativamente alta. Nas primeiras orientações, discutimos sobre a possibilidade de “dar um passo para trás” para poder seguir em frente, ou seja, voltar o olhar para as demandas atuais, àquelas que me debrucei em meu TCC, mas agora com vistas a uma reestruturação curricular emergente. Esta reestruturação era um processo vivo, e não haveria como estagnar, uma vez que tinha prazos para acontecer e legislações para contemplar.

Logo, o olhar e o problema da pesquisa foram modificados, e começamos a pensar em como se daria a formação de professores de Física na UFSC e a reestruturação curricular a partir das demandas do cenário atual, que podem ser compreendidas em duas esferas: legislações vigentes que norteiam o processo de reestruturação curricular (BNC-Formação, Curricularização da Extensão, Plano Nacional de Educação (PNE), DCN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Currículo Base do Território Catarinense); demandas internas (de discentes e docentes, expressas nas atas do colegiado e nos formulários de avaliação institucional).

Mesmo com essa modificação na proposta, ainda não sentia que estava atendendo ao que eu buscava, e nesse momento comecei a me questionar, o que eu estou buscando responder? Depois de mais algumas orientações e da integração de uma coorientadora ao projeto, foi possível encontrar um tema de pesquisa que me interessasse por completo. Juntamente ao professor André Ary Leonel, meu orientador, que com muita maestria orientou meu TCC, a professora Marinês Domingues Cordeiro e então coordenadora do curso, e que também compôs a banca avaliadora da monografia, tornou-se minha coorientadora.

Na primeira orientação, buscamos entender o fio condutor entre o processo de reestruturação curricular e o atendimento das demandas educacionais do cenário atual. Nessas discussões surgiu a questão da contribuição da extensão na formação docente e no atendimento

das questões elencadas pelos egressos e enfrentadas pelos professores de física no exercício da docência. Então pensamos coletivamente numa nova proposta, pautada na relação entre os pontos: a curricularização estava acontecendo e precisava ser finalizada em 2022; o currículo do curso sofreria alterações em virtude disso, das demandas internas e de outras legislações vigentes; os egressos apontaram que atividades como o PIBID e o LABIDEX tiveram contribuições positivas em sua formação; a pesquisa poderia ser um espaço para debater a curricularização da extensão e as legislações, muitas vezes antagônicas; além das contribuições desta pesquisadora que vos fala, numa perspectiva de egressa, professora das redes pública e privada, e ex-bolsista dos projetos supracitados.

Em encontros de orientação coletivos, com o professor André e seus outros orientandos, compartilhamos nossas experiências profissionais e do mestrado. Comentamos sobre as dificuldades de se ensinar em momentos de pandemia, como estávamos lidando com as adaptações de um ensino híbrido, de formações remotas e da dificuldade de interação com os alunos. Neste sentido, como lecionei no período anterior à pandemia, na fase de adaptação ao “novo normal” e continuo em sala de aula, observei outras questões que não tinham surgido na época do meu TCC. Tais questões sustentavam ainda mais a escolha da curricularização da extensão como foco.

Observei no período de aulas remotas um crescimento do interesse dos meus alunos pelo mundo científico, que comentavam sobre o que mais gostavam de fazer no período de isolamento: ver vídeos, navegar na internet, jogar e ler. Era quase unânime a aproximação deles com as redes sociais e o aplicativo de mídia *Tik Tok*. Neste aplicativo e no *YouTube*, comentavam sobre a profusão de vídeos de experimentos caseiros e explicações científicas que até o momento eram desconhecidas para eles. Em momentos de descontração das aulas, discutimos sobre filmes que abordavam física, jogos, livros de ficção, e a riqueza dessas discussões me remeteu novamente à necessidade da aproximação da universidade com a comunidade.

Mas por que consideramos que as atividades de extensão poderiam contribuir na formação docente? Porque seu principal objetivo é o compartilhamento de conhecimentos e práticas entre a comunidade e a academia, e esse compartilhamento é feito por meio de cursos de formação, capacitação e qualificação abertos ao público, além da elaboração e administração de

projetos sociais e ambientais articulados para a comunidade. E é nesse diálogo com a comunidade que criamos possibilidade de integração de conhecimento de suas demandas e aproximação de seus contextos. Em um projeto de extensão temos ainda a possibilidade de ampliar o *networking*, aperfeiçoar nossas *hard* e *soft skills*, enriquecer o currículo e vivenciar o aprendizado na prática.

Ademais, é de suma importância que a universidade, como espaço de construção múltipla de conhecimento, seja protagonista de uma ponte de saberes, sobretudo no cenário atual, da crescente disseminação de *fake news*, pseudociência e uma latente desvalorização das produções científicas. Tais fatores são facilmente observados pelo negacionismo presente na pandemia, e crescentes em ascensões políticas que protagonizam um desmonte educacional e socioeconômico do coletivo.

Por fim, depois de diversas discussões, contribuições coletivas e leituras, chegamos a um tema sobre **os impactos da curricularização na formação docente do curso de licenciatura em Física da UFSC**, que irá ao encontro de um processo de reestruturação curricular emergente e vivo. Além de buscar na extensão, uma possibilidade para a melhoria da formação de professores, compreender o marco legal no decurso desta proposta, e entender melhor o indissociável pilar universitário: ensino, pesquisa e extensão. Os caminhos traçados visando atingir os objetivos da pesquisa são pormenorizados no capítulo seguinte.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA - ESTUDO DE CASO E ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Buscando contemplar a reestruturação curricular movida por demandas internas do Departamento de Física e da UFSC, cumprimento de legislações educacionais, compromisso com a qualidade do ensino, e investigação de possíveis soluções para as dificuldades, podemos citar a curricularização da extensão como um fio condutor destes aspectos. Isto posto, refletimos sobre nosso problema de pesquisa, que se trata de levantar **quais são os primeiros impactos da curricularização da extensão na formação de professores de Física da UFSC.**

Para responder este problema, realizaremos um olhar para as oportunidades e desafios, em busca de um estreitamento de laços entre universidade e comunidade para a promoção de uma aprendizagem significativa. Com este olhar, foi possível delimitar o objetivo geral de pesquisa: **investigar o processo de curricularização da extensão na licenciatura em Física da UFSC diante de sua adequação às leis e às demandas do curso.**

Com o delineamento da questão de investigação e a determinação do objetivo geral, é necessário que sejam estabelecidas as diretrizes metodológicas que contribuirão para atingir o objetivo geral da pesquisa. Podemos indicar os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer, por meio de uma análise documental, o histórico da extensão no Brasil, da sua gênese às legislações e resoluções referentes à extensão;
- Analisar as políticas públicas relativas a curricularização da extensão em nível nacional e institucional (UFSC), até a implementação de políticas públicas relacionadas;
- Identificar o que a BNC-Formação, o PNE, e as DCN trazem sobre as atividades de extensão universitárias na formação de professores;
- Buscar com esse levantamento as contribuições da extensão para o ensino de Física e os desafios;
- Efetuar um olhar para este cenário na UFSC, explorando os papéis de cada membro deste processo: Comissão Mista de Curricularização (CMC),

Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), Sistema de Gestão de Atividades de Extensão (SIGPEX), Núcleo Docente Estruturante (NDE) e o Departamento de Ensino (DEN), em particular aos projetos que já existem; Colegiados e Centros de Ensino, onde os programas de extensão são construídos;

- Analisar as atas do Colegiado do curso de licenciatura em Física, o currículo e o processo de reestruturação curricular frente à curricularização da extensão e ao atendimento das demandas de docentes e discentes do curso;
- Entrevistar professores do Departamento de Física (membros do NDE, professores que já possuíam projetos de extensão e os que não possuíam) e egressos do curso de Licenciatura em Física que atuam na educação, e durante sua graduação participaram de projetos de extensão, a fim de compreender como eles enxergam as atividades de extensão, seus desafios e contribuições para a formação docente;
- Interpretar a reestruturação curricular e os resultados das entrevistas, com o suporte da literatura, para substanciar o estudo de caso da extensão dentro do curso de Física que está sendo proposto nesta pesquisa.

Esta pesquisa se trata de um estudo de caso, utilizando por referência principal Yin (2005), por considerar uma realidade específica para a observação do curso de Licenciatura em Física da UFSC. Ao demarcarmos o início deste estudo com a realização de uma análise documental de documentos norteadores educacionais citados anteriormente, além de Projetos Pedagógicos de Curso (a partir de 2009), diretrizes normativas do NDE e Atas do Colegiado do Curso, utilizamos por metodologia para tratamento destes dados a Análise Textual Discursiva (ATD). Nela se procede com a construção de metatextos conforme Moraes e Galiuzzi (2007), realizada após a leitura detalhada dos documentos norteadores educacionais citados anteriormente, além de Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), a partir de 2009, às diretrizes normativas do NDE e Atas do Colegiado do Curso. O recorte temporal utilizado, PPC de 2009 em diante, justifica-se por ser o último currículo antes da reestruturação proposta pela curricularização da extensão, além de ter sido o vigente na formação da pesquisadora em questão, e por fim, em termos de quantidade de dados de pesquisa.

A amplitude da capacidade de análise de dados trazida pela ATD qualifica sua utilização também para a análise dos dados emergentes das entrevistas estruturadas. Tais entrevistas são realizadas de duas formas, presencial ou remota, de acordo com a disponibilidade do participante e do nível de conforto que ele sente em cada uma dessas possibilidades. A criação de um questionário visa à proposição de uma linha de organização para a entrevista, mas cada participante terá liberdade para acrescentar informações que considerar pertinentes e/ou levantar outras questões que não foram propostas anteriormente, tornando um processo mais livre e dinâmico.

Para melhor elucidação das metodologias empregadas, detalharemos ambas a seguir de acordo com suas definições, objetivos, etapas e detalhamento dos processos.

2.1 ESTUDO DE CASO

Enquanto metodologia de investigação qualitativa, o estudo de caso é utilizado quando o pesquisador busca uma compreensão extensiva, objetiva, com maior validade conceitual, do que propriamente estatística (ROCHA, 2008). Segundo Duarte (2008), um estudo de caso deve ser permeado por alguma ou algumas questões, buscando entender como ou por que algo aconteceu. Em seguida, há a preocupação de esclarecer uma situação particular para chegar a uma profunda compreensão desta situação. Para realizarmos um estudo de caso, são importantes cinco elementos do projeto de pesquisa: as questões de um estudo, suas proposições, suas unidades de análise, a lógica que une os dados às proposições e, por fim, os critérios para se interpretar as descobertas (YIN, 2005, p. 42). Ainda para Yin (2005) os estudos de caso se classificam em dois, os causais ou exploratórios, que apesar de não se resumirem à exploração, permitem que o investigador traga elementos que lhe permitam diagnosticar um caso com perspectivas de generalização naturalística; e os descritivos, que possibilitam ao investigador a descrição de fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto original (YIN, 2005, p. 33).

Como este estudo de caso é delineado em um contexto educacional é relevante apresentar perspectivas que sejam capazes de abordá-lo, como o estudo de caso qualitativo apresentado por Lüdke e André (1986) e André (2013). Quando trazemos abordagens qualitativas não é a atribuição de um nome que traz o rigor metodológico da pesquisa e sim o detalhamento

dos passos seguidos na realização da pesquisa. Esse detalhamento é o que mostra a preocupação com o rigor científico do trabalho e revela a ética do pesquisador, “que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores” (ANDRÉ, 2013, p. 96)

Estudos de caso são utilizados em diferentes áreas do conhecimento, a exemplo de antropologia, sociologia, medicina, psicologia, direito, administração, porém com métodos e finalidades variadas. O propósito de sua utilização depende da área a ser investigada; no caso das ciências sociais a busca é realçar características e atributos da vida social (HAMEL, 1993 *apud* ANDRÉ, 2013, p. 96). Em direito e administração foram e continuam sendo usados como recurso didático, com o intuito de ilustrar o uso de determinado procedimento, como forma de estimular o debate de um tema. De acordo com André (2013) um termo muito comum nesta área é o método de *cases* na administração, que utiliza um caso exemplar, sendo uma organização ou uma empresa, para entender como ela se estrutura e buscar a resolução de problemas.

Na área da saúde, a exemplo de medicina, psicologia e serviço social eles possuem uma finalidade clínica de “diagnosticar um problema apresentado por um sujeito e acompanhar seu tratamento” (ANDRÉ, 2013, p. 96), onde é comum a utilização de estudos clínicos randômicos, também conhecidos como *Randomized Clinical Trial* (RCT). Dentro destes ensaios podem se estabelecer três perfis de acordo com o cegamento: os abertos – onde todos os envolvidos no estudo clínico sabem o que se passa com as intervenções; o simples-cego (*single-blind*) – em que participantes não sabem se estão recebendo uma substância ativa ou placebo e o duplo-cego – nenhum envolvido no protocolo de estudo é capaz de identificar a intervenção administrada (FILHO, 2020, p. 14).

É importante salientar que estudos de fenômenos sociais singulares demandam diferentes metodologias da condução e coleta de evidências daqueles estudos de caso desenvolvidos para investigar fenômenos da área da saúde. Nesta pesquisa não há necessidade de duplo-cego, não estamos buscando causa e efeito, mas sim as nuances, a fim de dimensionar um evento complexo. E isso fica ainda mais claro na escolha do grupo de pesquisa, no tamanho da amostra e nos critérios de avaliação das entrevistas.

Os estudos de caso nos manuais metodológicos de pesquisa datam das décadas de 1960 e 1970, com a limitação de um estudo descritivo de unidade, podendo ser uma escola, um grupo

de alunos, um professor ou uma sala de aula, por exemplo. Como eles eram considerados “não experimentais”, “perdia parte de seu rigor científico” e caminhavam com essa concepção equivocada até os anos 1980, acumulando críticas (MAZZOTTI, 2006 *apud* ANDRÉ, 2013, p. 97).

Com o início desta nova década, o estudo de caso ressurge compreendendo um sentido mais abrangente, que de acordo com André (2013) intenta:

[...] focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade. As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores (ANDRÉ, 2013, p. 96).

Ao utilizarmos o estudo de caso qualitativo precisamos nos atentar a três pressupostos apresentados por Peres e Santos (2005; *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986 p. 15), conforme o detalhamento:

- 1) Conhecimento em constante processo de construção: atitude aberta e flexível por parte do pesquisador, apoiando-se em um referencial teórico mas não limitado por ele;
- 2) O caso envolve uma multiplicidade de dimensões: requer do pesquisador a utilização de uma variada fonte de dados, de métodos de coleta, de instrumentos e procedimentos, evitando interpretações unilaterais;
- 3) A realidade pode ser compreendida sob diversas ópticas: exigindo uma postura ética por parte do pesquisador, que ao fornecer ao leitor as evidências que utilizou para proceder com suas análises, proporcionando ao leitor a confirmação – ou não – das interpretações do pesquisador.

No caso de nossa pesquisa o primeiro aspecto fica claro na condução das entrevistas. Quando o entrevistado pedia um esclarecimento adicional sobre a pergunta ou à legislação a qual me referi, apresentava de forma sintética não enviesada. Já o segundo, fica evidenciado com o cruzamento de dados obtidos por diversas esferas: análise documental de leis nacionais voltadas

para a Educação Básica e Superior, legislações internas da UFSC, desde os PDI até às atribuições de órgãos relativos à extensão, perpassando por diretrizes universitárias; e por fim a análise das Atas do Colegiado, dos PPC de Física até o desenvolvimento do atual, e dos dados obtidos por meio da realização de entrevistas estruturadas. O último aspecto é apresentado, tanto no desenvolvimento do referencial metodológico de pesquisa, quanto na introdução realizada nas entrevistas. Esta introdução precede o início do processo de transcrição, e está presente nos áudios de gravação das entrevistas, tratando-se de um delineamento para o participante dos objetivos da pesquisa e da justificativa para aquela etapa que está acontecendo naquele momento. Dessa forma, todos os pressupostos foram tratados com minúcia na realização deste estudo de caso do curso de Física.

Caso o interesse seja a investigação de fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso tratam-se de valiosos instrumentos de pesquisa, uma vez que o contato direto do pesquisador com as situações investigadas possibilita a descrição de ações e comportamentos, permitindo não só compreender como surgem, mas também como evoluem os fenômenos num espaço-tempo. Três tipos de estudo de caso são distinguidos por Robert Stake, o intrínseco (interesse em estudar um caso específico), o instrumental (o caso não é uma situação concreta, mas trata-se de uma questão mais ampla) e o coletivo (quando o pesquisador escolhe diferentes casos, intrínsecos ou instrumentais, para serem estudados) (STAKE, 1994 *apud* ANDRÉ, 2013, p. 97-98).

Além disso, alguns autores discutem o estudo de caso no âmbito educacional, (ANDRÉ, 2008; MAZZOTTI, 2006; STAKE, 1995; YIN, 2005) e entre suas investigações pode-se destacar dois traços: o caso tem uma particularidade a ser investigada; e o estudo deve considerar a multiplicidade de aspectos que caracteriza o caso. Primeiramente realizamos a pergunta chave: qual é o caso? Por que é importante estudá-lo? O caso trata-se de uma investigação dos impactos da curricularização da extensão no curso de Licenciatura em Física da UFSC em termos da formação docente, sendo assim, trata-se de um estudo de caso intrínseco (STAKE, 1994 *apud* ANDRÉ, 2013). A importância de estudá-lo está no sentido de elaborar reflexões acerca de como são tratadas as atividades de extensão e entender se o curso consegue promover a formação docente que almeja, intuindo também sobre a possibilidade de a extensão motivar o estudante a

permanecer no curso reduzindo a evasão e estimulando inclusive o ingresso nas licenciaturas, questões que tanto preocupam o cenário educacional brasileiro.

Para Bassey (2003) há três grandes métodos de coleta de dados: realizar perguntas, observar eventos e ler documentos. A escolha do método varia de acordo com a natureza do caso a ser investigado; na pesquisa em questão, utilizamos duas: as fontes documentais e entrevistas (que serão tratadas pela Análise Textual Discursiva). Sabemos que nem sempre os documentos retratam a realidade; por isso, é importante tentar extrair das situações as razões pelas quais os documentos foram criados. Neste sentido, os documentos podem fornecer “pistas” sobre outros elementos (GOMES, 2008).

As entrevistas fazem parte de um ferramental metodológico de coleta de evidências de um estudo de caso; tratam-se de relatos verbais sujeitos a problemas de viés, recuperação de informações e/ou de articulação imprecisa. Para Yin (2005) há três tipos de entrevistas: aberta – para extrair fatos, opiniões; focada – perguntas previamente formuladas, para corroborar o que o investigador pensa a respeito de determinada situação. Já a terceira maneira de condução, que será adotada em nossa pesquisa, é a entrevista estruturada – composta por um conjunto de questões focadas e ordenadas, mas que permitem respostas abertas e disponibilizam espaço para o entrevistador discorrer mais livremente pelo assunto, sem direcioná-lo a uma resposta específica.

Estas entrevistas possuem um corpo norteador mas que não limita questionamentos adicionais por parte de quem a conduz, e inclusive a anotação de pontos que o pesquisador considera relevantes. Já na análise de documentos, independente de serem pessoais, administrativos, formais ou informais, o pesquisador deve ter um plano para seleção e investigação destes documentos, atentando-se ainda aos elementos importantes que emergem da coleta de dados (STAKE, 1994 *apud* ANDRÉ, 2013, p. 100).

O procedimento posterior à realização das entrevistas refere-se a destinação de tempo hábil para a elaboração de um relatório e a investigação dos diversos pontos de vista que emergem dos dados coletados, como as diversas leituras e a percepção de múltiplas interpretações. No caso do desenvolvimento desta pesquisa, paralelamente a esta leitura recorrente das entrevistas, foram revisitadas as Atas do Colegiado e os documentos que

construíram o referencial teórico, em busca de confluências e/ou divergências com os dados emersos das conversas.

Esta análise das entrevistas perpassa por uma das cinco características básicas que configuram a pesquisa qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1982, *apud* ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 11-13) tendendo a seguir um processo indutivo, onde “o desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 13). O afinilamento aqui comentado fica expresso na primeira leitura feita a qual emerge reflexões sobre a criação de categorias de respostas, que são confirmadas na alocação das respostas em tabelas e posteriormente em gráficos, a serem observados no Capítulo 7 relativo à análise da pesquisa.

2.2 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Como realizaremos uma triangulação entre a análise dos documentos (leis, atas e projetos pedagógicos de curso), dos referenciais teóricos da área de formação de professores e extensão, e os dados da entrevista semiestruturada, é preciso que a análise documental seja minuciosa, pois só assim encontraremos ferramentas para elucidar as hipóteses formuladas ao longo da produção da pesquisa. A fim de proceder com essa metodologia analítica de coleta de informações, utilizaremos a ATD (MORAES; GALIAZZI, 2007)

Ela é organizada em quatro focos, sendo que os três primeiros compõem um ciclo: desmontagem de textos, estabelecimento de relações entre cada unidade, captação do que emerge do texto, processo cíclico de auto-organização (CONCENTINO et al., 2017). A primeira etapa, de unitarização, analisa um conjunto de textos e/ou informações, fragmentando-os para obter unidades que constituirão o fenômeno estudado. Segundo Moraes e Galiazzi (2007, p. 19), há três momentos distintos para a prática de unitarização: fragmentação dos textos e codificação de cada unidade; reescrita de cada unidade para obtenção de um significado mais completo; atribuição de um título para cada unidade produzida.

Na segunda etapa, da organização categórica, distribuem-se subcategorias que futuramente podem vir a ser constantemente reagrupadas. Tal categorização pode ser indutiva,

dedutiva ou intuitiva. Aqui o olhar para os textos começa a se tornar menos superficial, já que o detalhe de cada unidade é utilizado para o alcance do todo das unidades, e assim chegar às categorias, onde retomam-se as informações das respectivas unidades. As categorias sofrem uma transmutação à medida que a pesquisa avança, resultando em categorias iniciais, intermediárias e finais (PEDRUZZI et al., 2015, p. 9). Após a análise dessas categorias, procede-se com a produção de uma síntese, quando se encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 89).

Depois da análise do material, da unitarização e da categorização, é possível obter novas compreensões do todo. Nesse momento temos a terceira etapa, da captação do novo, em que o pesquisador irá elaborar os metatextos, que “são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto de um modo de teorização sobre os fenômenos investigados”. O metatexto descreve e expressa entendimentos das novas combinações dos elementos estabelecidos nos momentos anteriores, a partir do texto base fragmentado (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 32-34). Em nosso caso especificamente, fizemos a análise individual de cada documento e a categorização de acordo com o assunto a que ele se refere; posteriormente, foi feita uma síntese que servirá de embasamento para as discussões futuras, provenientes da análise da entrevista estruturada.

E, por fim, temos a quarta etapa que consiste no foco do cíclico como um todo, em que “lançamos mão da desordem e do caos para possibilitar a emergência de formas novas e criativas de entender os fenômenos investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 41), pois, mesmo que seja um processo composto por elementos aparentemente planejados, novas compreensões podem emergir do que surge. Após a construção do referencial teórico baseado em análise documental e a proposição de perguntas para o questionário a ser utilizado nas entrevistas, a metodologia da análise de conteúdo será usada para explorá-las, com o intuito da construção de hipóteses que farão parte da última etapa de triangulação de dados, a fim de fornecer alguns encaminhamentos em vias de resolução de nosso problema de pesquisa.

2.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA – ANÁLISE DOCUMENTAL E ENTREVISTAS

Tendo por objetivo a triangulação de dados entre análise documental, entrevistas e minhas perspectivas enquanto pesquisadora e ex-participante de um projeto de extensão da UFSC, utilizaremos a ATD para tratamento de todos esses dados. A fim de facilitar a leitura, subdividimos os instrumentos da pesquisa em dois, apresentando em detalhe a metodologia utilizada na análise dos documentos, na proposição das perguntas estruturantes e no tratamento de dados das entrevistas.

Para realizar uma análise documental do percurso da extensão no Brasil desde sua concepção até o surgimento de políticas públicas, buscamos produzir metatextos contendo excertos de referências literárias da área e legislações em nível nacional. A produção destes metatextos visa a trazer ao leitor um panorama mais próximo do real e enriquecer os elementos constitutivos da pesquisa, por meio do entremeado de informações que trazem o diálogo da legislação com o cenário contemporâneo da extensão brasileira.

A produção da ideia de extensão teve início na etimologia do termo, e posteriormente com sua história antes mesmo de concebê-la em ambientes universitários. Ao chegar neste âmbito, houve a necessidade da busca por legislações que trouxessem um referencial mais sólido de seus encaminhamentos futuros. Sendo assim, procedeu-se com uma primeira leitura da Constituição Federal de 1988, e posteriormente na base de dados *online* do Ministério da Educação. As diversas abas do site do Ministério da Educação (MEC) continham as resoluções separadas por diretrizes.

Foram catalogadas em separado as DCN (de 2015 e 2019), BNC (Base Nacional Curricular, nesta pesquisa focamos na BNC-Formação, que é voltada para os cursos de licenciatura), BNCC, e os PNE; com a análise cronológica e temática, produzimos metatextos que dialogassem tais resoluções em termos de suas confluências e divergências. Além deste diálogo entre os documentos, apresentamos também o contexto político e universitário em que tais legislações foram discutidas e aprovadas, com o intuito de observar se na “prática, a teoria era outra”.

Realizando um olhar para o contexto universitário, a dificuldade em obter dados fidedignos ficou clara, tendo em vista a organização deficitária dos documentos em âmbito institucional. Para poder filtrar o termo que buscávamos – curricularização da extensão – iniciamos as buscas no site que a universidade tem apenas para tratar destes assuntos. E a cadeia de documentos começou a aparecer, um *site* levava a resoluções disponibilizadas em outros *sites*, e assim sucessivamente. Mas no meio deste caminho também encontramos uma série de *links* quebrados e documentos sem fonte anunciada.

Após sucessivas buscas por resoluções, portarias, normativas e regimentos, filtramos os que continham a curricularização, extensão, e que fossem relativos ao curso de Física. Esse processo de filtragem foi progressivo, de forma que o leitor observa um primeiro tratamento da extensão a nível institucional, com a finalização deste no contexto do Departamento de Física. E tendo em vista a dificuldade de encontrar resoluções relativas a alterações curriculares e a extensão na conjuntura da Física, fez-se necessária a busca direta ao departamento.

Pessoalmente me dirigi ao Departamento de Física e com o auxílio da coordenadora do curso e do secretário dos cursos de graduação em Física, efetuamos buscas pelas alterações curriculares. Inicialmente com o registro fotográfico das Atas do Colegiado, e posteriormente com a busca de documentos mais recentes no SPA. Tais documentos são relativamente recentes, pois fazem parte do projeto “UFSC Sem Papel”.

Esse olhar para as atas do curso se justifica porque elas guardam a memória do que ocorreu em cada uma das reuniões do colegiado, incluindo as que não ocorreram por falta de quórum. As discussões ocorridas perpassam aspectos levantados nas entrevistas estruturadas, na opinião de docentes e discentes do departamento e nas demandas explícitas em documentos educacionais. Portanto, a ata neste momento se caracteriza como um importante instrumento de análise da pesquisa, construída por um grupo heterogêneo composta conforme definido pelo artigo 3º do Regimento do Colegiado:

Art 3º - O Colegiado do Curso de Físicas compõem-se de:

I – Presidente;

II – Vice-presidente;

III – representantes dos Departamentos de Ensino, na proporção de 1 (um) para cada participação do Departamento igual a 10% (dez por cento) da carga horária total necessária à integralização do curso;

IV – representante docente indicado pela Unidade de Ensino, cujos Departamentos ofereçam disciplinas obrigatórias para o currículo do curso, mas que não atinjam a participação de 10% da carga horária total;

V – representantes do corpo discente, na proporção igual à parte inteira do resultado obtido na divisão de número de não discentes por cinco;

VI – um ou mais representantes de associações, conselhos ou órgãos de classe regionais ou nacionais, que não tenham vinculação com a UFSC, mas relacionados com a atividade profissional do Curso, a critério do Colegiado, para um mandato de 2 (dois) anos;

VII – Chefe de Expediente da Coordenadoria do Curso.

Parágrafo único – Os representantes mencionados nos incisos II, III, IV e V terão cada qual um suplente, eleito ou designado conforme o caso, pelo mesmo processo e na mesma ocasião da escolha dos titulares, aos quais substituem, automaticamente, nas faltas, impedimentos ou vacância (UFSC, 2008?, p.1) .

Nesse processo, foram analisadas sessenta e três atas, a primeira que a secretaria tinha disponível era a 187ª de 06 de novembro de 2006, e a última, constava registrada em livro ata, como a 237ª de 17 de agosto de 2015. Vale lembrar que a partir da 230ª ata, mais 20 documentos como este, estão disponíveis na página do curso de graduação em Física, na aba Colegiado¹. As atas após a 237ª não estão disponibilizadas online e também não tive acesso no dia que fui à universidade fotografar os documentos. Pela análise do novo projeto de curso, que foi aprovado pela 277ª reunião do Colegiado dos Cursos de Física, ocorrida em 18 de março de 2022, presume-se que devam existir pelo menos mais quarenta atas até a data da escrita desta dissertação. Por se tratar de um processo vivo, é necessário inclusive a proposição de uma janela temporal para a análise documental, com última análise na 250ª ata de dez de junho de 2019.

Outra questão que emerge de forma relevante é que outrora o que foi discutido nas reuniões do NDE, necessitavam de aprovação no Colegiado, assim as mudanças relevantes não passam despercebidas por esta instância universitária. Além disso, as atas são capazes de trazer desde as mudanças mais sutis, até grandes discussões sobre a reestruturação curricular, nela as pequenas adaptações eram colocadas, discutidas e votadas. É nessas atas também que a Extensão tem suas primeiras discussões no corpo docente da Física, perpassando pelas primeiras legislações até sua incorporação progressiva na elaboração de um novo projeto.

O conteúdo dessas atas não será trazido por inteiro em virtude de muitas apresentarem extensas colocações acerca de relatórios sobre assuntos administrativos, como transferências e retornos, validação e cancelamento de matrícula em disciplina, trancamento de curso, solicitação

¹ Atas do Colegiado. Disponível em: <https://fisica.grad.ufsc.br/atas-da-reunioes/>.

de quebra de pré-requisito, entre outros. Neste sentido, nos atentamos a observar quais aspectos podem ser aproveitados por nossa pesquisa. Com uma análise minuciosa no conteúdo dos documentos, foi possível pela ATD construir metatextos e em olhares seguintes, reconstruir os significados, trazendo para seções específicas deste trabalho contribuições relevantes.

Da leitura e análise desses documentos existiu a primordialidade de dividir seu conteúdo em três partes:

- a) Assuntos administrativos – Com foco em alterações relativas à inserção de políticas públicas;
- b) Demandas associadas às entrevistas – Analisando as confluências e divergências dos variados grupos das entrevistas e o que foi discutido nas reuniões;
- c) Temas relativos à reestruturação curricular e extensão – Com relação às disciplinas, temas que tratem de sua: reorganização, criação e extinção, modificação de ementas, alteração de carga horária e pré-requisito. Observar a colocação de leis, resoluções, ofícios e pareceres nas atas referentes à extensão.

Deste modo, a concentração de excertos das atas se encontrará basicamente em dois capítulos deste trabalho: o capítulo 6 que trata da Reestruturação Curricular: demandas internas, externas, o novo PPC e a extensão no curso de Física da UFSC; e no capítulo 7 de análise da pesquisa.

Com a finalização da análise documental de legislações universitárias nacionais e as relativas à Universidade, foi possível formular quais seriam as perguntas norteadoras da entrevista estruturada e definir quais seriam os grupos de professores a participarem da pesquisa. Para obter participantes de cada cenário da pesquisa, foram subdivididos grupos, conforme o quadro a seguir.

Quadro 1 – Detalhamento dos grupos de pesquisa, separados por categorias específicas de professores

GRUPOS	PÚBLICO
G1	Professores membros do NDE
G2	Professores participantes de Projetos de Extensão antes da Resolução CNE/CES n° 7 de 18 de dezembro de 2018
G3	Professores não participantes de Projetos de Extensão antes da Resolução CNE/CES n° 7 de 18 de dezembro de 2018
G4	Professores egressos da UFSC que participaram de Projetos de Extensão durante sua formação na universidade

Fonte: Elaborado pela autora

Tendo em vista as reflexões acerca da análise documental e do contexto universitário, as perguntas que direcionarão a pesquisa foram divididas em gerais, objetivas e discursivas, e específicas por grupo, conforme o ordenamento que se segue. Esta sequência aqui apresentada segue dois critérios, primeiramente busca agrupar as questões relativas a um mesmo grupo e enumerá-las em sequência; e quando uma mesma questão é feita a mais de um grupo, seguirá a sequência que permite uma interpretação mais contextualizada com outras perguntas. Com isso, na análise da pesquisa proposta no capítulo 7, serão abordadas as questões conforme o ordenamento do Quadro 2, sendo possível que a análise das entrevistas de um mesmo grupo esteja “separada” em determinados momentos por questões concomitantes a outros grupos.

Quadro 2 – Conjunto de questões a serem propostas na entrevista, subdivididas por números, tipo e grupos

(continua)			
Nº	PERGUNTAS	TIPO²	GRUPOS
1	Você conhece as políticas de extensão universitária?	OBJ	TODOS
2	Qual a sua concepção de extensão universitária?	DISC	G1, G2, G3
3	Quais políticas/órgãos/setores você conhece?		TODOS
4	Acredita que a curricularização da extensão já iria acontecer, independente de existir uma resolução que a torna obrigatória?		TODOS

² As questões objetivas serão abreviadas pela sigla “OBJ”, e as discursivas por “DISC”.

Quadro 2 – Conjunto de questões a serem propostas na entrevista, subdivididas por números, tipo e grupos

(continuação)

Nº	PERGUNTAS	TIPO	GRUPOS
5	Você participou de projetos de extensão em sua formação? Se sim, cite-os.	DISC	G1, G2, G3
6	O(s) projeto(s) do(s) qual(is) participou contribuíram em sua formação acadêmica? De qual forma?		G1, G2, G3
7	Considera que a curricularização da extensão pode trazer desvantagens à organização curricular e a formação dos estudantes? Se sim, qual (is)?		G1, G2, G3
8	Como você enxerga o papel do NDE na proposição de projetos extensionistas?		G1
9	Você tomou conhecimento das políticas de extensão universitária, primeiramente, dentro do NDE?	OBJ	G1
10	O que te motivou a coordenar um projeto de extensão?	DISC	G2
11	Como coordenador de um projeto de extensão, quais as potencialidades você observa em relação ao aprendizado? Quais os ganhos (em termos de conhecimento e experiência) para você e para quem participa?		G2
12	O que te levou a não coordenar um projeto de extensão?		G3
13	Sua concepção de extensão se modificou depois da curricularização da extensão proposta em 2018? Se sim, em qual(is) ponto (s)?		G3
14	Caso você discorde da associação entre extensão e ensino, qual(is) outra(s) ação (ões) você sugeriria para substituí-los?		G3
15	Você considera adequada a remuneração recebida por participar como bolsista deste projeto? Caso não, qual seria a adequada?		G4
16	A carga horária do projeto foi suficiente para cumprir o que se planeja?	OBJ	G4

Quadro 2 – Conjunto de questões a serem propostas na entrevista, subdivididas por números, tipo e grupos

(conclusão)			
Nº	PERGUNTAS	TIPO	GRUPOS
17	Acredita que alguma prática sua em sala de aula pode ser modificada por influência de algum projeto de extensão? Em caso afirmativo, cite-as.	DISC	G3, G4
18	Sua postura enquanto professor (a) teve relação direta com o aprendizado desenvolvido no projeto de extensão que você participou? Se sim, de que forma?		G4
19	Quais projetos de extensão você acha que, se existissem na época em que fez o curso, teriam contribuído para sua formação como professor?		G4

Fonte: Elaborado pela autora

No quadro abaixo apresentamos um resumo de quais perguntas serão feitas para cada um dos grupos de docentes participantes da pesquisa. Conforme as diretrizes éticas universitárias e nacionais, foi submetido à Plataforma Brasil o Projeto de Pesquisa, com seu respectivo cronograma, delineamento de estudo, grupos pesquisados, critérios de inclusão e exclusão, metodologia e referências. Esta submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) foi realizada no final do mês de abril, e aprovada permitindo o início das entrevistas no mês de julho e análise posterior, para compôr parte estruturante da triangulação de dados aos quais se refere esta pesquisa, no intuito de apresentar a comunidade os primeiros impactos da curricularização da extensão na formação de professores de Física da UFSC, bem como a análise do novo PPC do curso de Licenciatura em Física.

Quadro 3 – Resumo das questões formuladas para a entrevista subdivididas por quantidade para cada grupo e ordenação

(continua)		
QUESTÃO	QUADRO RESUMO	GRUPO
1	Você conhece as políticas de extensão universitária?	G1
2	Qual a sua concepção de extensão universitária?	

Quadro 3 – Resumo das questões formuladas para a entrevista subdivididas por quantidade para cada grupo e ordenação

(continuação)

QUESTÃO	QUADRO RESUMO	GRUPO	
3	Quais políticas/órgãos/setores você conhece?	G1	
4	Acredita que a curricularização da extensão já iria acontecer, independente de existir uma resolução que a torna obrigatória?		
5	Você participou de projetos de extensão em sua formação? Se sim, cite-os.		
6	O(s) projeto(s) do(s) qual(is) participou contribuíram em sua formação acadêmica? De qual forma?		
7	Considera que a curricularização da extensão pode trazer desvantagens à organização curricular e a formação dos estudantes? Se sim, qual (is)?		
8	Como você enxerga o papel do NDE na proposição de projetos extensionistas?		
9	Você tomou conhecimento das políticas de extensão universitária, primeiramente, dentro do NDE?		
1	Você conhece as políticas de extensão universitária?		G2
2	Qual a sua concepção de extensão universitária?		
3	Quais políticas/órgãos/setores você conhece?		
4	Acredita que a curricularização da extensão já iria acontecer, independente de existir uma resolução que a torna obrigatória?		
5	Você participou de projetos de extensão em sua formação? Se sim, cite-os.		
6	O(s) projeto(s) do(s) qual(is) participou contribuíram em sua formação acadêmica? De qual forma?		
7	Considera que a curricularização da extensão pode trazer desvantagens à organização curricular e a formação dos estudantes? Se sim, qual (is)?		
8	O que te motivou a coordenar um projeto de extensão?		
9	Como coordenador de um projeto de extensão, quais as potencialidades você observa em relação ao aprendizado? Quais os ganhos (em termos de conhecimento e experiência) para você e para quem participa?		

Quadro 3 – Resumo das questões formuladas para a entrevista subdivididas por quantidade para cada grupo e ordenação

(continuação)

QUESTÃO	QUADRO RESUMO	GRUPO
1	Você conhece as políticas de extensão universitária?	G3
2	Qual a sua concepção de extensão universitária?	
3	Quais políticas/órgãos/setores você conhece?	
4	Acredita que a curricularização da extensão já iria acontecer, independente de existir uma resolução que a torna obrigatória?	
5	Você participou de projetos de extensão em sua formação? Se sim, cite-os.	
6	O(s) projeto(s) do(s) qual(is) participou contribuíram em sua formação acadêmica? De qual forma?	
7	Considera que a curricularização da extensão pode trazer desvantagens à organização curricular e a formação dos estudantes? Se sim, qual (is)?	
8	O que te levou a não coordenar um projeto de extensão?	
9	Sua concepção de extensão se modificou depois da curricularização da extensão proposta em 2018? Se sim, em qual(is) ponto (s)?	
10	Caso você discorde da associação entre extensão e ensino, qual(is) outra(s) ação (ões) você sugeriria para substituí-los?	
11	Acredita que alguma prática sua em sala de aula pode ser modificada por influência de algum projeto de extensão? Em caso afirmativo, cite-as.	
1	Você conhece as políticas de extensão universitária?	G4
2	Quais políticas/órgãos/setores você conhece?	
3	Acredita que a curricularização da extensão já iria acontecer, independente de existir uma resolução que a torna obrigatória?	
4	Você participou de projetos de extensão em sua formação? Se sim, cite-os.	
5	O(s) projeto(s) do(s) qual(is) participou contribuíram em sua formação acadêmica? De qual forma?	
6	Considera que a curricularização da extensão pode trazer desvantagens à organização curricular e a formação dos estudantes? Se sim, qual (is)?	
7	O que te motivou a fazer parte de um projeto de extensão?	

Quadro 3 – Resumo das questões formuladas para a entrevista subdivididas por quantidade para cada grupo e ordenação

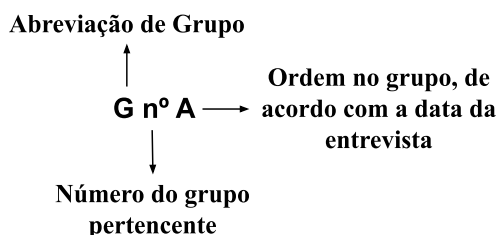
		(conclusão)
QUESTÃO	QUADRO RESUMO	GRUPO
8	Você considera adequada a remuneração recebida por participar como bolsista deste projeto? Caso não, qual seria a adequada?	G4
9	A carga horária do projeto é suficiente para cumprir o que se planeja?	
10	Acredita que alguma prática sua em sala de aula pode ser modificada por influência de algum projeto de extensão? Em caso afirmativo, cite-as.	
11	Sua postura enquanto professor (a) teve relação direta com o aprendizado desenvolvido no projeto de extensão que você participou? Se sim, de que forma?	
12	Quais projetos de extensão você acha que, se existissem na época em que fez o curso, teriam contribuído para sua formação como professor?	

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme o cronograma submetido à Plataforma Brasil, pretendia-se realizar as entrevistas no mês de julho de 2022, e a análise dos dados em agosto. Porém, em virtude da disponibilidade dos sujeitos da pesquisa, algumas entrevistas foram realizadas no mês de agosto, tendo a análise realizada entre os meses de agosto e outubro. A Análise Textual Discursiva nos dá um suporte sólido no procedimento de tais análises, uma vez que desconstruímos as informações escritas e as reconstruímos, de forma sintética, num exercício de hermenêutica.

Antes de iniciar os ciclos da ATD, realizamos uma organização prévia das entrevistas para sua alocação nos apêndices deste trabalho. Para preservar a identidade de cada entrevistado, seus nomes foram ocultados e a identificação de cada grupo será feita da seguinte maneira:

Figura 1 – Detalhamento da nomenclatura dos entrevistados de acordo com seus grupos e ordem de entrevista



Fonte: Elaborada pela autora

Por exemplo, o entrevistado identificado como G1A pertence ao grupo 1 – Professores membros do NDE e foi o primeiro entrevistado deste grupo. Outro aspecto relevante na organização destes dados refere-se ao processo de transcrição de entrevistas. As entrevistas que foram realizadas presencialmente tiveram seus dados processados por um aplicativo de celular “Gravador de Voz – *Splend Apps*” obtido gratuitamente na *Play Store* do *Google*. Já as entrevistas virtuais foram realizadas por chamada de vídeo no *Google Meet* e com a permissão dos entrevistados, gravadas pelo *OBS Studio*.

Para que o leitor tenha a experiência de uma profunda inserção na entrevista optamos por trazer seus dados e sentimentos explicitados por meio de recursos do turno conversacional, dentro do gênero textual da entrevista, de acordo com Galembeck (1999, *apud* PRETI et al, 1999) os turnos são divididos em duas partes, os simétricos e assimétricos, e são assim separados por dependerem do grau de formalidade e da distribuição de turnos durante uma conversa. Os turnos conversacionais tratam-se do espaço de fala com emissões informativas de forma que os interlocutores possam dirigir sua atenção manifesta e simultânea (BRIZ, 2000). Em síntese, é um mecanismo de progressão da oralidade textual, em que os interlocutores se alternam entre os papéis de falante e ouvinte no sentido da troca de informações acerca de um objetivo comum, que para Galembeck (1999; *apud* PRETI et al, 1999) a alternância entre os períodos de fala dos interlocutores é denominada “gestão de turno” (DIAS, 2008, p. 27)

Os turnos simétricos são caracterizados pela contribuição efetiva e em caráter complementar, culminando no desenvolvimento praticamente integral do tópico a que se destina. Já nos assimétricos, um dos interlocutores é secundário, intervindo de forma esporádica, tornando o outro interlocutor o principal desenvolvedor do tópico. Além disso, traremos também as inserções parentéticas (CASTILHO; PRETI, 1987, *apud* SANTOS et al; 2019b) para apresentar: a descontinuidade tópica (desvio momentâneo na progressão temática); marcadores conversacionais (inseridos geralmente por sinais de envolvimento do ouvinte (veja bem), de opinião (eu acho), ou em busca de aprovação discursiva (certo?, entende?)); frase complexa (período curto que é formado por duas ou três orações que se estruturam por processo de subordinação, onde os parênteses de descontinuidade temática preenchido por reticências é

seguido de outras curtas orações, que somadas formam a linha de raciocínio); elaboração e desenvolvimento do tópico (nos casos de inserções externas necessárias a elaboração completa do tópico, informações com caráter de observação); foco no locutor (manifestação de opiniões e qualificação do locutor para comentar determinado assunto). Com tais aspectos metodológicos elucidados, produzimos uma espécie de legenda, para que o leitor consiga identificar os sentimentos evocados na entrevista, a ênfase, os momentos de dúvida e silêncio, bem como àqueles de descontração, por exemplo, conforme detalhado a seguir.

I – Sentimentos: enunciados entre quatro parênteses, como: ((risos)), ((tristeza)), ((confusão)), etc;

II – Descontinuidade tópica: dois parênteses permeados por reticências, como (...);

III – Marcadores conversacionais: dois parênteses e os sinais de envolvimento do entrevistado, como: (veja bem?), (sabe?), (certo?);

IV – Frase complexa: pequenas orações seguidas de descontinuidade tópica, parágrafos com uma série de (...);

V – Elaboração e desenvolvimento do tópico: caráter observacional do discurso para elucidar contexto externo, a exemplo de “(o professor estava se referindo à seu antigo coordenador)”;

VI – Foco no locutor: qualificação do locutor, como (neste momento o entrevistado falava de sua trajetória como participante de um projeto de extensão);

VII – Simetrias e assimetrias de turno: utilização de chaves “[“ para a alternância entre interlocutores.

As entrevistas aparecerão na íntegra nos apêndices, mas serão analisadas no capítulo 7. Lembrando que todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo CEP, parecer de número 5.479.193, concordando com a publicização dos textos em materiais de pesquisa, mantendo sua identidade preservada. Já expostos os caminhos metodológicos a serem seguidos na presente pesquisa, iniciaremos o processo de análise documental, realizando um breve resgate histórico do conceito da extensão, desde os primórdios até a sua criação enquanto política pública.

Para compor a amostra utilizada nesta pesquisa utilizamos primeiramente do levantamento de quais grupos trariam contribuições relevantes ao tema. A escolha do Grupo 1 – Membros do NDE foi realizada pensando na contribuição dos membros para a discussão e construção coletiva dos projetos de curso. Conforme colocado na ata de nº 220 de 20 de setembro de 2010, que dentre outros assuntos trata da instituição do NDE, fica a cargo do Núcleo as maiores discussões relativas a alterações curriculares, explorando ainda mais aquelas presentes nas reuniões do Colegiado. Já a escolha do Grupo 2 – Professores participantes de Projetos de Extensão anteriores à lei, se faz necessária para que possamos conhecer as concepções destes docentes acerca da extensão, seus impactos e a influência da legislação em sua atuação nos projetos. Abordar o Grupo 3 – Professores não participantes de Projetos de Extensão anteriores à lei, é salutar para compreender o que os levou a não estar nos projetos, e entender qual a visão deles de extensão, e os impactos que ela pode ter na vida acadêmica. Por fim, o Grupo 4 – Professores egressos da UFSC que participaram de Projetos de Extensão durante sua formação na universidade, é relevante no sentido de observar como e se estes projetos contribuíram para a constituição de sua carreira, bem como observar se a formação realizada na UFSC, em seus mais amplos aspectos, conseguiu oferecer aparato suficiente para um desempenho docente satisfatório.

A escolha de um quinto grupo que integrasse professores egressos da UFSC não participantes de Projetos de Extensão, se mostra pouco relevante nesta pesquisa, uma vez que não se pode esperar respostas sobre atividades extensionistas de quem não vivenciou isso. Abre-se o espaço para investigação neste e em outros grupos futuramente. Mas para o delineamento desta pesquisa e o alcance dos objetivos elencados, a constituição dos quatro grupos supracitados já se mostra coerente. No quesito tamanho da amostra, buscamos primeiramente uma porcentagem relevante do menor grupo, o Grupo 1. Como o NDE era composto por oito docentes³, buscamos acomodar 50% dos docentes em nossa pesquisa, com isso buscamos o contato via e-mail, e que após algumas tentativas recebemos retorno de três docentes. Assim, buscamos dos outros grupos estabelecer uma proporcionalidade e manter a isonomia desta pesquisa, com quatro do Grupo 2,

³ O número de membros é definido pelo item 1 do parágrafo único do Art. 4º, “I – o número de docentes será equivalente a, no mínimo, 15% do número total de disciplinas obrigatórias da matriz curricular do curso” (UFSC, 2010a, p. 2). Espera-se que este número aumente na homologação do novo projeto, em virtude do aumento total da carga horária do curso.

três do Grupo 3 e três do Grupo 4, o que justifica a repetição da quantidade de membros em cada grupo.

No encaminhamento do e-mail de convite para a participação da pesquisa, diversos esclarecimentos foram feitos e citou-se inclusive a qual grupo o futuro participante estaria pertencendo, de acordo com o quadro docente apresentado no site do Departamento de Física da UFSC (para o caso dos três primeiros grupos), como não recebi o retorno de nenhum deles em relação à divergência de grupo, as entrevistas foram marcadas com uma organização prévia para o grupo ao qual o participante se destinava. Porém em relação ao segundo grupo, a expectativa era de uma amostra com três docentes, mas no início da entrevista de um membro, que a princípio pertenceria apenas ao Grupo 1, comentou que também estava atuando como extensionista. Perguntei se haveria a possibilidade de acrescentar duas perguntas que eram específicas ao Grupo 1 na entrevista, com a concordância do participante deu-se o prosseguimento.

Foram entrevistadas doze pessoas, porém uma participava de mais de um grupo, “contando como mais uma pessoa”. Considerando isso, a entrevista prosseguiu de forma a contemplar os dois grupos. Em relação a esta questão de sobreposição de grupos, vale reflexões para pesquisas futuras, porém tratando-se de um estudo de caso fora da área da saúde, abre-se o espaço para pesquisas qualitativas com metodologias tão abrangentes quanto, mas respeitando as especificidades do curso. Isto mostrou-se claro na condução das entrevistas, onde professores que naquele momento não tinham Projetos de Extensão, já trabalharam com isso anteriormente ou atividades semelhantes.

Durante a qualificação do projeto de dissertação questionou-se sobre a possibilidade da aplicação de um questionário piloto com os entrevistados, refletindo sobre os resultados e promovendo a realização de uma entrevista tempos depois. Porém, três entraves envolvem essa situação, um primeiro seria em relação ao tempo de resposta do comitê de ética, que no caso desta pesquisa envolveu aproximadamente dois meses; um segundo se refere ao espaço temporal entre as entrevistas e o pouco tempo de adequação ao novo currículo. Uma vez que o novo projeto será implementado em 2023, não haveria tempo suficiente para que o participante se ambientasse com a nova estrutura curricular e os projetos de extensão, submetendo uma

entrevista apenas no início do primeiro semestre letivo de 2023. O último entrave se trata do próprio tempo para defesa da dissertação, computado como dois anos, não permitiria uma análise aprofundada dos dados da entrevista em um intervalo de tempo inferior a um mês. Considerando que o início do ano letivo de 2023 data de 06 de março, e em raras situações consegue-se proceder com a entrevista de todos os grupos no mês de março em virtude da disponibilidade dos participantes.

Dessa forma, como a matrícula no mestrado data da segunda quinzena de abril de 2021, não seria possível concluir a dissertação até o mesmo período de 2023. O que não inviabiliza a qualidade de dados obtidos com a realização de uma entrevista. Estimulando inclusive a abertura de espaço para pesquisas futuras e o fornecimento de dados relevantes a outros pesquisadores que se interessarem por investigar os assuntos aos quais esta pesquisa se destina.

No tocante à análise dos dados obtidos nas entrevistas, tendo em vista que algumas perguntas são comuns a mais de um grupo, optou-se por seguir a ordem apresentada no Quadro 2, trazendo as especificidades de cada grupo quando necessário à reflexão da pergunta. Os resultados serão discutidos e apresentados no capítulo sete, expostos em forma de texto para cada uma das perguntas, contendo ainda excertos retirados diretamente das entrevistas e gráficos para melhor visualização de perguntas objetivas ou relativas à listas. O capítulo a seguir destina-se às primeiras análises documentais que construiram o referencial teórico

3 UM RESGATE HISTÓRICO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: DA MULTIPLICIDADE DE SIGNIFICADOS À SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO

Dentre os mais de dez significados atribuídos à palavra “*extensão*”, que vão desde a linguística até a álgebra, no dicionário *online* Michaelis dois nos chamam atenção, “ato ou efeito de estender(-se)” e “tempo extra que se concede para algo” (EXTENSÃO, 2015). O primeiro em virtude de sua proximidade com a definição apresentada no artigo 3º. do capítulo I – da concepção, das diretrizes e dos princípios – da Resolução CNE/CES nº 7 de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta o disposto na Estratégia 12.7 referente a Meta 12 da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2018), onde traz a extensão universitária como:

[...] é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018, Art. 3º.)

Já ao pesquisarmos o termo “*extensão acadêmica*”, no mesmo dicionário, encontramos a seguinte definição “programa educacional que integra o corpo docente e discente das instituições universitárias com as demandas da sociedade, através de cursos, eventos, serviços, projetos e pesquisas” (EXTENSÃO ACADÊMICA, 2015). Este sentido dialoga bem com o proposto na resolução do artigo precedente.

O segundo sentido de “*extensão*” nos remete ainda a ideia de prolongamento de tempo, que se opõe ao disposto no inciso 1º do capítulo II - da estratégia de inserção curricular – da resolução normativa nº 01/2020/CGRAD/CEX, de 03 de março de 2020, que dispõe sobre a inserção da Extensão nos currículos dos Cursos de Graduação da UFSC. Nela, menciona-se que “não é objetivo aumentar a carga horária total dos cursos de graduação. Entretanto, se o Colegiado de Curso julgar necessário, deverá justificar a necessidade de aumento da carga horária e submeter à apreciação da Câmara de Graduação” (UFSC, 2020a).

Observando a pluralidade de sentidos do termo extensão e a proposta trazida pela Resolução MEC/CNE/CES nº 7 de 18 de dezembro de 2018, podemos iniciar um mapeamento dos sentidos da extensão universitária. Para que possamos compreender parte da complexidade deste universo, traremos a perspectiva de alguns autores. Melo Neto (2001) enxerga a extensão como trabalho social útil, já que seria possível por meio do trabalho conhecer o mundo em que o indivíduo atua, gerando um produto que seria fruto do trabalho coletivo entre universidade e comunidade. Já Rodrigues (1999) vê a extensão como fomentadora da qualidade de vida da população, entendendo que a universidade, por meio da extensão, deve promover o desenvolvimento social, proporcionando respostas alternativas aos anseios da população, com o intuito de contribuir para a redução da desigualdade social. Ela acrescenta ainda que os pensamentos de Paulo Freire devem ser considerados nesta caracterização. Freire (2010) acredita que a extensão deva ser praticada na perspectiva da comunicação, sendo possível realizar uma ação social transformadora, democrática, capaz de garantir o acesso ao conhecimento, à informação, que contribuam para a organização mais justa e equilibrada de uma sociedade (ANJOS, 2014, p. 52-53).

Outros autores alertam para o fato de que a principal forma de atuação da extensão é assistencialista e sem significados emancipatórios. Conforme Castro (2004, p. 4) as atividades de extensão acabam sendo políticas compensatórias, que acalmam os conflitos sociais e não permitem a criação de novas possibilidades para os grupos envolvidos. A autora versa ainda sobre a existência de propostas de extensão que modificam o processo de ensino-aprendizagem por meio da aproximação entre professores, alunos e comunidades, com a incorporação de outros saberes e reflexão sobre as práticas. Nesta perspectiva Santos et al. (2005) veem como uma possibilidade de flexibilização curricular, promovida pelo intercâmbio de saberes dentro e fora da universidade. Com o facilitador da interdisciplinaridade e a produção do conhecimento como construção social, é possível atender às exigências das diretrizes curriculares de formar sujeitos com proatividade e comprometimento no meio onde vivem.

Para além dos significados de extensão já trazidos, Anjos (2004) apresenta uma série de categorias que trazem outros significados ao termo, como por exemplo: espaço de formação acadêmica (ALVES, 2004); função acadêmica e prática social (JEZINE, 2009); produtora de

demandas (LOYOLA; OLIVEIRA, 2005); ampliação, tamanho ou duração (RODRIGUES, 2005-2006); fundamento metodológico da construção do conhecimento (MARTINS, 2007); prática formativa e projeto institucional (SILVA; ANDRADE; MAZZILLI, 2010); tecnologia social (SOARES, 2011); fazedora de portas (MASSIGNAM; LIMA; ROS, 2011); como comunicação (FREIRE, 2010).

Por mais que tenham sido apresentados diversos contextos e conceitos da extensão universitária, é possível observar que na prática eles basicamente se dividem em duas vertentes: uma voltada para transmissão vertical do conhecimento, com características assistenciais; e a outra numa perspectiva de comunicação de saberes (GADOTTI, 2017, p. 2). Esta “extensão ou comunicação” (FREIRE, 2010), combina-se mais facilmente com as perspectivas apresentadas na resolução mais recente que estabelece as diretrizes da curricularização da extensão universitária. Podemos citar cinco diretrizes que justificam essa afirmativa: interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; a indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão; o impacto na formação do estudante; e a transformação social. Mas como é possível diferenciar essas duas vertentes e entender os conceitos por trás das diretrizes da extensão universitária? Para que seja possível responder a essa pergunta, precisaremos realizar um resgate histórico, para compreender em quais contextos deu-se essa revolução do termo – extensão universitária – e que conseqüentemente culminou na curricularização da extensão, prerrogativa da resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018.

A curricularização da extensão não é um tema recente, aparecendo primeiramente no PNE do decênio 2001-2010, entre as metas 21 e 23, que instituem a “obrigatoriedade de 10% dos créditos curriculares exigidos para a graduação, integralizados em ações extensionistas” (BRASIL, 2001). Com um novo PNE (2014-2024) a curricularização ganha uma outra abordagem, contida na estratégia de nº 7 para se atingir a meta de nº 12, apresentando que se deve “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014a). Nota-se um avanço entre a primeira concepção do PNE (2001-2010) e a proposta no atual (2014-2023), que faz uma tentativa de trazer uma visão emancipatória e popular da extensão, principalmente pelo trecho

“áreas de grande pertinência social”. A história da extensão universitária perpassa pela interferência de movimentos sociais e a resistência diante do elitismo que protagonizou a educação brasileira (SOUSA, 2001).

Essa história caminha junto com a proposta de abertura à comunidade, advinda das universidades. Para Cunha (2007a) o ensino superior é aquele que visa ministrar um saber superior. No Brasil, os primeiros cursos reconhecidos como superiores surgiram no final do século XVI: os colégios jesuítas na Bahia, São Paulo, Rio de Janeiro, Olinda, Maranhão e Pará, com cursos como de Filosofia, Teologia e Matemática. Essa modalidade presente de 1572 a 1808 vai ao encontro da transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro. Nesse contexto, a Educação Superior adquire traços voltados para o atendimento à nova demanda instaurada no país – os anseios da corte (BATISTA; KERBAUY, 2018).

Uma personalidade marcante na política de ensino neste contexto foi José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho, da Universidade de Coimbra, em que ingressou no ano de 1775, estudando letras, filosofia e direito canônico. Ao chegar em Recife em 1798, e acumular cargos como o da Junta Governativa da Capitania de Pernambuco e de diretor-geral dos estudos, fundou o Seminário de Olinda por volta de 1800 (ALVES, 2010). Com inspiração em ideias reformistas e iluministas, que remodelaram a Universidade de Coimbra, o seminário tornou-se um grande centro de difusão do ideário desenhado na colônia. Seu reformismo esteve a serviço da defesa de um sistema colonial e em sua base econômica, mas ao mesmo tempo, trouxe a ideia incipiente do Ensino Superior que alcança o homem comum, externo às instituições e que com ele dialoga. Demonstrava que pretendia algo a mais na formação dos estudantes, uma vez que “quando o habitante dos sertões e das brenhas for filósofo, quando o filósofo for habitante das brenhas e dos sertões, ter-se-á achado o homem próprio para a grande empresa das descobertas da natureza e dos seus tesouros” (COUTINHO, 1966, *apud* BATISTA, KERBAUY, 2018).

Ao falar dos sacerdotes formados pelo seminário no curso de Teologia, acrescenta de maneira arrojada:

Como hidráulico e geômetra, êle ensinará aos seus paroquianos a abrir canais, a conduzir as águas às sua lavouras, aos seus campos e às suas minas, êle lhes ensinará a represá-las e a levá-las às maiores alturas. Como fisico instruído nas leis do mecanismo, êle lhes ensinará a aumentar as fôrças pelo meio das máquinas, não só simples, mas também compostas. Como geógrafo inteligente, êle descreverá a extensão da sua paróquia, não só quanto às suas confrontações e dimensões, mas também quanto à natureza de que é, ou

não, capaz o seu terreno e o para que é mais ou menos próprio (COUTINHO, 1966, p. 65).

Até esse momento, não se tratava conceitualmente de extensão no Ensino Superior, porém, é possível observar nuances do pensamento que queria difundir, para o público externo à instituição, ao fornecer algo do conhecimento produzido. Segundo Batista e Kerbauy (2018), vale lembrar que essas inspirações, de quem havia acabado de chegar de Portugal, conflitavam com o modelo educacional – importado – e posto, que enquanto processo, considerava apenas o ensino como propósito final da Educação Superior.

Diversos fatores motivaram as profundas mudanças culturais naquele momento. A presença da corte atraía uma diversidade de mercadorias importadas, e mais baratas, pois agora era a capital do reino. Esse fator trazia hábitos de consumo que até então eram impossíveis de se pensar. Foi nesse período que:

[...] se compôs o núcleo de ensino superior em que se desenvolveu e se estruturou o que temos hoje, vinculado a essa origem por ampliação e diferenciação. [...] O ensino superior atual nasceu, assim, junto com o Estado Nacional, gerado por ele e para cumprir, predominantemente, as funções próprias deste (CUNHA, 2007a, p. 75-76).

O Ensino Superior literalmente entregava como produto, profissionais formados para exercerem cargos burocráticos que haviam sido criados pelo mecanismo estatal do recebimento de D. João. Assim, os moldes do Ensino Superior continuaram a ser na forma de escolas e cursos isolados, que na metade do século XIX, começaram a ter o status de faculdades. Segundo Martins (2002, p. 147), a elite até então, não via vantagens na criação de universidades, e se preocupava com as facilidades para obtenção do grau superior, então é possível perceber um cenário de expansão universitária em transição:

A função desempenhada pelo sistema educacional escolar, nas sociedades capitalistas, de fonte fornecedora de diplomas garantidores da posse dos conhecimentos “apropriados” aos cargos conferidores de maior remuneração, prestígio e poder, chegou a ser ameaçada por aquele processo de expansão/facilitação: os diplomas das escolas superiores tendiam a perder raridade e, em consequência, a deixar de ser um instrumento de discriminação social eficaz e aceito como legítimo. A introdução dos exames vestibulares às escolas superiores foi uma tentativa de restabelecer o desempenho daquela função (MARTINS, 2002).

Em 1911 sob o decreto de nº 8.659, a também conhecida como Reforma Rivadávia Corrêa, referente à lei orgânica do ensino superior e fundamental no Brasil, foi instituída no

governo de Hermes da Fonseca. Entre outras resoluções, o decreto – inspirado em princípios positivistas – trazia uma autonomia administrativa às Escolas Superiores, cujos exames para acesso elas mesmas deveriam aplicar. Tais exames seriam os precursores dos exames vestibular, numa tentativa de conter a “invasão” do ensino superior por candidatos “inabilitados” (BATISTA; KERBAUY, 2018). Pelo decreto também, determinou-se que as escolas de ensino superior fossem entidades corporativas autônomas, e segundo Cury (2009) o Estado não seria titular, nem monopolizaria a validade oficial dos diplomas e certificados, cabendo essa prerrogativa às entidades de ensino.

Algumas instituições de ensino eram vanguardistas nesse processo de passagem de Escolas Superiores a Universidades, como por exemplo a Universidade de Manaus (1909), Universidade Livre de São Paulo (1912) e Universidade do Rio de Janeiro (1920). E é neste contexto de modificação da estrutura universitária, que algumas ideias de políticas extensionistas começam a aparecer.

De acordo com Nogueira (2005) a Extensão Universitária data do século XIX na Inglaterra, com a dimensão de educação continuada (*lifelong education*), voltada para a população adulta sem acesso à universidade. De acordo com a Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012a) as primeiras manifestações relacionadas à prática de extensão no Brasil datam do início do século XX, com a realização de cursos e conferências pela antiga Universidade de São Paulo (USP) (ANJOS, 2014, p. 21). A Universidade Popular da Universidade Livre de São Paulo, criada no ano de 1912, adotava um modelo europeu e tinha como propósito agregar a instituição de ensino à realidade social, com a promoção de cursos e conferências gratuitas à população:

A existência da Universidade Popular coloca a Universidade de São Paulo como a primeira instituição de ensino superior no Brasil a desenvolver atividades de extensão. Sem constituir uma unidade com corpos docente e discente próprios, ela promovia conferências semanais gratuitas, abertas a quem quisesse. Os cursos eram sobre os mais variados assuntos [...] como *O fogo sagrado da Idade Média, Grandes viagens e grandes viajantes do Brasil, Importância e progresso da otorrinolaringologia...* e outros mais. Numa época em que as lutas de classes explodiam em greves e repressões policiais, não se entendia por que a Universidade Popular era infelizmente ainda mal compreendida ou, talvez, ignorada pelas classes populares a que ela se destina (CUNHA, 2007a, p. 205).

Porém, conforme Sousa (2010), o modelo proposto fracassou em virtude do desinteresse do público-alvo ao que era ofertado, fazendo com que as atividades fossem encerradas em 1917. O desinteresse mostrava o distanciamento existente entre a proposta inicial dos cursos e os reais problemas vivenciados pelas massas (NOGUEIRA, 2005). Esse movimento das Universidades populares era decorrente do Manifesto de Córdoba, que reivindicava à Universidade um papel de efetivo serviço ao povo (TRINDADE, 2004). As propostas contidas nesse manifesto e seus desdobramentos, encaminharam à extensão universitária à concretização do compromisso da universidade com a população.

As atividades realizadas pela Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, fundada em 1926, têm lugar de destaque na extensão universitária. Baseando-se em um modelo norte-americano, as proposições da extensão eram cooperativas ou rurais, com ações voltadas à prestação de serviços, com a atuação em programas de economia doméstica, assistência técnica a agricultores e de organização da juventude (SOUSA, 2010).

Os debates referentes à pluralidade na organização universitária, e autonomia administrativa, pedagógica e financeira frente ao Estado estavam fervorosos e ganharam ainda mais destaque na proximidade com a Revolução de 1930. Influenciado pela política educacional do governo Vargas, o decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, do Estatuto das Universidades Brasileiras, **inclui a extensão universitária como atividade vinculada ao ensino superior**, que representa a primeira referência legal à Extensão Universitária. Conforme previsto nos artigos 42º., do capítulo II, e nº 109º., do título XIII, essa inserção se daria conforme o disposto:

[...] por meio de cursos e conferencias de character educacional ou utilitario. [...] destinam-se principalmente á diffusão de conhecimentos uteis á vida individual ou collectiva, á solução de probleas sociaes ou á propagacção de idéas e principios que salvuaguardem os altos interesses nacionaes. Estes cursos e conferencias poderão ser realizados por qualquer instituto uiversitario em outros institutos de ensino technico ou superior, de ensino secundario ou primario ou em condições que os façam accessiveis ao grande publico. [...] destina-se á diffusão de conhecimentos filosoficos, artisticos, litterarios e scientificos, em beneficio do aperfeiçoamento individual e collectivo. [...] será realizada por meio de cursos intra e extra-universitarios, de conferencias de propaganda (BRASIL, 1931).

A extensão universitária como organização fundamental da vida social universitária ainda é mencionada no terceiro item do artigo 99º. (BRASIL, 1931). No período em que vigorou o Estatuto de 1931, aproximadamente trinta anos, a extensão universitária atendeu apenas a

interesses governistas, que tinha predominantemente ações pontuais e voltadas à resolução de problemas pretendidos à universidade (SOUSA, 2010). Este período foi marcado pela ausência de discussões, por parte das instituições de ensino superior, referentes à concepção e às funções dadas à extensão universitária (NOGUEIRA, 2005; SOUSA, 2010).

Mas essa realidade estava próxima de acabar, com o início no Movimento Estudantil, organizado na década de 1930, iniciam-se as discussões do papel da extensão universitária, e a promoção de ações que intentavam a transformação da realidade social (ANJOS, 2014, p. 23). Diversas reuniões e discussões acerca da extensão foram realizadas ao longo dessa década, resultando no Plano de Sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira, elaborado em 1938 durante o Congresso Nacional dos Estudantes, responsável também pela criação da União Nacional dos Estudantes (UNE).

Neste período, temos também a fase de criação e estruturação da USP (1934), que foi de grande importância para a história da educação no Brasil. Iniciando-se uma nova fase no pensamento liberal em relação à Educação. O liberalismo elitista começa a dar espaço ao liberalismo igualitarista, corrente herdeira do pensamento pedagógico de Anísio Teixeira, que difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova, como princípio formativo, a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em preferência à memorização, defesa de uma educação pública e gratuita, do estado laico. Essas ideias advindas de uma nova perspectiva educacional, atingiram o manifesto *Os Pioneiros da Educação Nova*, que aumentou o prestígio dos educadores igualitaristas (CAVALIERE, 2010).

A criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) no ano de 1936 – teve por incumbência a elaboração do Plano Nacional de Educação – do Estatuto das Universidades Brasileiras e do Ministério da Educação ainda nos primeiros tempos do governo na década de 30, veio atender a uma demanda por coordenação política especializada para o setor educacional (BATISTA; KERBAUY, 2018). Essas medidas vinham ao encontro do reforço do aparelho do Estado na área educacional, com a incursão de um regime autoritário. Na administração universitária era possível observar um controle exercido pelo governo; assim, a autonomia – administrativa e didática – na universidade, era restrita.

Para Cunha (2007a, p. 318), o papel da universidade mudou e o perfil dos ingressantes também, conforme comenta:

O crescimento do ensino superior durante a Primeira República, em que pese o movimento de contenção acionado a partir de 1910-11, permitiu o aumento da proporção de estudantes oriundos das camadas médias, tanto dos setores ascendentes das classes trabalhadoras, quanto descendentes, formados pelos destituídos das classes dominantes. Paralelamente, a ampliação da burocracia estatal deve ter feito crescer o número relativo dos estudantes filhos de funcionários públicos, em detrimento dos filhos de pequeno-burgueses, isto é, pequenos comerciantes, industriais, agricultores, corretores, homens de pequenos negócios, em geral. [...] Já na primeira metade dos anos 30, a maioria dos estudantes das escolas superiores era constituída de jovens oriundos das camadas médias, filhos de funcionários do Estado e de empresas particulares, assim como de profissionais liberais (CUNHA, 2007a).

Entre 1940 e 1960, as atividades de extensão eram de incumbência do movimento estudantil, que debatia os problemas nacionais, através de atividades ideológicas e políticas, juntamente aos movimentos sociais. Já em 1945 com o fim do Estado Novo, em um processo de redemocratização do país, a extensão é citada – de forma breve – na LDB, nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (ALMEIDA, 2011). Conforme disposto em seu artigo 69º., as instituições de ensino superior poderiam ministrar cursos no formato de extensão “[...] de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos” (BRASIL, 1961).

O artigo nº 92. traz um avanço histórico para o cenário educacional, onde determinava que o Conselho Federal de Educação (CFE) elaborasse um Plano Nacional de Educação, para a destinação dos Fundos Nacionais referentes aos respectivos níveis de ensino (BRASIL, 1961). Porém, essa demanda não foi atendida, em relação ao ensino superior, visto que o foco do plano naquele momento seria o aumento da produtividade e do número de matrículas ofertadas (SOUSA, 2010).

Precedente à Reforma Universitária de 1968, a mobilização do Movimento Estudantil entre os anos de 1961 e 1963, debateu as legislações universitárias da época, posicionando-se contra o caráter arcaico e elitista das universidades. Dentre os diversos documentos elaborados pelo Movimento, destacam-se os relatórios dos três primeiros Seminários Nacionais da Reforma Universitária; que defendiam a ideia de universidade popular, a serviço das massas, em especial às classes trabalhadora, camponesa e operária (TITSKI; LIMA, 2011). Nesta conjuntura, em

1961, a Declaração da Bahia elaborada no I Seminário Nacional da Reforma Universitária, apresentou o entendimento dos estudantes no que se refere à urgência de uma reforma universitária, justificando a perda da missão universitária em seus aspectos social, profissional e cultural. De acordo o documento, a universidade importava soluções para os problemas brasileiros, desrespeitava a cultura popular, formava profissionais incapazes de atuar na realidade regional e nacional, e promovia a manutenção da hegemonia do capital (UNE, 1961).

Posteriormente, no II Seminário Nacional da Reforma Universitária de 1962, a UNE registra suas discussões na intitulada Carta do Paraná, com críticas veementes à LDB de 1961, refletindo as ações necessárias para que a reforma universitária não fosse apenas uma formulação de horários e currículos (UNE, 1962, p. 17). De acordo com Anjos (2014), o documento continha uma estrutura de três partes, uma em que tratava da fundamentação teórica para a Reforma Universitária, outra relacionada a análise crítica da universidade brasileira, e por fim, um esquema tático da luta pela Reforma Universitária elaborado em forma de síntese final do documento. A perspectiva apresentada pela UNE em relação à missão universitária deveria ser capaz de compreender a expressão do povo, com vistas à promoção da democracia; anti-dogmática, com o exercício de uma crítica constante e uma frente efetiva do processo revolucionário, impedindo a espoliação do homem pelo homem (UNE, 1962, p. 18).

Acerca da análise crítica da universidade brasileira, a UNE alinha-se a uma perspectiva freireana de extensão como comunicação, em que era possível enxergar uma espécie de alienação da universidade, que estava servindo à manutenção hegemônica dominante; pois, ao trazer embasamento europeu e norte-americano para nossa cultura universitária, estava alheia à construção identitária nacional de uma cultura autêntica. Uma forma de reverter esse quadro, seria por meio de uma extensão cultural, fazendo com que a universidade divulgasse os avanços da técnica e da ciência, para que a classe dominada pudesse ter ferramentas para um processo de desalienação. Isso seria possível uma vez que, sabendo do processo que a alienava, passaria à situação de sujeito, sendo protagonista de sua própria história, já que de acordo com Freire (1983a, p. 79) “ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”

No III Seminário Nacional da Reforma Universitária, em 1963, a UNE propôs-se a elaborar dois projetos que consolidassem os pontos fundamentais da luta pela Reforma Universitária. O primeiro projeto de Emenda Constitucional (EC) solicitava a extinção da vitaliciedade de cátedra e estabelecia que o acesso e permanência nas funções de magistério fossem regulados pela carreira e capacidade dos docentes. Já o segundo, substitutivo à LDB de 1961, requisitava uma alteração do regime de vitaliciedade da cátedra pelo regime de carreira, com a criação de um sistema de departamentos, extinção de vestibular, estabelecimento de um novo sistema de distribuição e aplicação de verbas universitárias e a participação de um terço dos estudantes nos órgãos colegiados (UNE, 1963).

Tais reivindicações propostas pela UNE vão ao encontro do que consideramos um grande passo para a educação universitária, visto que o caráter de permanência quase que inquestionável de sua função docente provoca, em determinadas situações, a destituição de necessidade de aperfeiçoamento, uma vez que sua carreira estaria “garantida” dentro da universidade. Numa perspectiva de uma educação transformadora, sabemos que a profissão de professor deve assumir um caráter voltado às intensas modificações sociais e a mudanças atitudinais em uma perspectiva de constante aprimoramento, pois o professor nunca está completamente formado e inacabado, é um sujeito que modifica o entorno e é modificado por ele.

Segundo Gadotti (2017) no contexto do golpe de 1964, com uma ditadura militar instaurada, as atividades de extensão passaram a ser assumidas pelo Estado, marcando ainda o desmantelamento de diversos movimentos de jovens e adultos, com a eliminação da representação estudantil, a exemplo da UNE que, por meio dos documentos apresentados nos seminários de Reforma Universitária, vinha ganhando espaço nas discussões referentes ao papel universitário em nível nacional. Apesar das represálias, algumas iniciativas como a criação do Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e o Projeto Rondon (1966), possibilitaram aos universitários a vivência em comunidades rurais em um contexto de pobreza. Contudo, seu caráter cooptativo e assistencialista não permitia grandes avanços. Neste mesmo ano, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) foi criado, intuindo a finalidade de tornar a universidade autônoma. O CRUB “[...] é uma associação civil, sem fins

econômicos, de natureza eminentemente educacional, que congrega, por seus reitores, as universidades brasileiras” (CRUB, 2013).

A despeito disso, foram firmados acordos entre o Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development* (USAID), direcionados à assistência técnica e cooperação à organização do sistema educacional brasileiro, que ficaria dependente do modelo econômico estadunidense (SILVEIRA; PAIM, 2005). Seguindo o contexto sócio-político vigente, a universidade intencionava atender aos interesses do novo capitalismo, com uma perspectiva tecnicista, produtivista e economicista (ALMEIDA, 2011).

Retomando o Projeto Rondon, de acordo com Lima e Motta (2012), o mesmo teve como marco zero, em 1967, a execução de atividades por trinta estudantes de Medicina, Geociências, Engenharia e Documentação e Comunicação, e militares da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército. De acordo com Sousa (2010) neste momento não existia parceria entre o projeto e as universidades, portanto, as atividades eram propostas pelo Estado e executadas por universitários.

Com a Reforma Universitária de 1968, sob a lei nº 5.540/68, seu artigo 20º. estabeleceu que “as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes” (BRASIL, 1968b). Neste mesmo ano, com o Decreto nº 62.927, ocorria a instituição – em caráter permanente – do Projeto Rondon, um grande passo para a extensão universitária no Brasil, que, conforme o artigo nº 1., tinha por finalidade “[...] promover estágios de serviço para estudantes universitários, objetivando conduzir a juventude a participar do processo de integração nacional” (BRASIL, 1968a). O documento atendeu parcialmente às reivindicações do movimento estudantil precedentes, com a atenuação dos aspectos políticos e ideológicos presentes nas propostas, substituindo-os por características modernizadoras, técnicas e administrativas, de acordo com os anseios do empresariado da época (SILVEIRA; PAIM, 2005).

Os dois primeiros documentos elaborados pela UNE, realizados na Bahia e em Curitiba, reivindicavam fortemente a necessidade de socialização e democratização do acesso ao conhecimento produzido pelas universidades, por meio de uma extensão cultural. Os artigos 17º., 25º., 32º. e 40º. da lei nº 5.540/1968 traziam o entendimento legal para a extensão universitária,

que até aquele momento não era considerada indissociável do ensino e da pesquisa, conforme descrito:

Art. 17. Nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior poderão ser ministradas as seguintes modalidades de cursos:

a) [...]

d) de extensão e outros, abertos a candidatos que satisfaçam os requisitos exigidos.

Art. 25. Os cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e outros serão ministrados de acordo com os planos traçados e aprovados pelas universidades e pelos estabelecimentos isolados.

Art 32. Entendem-se como atividades de magistério superior, para efeitos desta lei:

a) as que, pertinentes ao sistema indissociável de ensino e pesquisa, se exerçam nas universidades e nos estabelecimentos isolados, em nível de graduação, ou mais elevado, para fins de transmissão e ampliação do saber;

b) [...]

Art. 40. As instituições de ensino superior: a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento [...] (BRASIL, 1968b).

Um ano depois, em 1969, o governo militar ampliou as ações do CRUTAC, transformando-o em programa a nível nacional, que resultaram na criação de vinte e dois CRUTAC sob a coordenação das instituições de ensino superior, as quais deveriam possuir ações pautadas nos preceitos do Decreto-Lei nº 916, de 07 de outubro de 1969, que em seu artigo 1º resolve:

[...] I - Ajustar a ação governamental às necessidades das populações interioranas, mediante o trabalho associado e integrado das universidades junto aos demais órgãos e serviços da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e de entidades privadas;

II - Encaminhar, com a extensão dos serviços universitários às áreas interioranas, através dos cursos específicos de cada unidade, a realização de atividades básicas que conduzam à promoção do homem, ao desenvolvimento econômico-social do País e à segurança nacional;

[...] IV - Proporcionar aos estudantes estagiários, com o assessoramento de professores e técnicos, as condições necessárias ao estudo e solução dos diversos problemas da comunidade, mediante a adequação do exercício profissional às peculiaridades do meio;

V - Proceder ao levantamento de recursos financeiros da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a serem aplicados em projetos específicos (BRASIL, 1969).

O corpo docente participou no desenvolvimento do Projeto Rondon apenas em 1969, com a instalação de *Campi* Avançados, que visavam à interiorização das universidades e o desenvolvimento destas microrregiões em que os *campi* estavam instalados. Como os *Campi* Avançados, eram uma extensão das universidades, foram considerados sinônimos da extensão

universitária, que naquele momento tinha por objetivo transformar as comunidades atendidas em uma espécie de campo de ensino sobre a vida nacional (ANJOS, 2014, p. 28).

Com o decreto de nº 67.505, de 06 de novembro de 1970, houve a reformulação do Projeto Rondon, com alterações importantes para sua autonomia administrativa e financeira. Dentre as finalidades básicas constantes no art. 3º, destacam-se: a organização, implantação e coordenação de estágios de estudantes de nível universitário e técnico, priorizando a atuação no interior do país; colaboração mediante convênios que integram órgãos governamentais ou privados, e a prestação de assistência às municipalidades carentes de técnicos especializados; promoção de programas de desenvolvimento em micro-regiões; coordenação de atividades de ensino nas universidades com os problemas de desenvolvimento local; oferecer treinamento especializado em nível médio, incentivando o mercado de trabalho e aprimorando a mão-de-obra qualificada (BRASIL, 1970).

Alguns anos depois, o Projeto Rondon transforma-se em Fundação Projeto Rondon, em 1975 e assim permaneceria até 1989, por meio da lei nº 6.310, que buscava a motivação e participação voluntária da juventude estudantil no processo da integração nacional, do desenvolvimento e da valorização do homem, em cooperação com o Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1968a, art. 1º). É possível perceber que, apesar de apresentar diretrizes voltadas para um estímulo à autonomia, ainda era claro um ponto de vista da extensão tecnicista, voltada para o fornecimento de uma espécie de “produto” para a sociedade com uma perspectiva de capital.

Com a criação, na década de 1970, das portarias de número 289º do MEC e número 398º do Ministério do Interior (MINTER), surge a Comissão Mista MEC/MINTER, com o intuito de estudo das medidas que inter-relacionassem os projetos desses ministérios, como o CRUTAC e o Campus Avançado (SOUSA, 2010). Para a Comissão Mista, a extensão começou a ser vista como inerente ao ensino e à pesquisa, já que promovia o debate sobre a atualização e reformulação curricular, e retroalimentar das universidades, com as demandas oriundas da inserção das universidades em cenários nacionais e regionais (NOGUEIRA, 2005). Vale lembrar que o termo *retroalimentar* foi utilizado pelo MEC em substituição ao termo *Comunicação* trazido por Paulo

Freire, que por conta da censura imposta do período militar não pôde ser utilizado. Mas preservou-se a tentativa da conservação do conteúdo das ideias embutidas no termo.

No ano de 1972, com o delineamento das Diretrizes da Extensão Universitária, a mesma era considerada pelo CRUB, uma decomposição da atividade didática, constituindo o tripé que ampara a universidade, pesquisa – ensino – extensão (NOGUEIRA, 2005). Vale lembrar que o termo tripé caiu em desuso no atualidade, pelo fato de que a palavra retoma a um conjunto de três coisas, unidas por uma ou mais características, mas que, figuradamente, estão separadas; esse termo foi então substituído pelo termo indissociabilidade, que preconiza algo inseparável, ou seja, pesquisa, ensino e extensão – devem – caminhar juntas, conforme o exposto no artigo nº 207. da Constituição Federal de 1988.

Em uma perspectiva de expansão das atividades extensionistas e modernização da legislação universitária, a Comissão Mista com base na lei nº 5.540/1968, nos programas CRUTAC e Projeto Rondon, recomendava a criação de um órgão responsável pelo desenvolvimento e institucionalização da extensão nas universidades. Disso, resultou na criação da Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE), em 1974, vinculada ao Departamento de Assuntos Universitários (DAU/MEC), que de acordo com Nogueira (2005), ficaria sob a responsabilidade do MEC a gerência da extensão universitária. O ano de 1975 foi considerado o marco da Política de Extensão Universitária Brasileira, com a elaboração pelo MEC, após assumir o DAU, do Plano de Trabalho de Extensão Universitária. O documento ampliava a ação das universidades, com a inserção do corpo docente no desenvolvimento de ações extensionistas, assim como apresentava as ideias de relação entre ensino, pesquisa e extensão, e de comunicação entre a universidade e a sociedade (NOGUEIRA, 2005).

Conforme afirmado por Anjos (2014), o Plano de Trabalho de Extensão Universitária – em teoria – recomendava a necessidade de algumas ações, como: coordenação, supervisão e avaliação das atividades em andamento; articulação das atividades de extensão; integração das universidades com órgãos públicos e privados; difusão cultural e de pesquisas e resultados; projetos de ação social e comunitária que superassem o caráter assistencialista e prestador de serviço. De acordo com Sousa (2010) por uma ausência de direcionamento das ações de extensão, após a extinção do CODAE, em 1979, observou-se que a extensão estava sendo

realizada de forma paternalista-assistencial, sem vínculos com o processo acadêmico. Esses resultados surgiram em um relatório divulgado pelo MEC em 1990, mas em nível local e regional, as discussões prosseguiram e se encaminharam para a criação de um fórum capaz de coordenar a extensão universitária, a fim de suprir estas demandas (NOGUEIRA, 2005).

A década de 1980 foi marcada pela democratização universitária e o movimento docente, que buscava a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (SCHERER, 2004) e a garantia da universidade pública, gratuita e de qualidade (MUNARIM, 2008). As discussões eram pautadas continuamente no compromisso social da universidade, e no papel que a extensão universitária deveria assumir. Por meio desses debates, a busca pela consolidação da extensão universitária era crescente, principalmente no tocante a articulação entre pesquisa e ensino, instigando uma interação entre sociedade e universidade, para que o paradigma assistencialista e prestador de serviços – atribuído à extensão – fosse quebrado (SOUSA, 2010).

Resultado dessas e de outras discussões precedentes, em novembro de 1987 se instituiu o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), hoje conhecido sem o “Nacional” na nomenclatura. Para o FORPROEX, a extensão universitária era entendida como um processo educativo, cultural e científico que se articula ao ensino e a pesquisa de forma indissociável, viabilizando uma relação transformadora entre universidade e sociedade, estabelecendo uma “via de mão-dupla”, onde o saber acadêmico e popular se reencontram (GADOTTI, 2017, p. 2), conforme pactuado no conceito de extensão do documento desenvolvido no 1º encontro:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/ prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX, 1987)

Nesse primeiro documento estavam contidos o conceito de extensão, sua institucionalização, as medidas: procedimentos de ordem metodológica, referentes à estrutura

universitária, para valorização da extensão regional e nacional. Além de recomendações, regulamentação do financiamento da extensão e regimento de acordo com a constituição, os objetivos e o funcionamento das atividades extensionistas (FORPROEX, 1987). Segundo o exposto no excerto anterior, é possível perceber a ideia de interação dialógica, que é pautada por um desenvolvimento de relações entre a universidade e setores sociais, marcadas pela troca de saberes e diálogo, destituindo o discurso da hegemonia acadêmica em prol do estabelecimento de uma aliança com movimentos, setores e organizações sociais.

De acordo com o estabelecido no FORPROEX (2012) a extensão não deve se tratar de “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas de produzir, por meio da interação social, um novo conhecimento. Tal conhecimento exerce papel contributivo na superação da desigualdade e da exclusão social, com a finalidade de construir uma sociedade mais ética, justa e democrática. Para concretizar essa ação é preciso a aplicação de metodologias capazes de estimular a participação e a democratização do conhecimento, destacando-se o papel de atores fora do contexto universitário – num primeiro momento – na produção e difusão do conhecimento.

Essa interação visa a superar a ideia transmissiva da extensão, como uma espécie de “invasão” e como uma co-participação dos sujeitos no ato de conhecer (GADOTTI, 2017) conforme colocada por Freire (1977) ao afirmar que:

O termo extensão se encontra em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação etc. E todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase 'coisa', o negam como um ser de transformação do mundo. Além de negar, como veremos, a formação e a constituição do conhecimento autênticos. Além de negar a ação e a reflexão verdadeiras àqueles que são objetos de tais ações (FREIRE, 1977, p. 22).

O olhar da extensão como comunicação é trazido por Freire em seu livro *Extensão ou Comunicação?*, publicado pela primeira vez em 1967. Resultado da interrupção dos projetos de Freire no Brasil em virtude do golpe militar de 1964, quando precisou se exilar no Chile e foi contratado para trabalhar no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (ICIRA), órgão que tratava da extensão educacional dentro do programa de reforma agrária. Ele entende que “extensão” se trata de invasão, e “comunicação” promove a conscientização. Neste sentido, acredito que Freire faz uma afirmação coerente, ao entender que “o conhecimento não se

estende do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, 1977, p. 36)

Tratando da importância da interação entre camponeses e agrônomos, Freire afirma que não é possível a aprendizagem se o novo conhecimento contradiz o contexto do aprendiz. O agrônomo que visa a educar desconhece o mundo do camponês, portanto não deve ter pretensão de uma mudança atitudinal. Nós, seres humanos, somos essencialmente comunicativos; ao impedirmos esse diálogo, nos reduzimos à condição de objeto. Portanto, comunicar-se é uma expressão da realidade existencial e ontológica como relação social (LIMA, 1981, p. 75). Na década de 1980, Freire considera uma nova visão não extensionista da extensão universitária, ao invés de uma extensão voltada – apenas – para fora da universidade, ele enxergava como uma dimensão do ensino e da pesquisa, com enfoque no projeto político-pedagógico.

Portanto, a criação e institucionalização do Fórum marca um salutar avanço nas políticas extensionistas universitárias, que a partir desse momento tem um norte mais claro para desenvolver suas ações. De acordo com a Rede Nacional de Extensão (RENEX) “[...] o Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras é uma entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, comprometido com a transformação social para o pleno exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia” .

Mesmo com as discussões já presentes no FORPROEX e em Movimentos Estudantis e de Docentes paralelos, o conceito de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão ainda não estava consolidado, mas isto estava prestes a mudar. Com o artigo nº 207. da Constituição Federal (CF) de 1988, houve a consagração desse princípio, onde “As universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, art. 207).

Advindo do movimento docente, por meio do FORPROEX e juntamente com o MEC, criou-se a Comissão de Extensão na década de 1990, sob a Portaria SESu/MEC nº 66. de 1993 (ANJOS, 2014, p. 41), com o intuito de formular programas capazes de definir os princípios, as diretrizes e as formas de fomento à extensão (NOGUEIRA, 2005). Nesse mesmo ano, o

FORPROEX colaborou com a redação e aprovação do Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE), responsável pelo estabelecimento de metas de financiamento e as diretrizes, objetivos e metodologia da extensão (FORPROEX, 2012a). O movimento docente realizou uma publicação no IV Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, em 1990, sobre a necessidade de elaboração da LDB por meio de uma participação ativa dos setores organizados da sociedade brasileira que se interessam pela defesa da educação pública e gratuita (FORPROEX, 1990).

Em 1995, o PROEXTE teve uma interrupção de seu funcionamento em virtude da Universidade Solidária, componente do Programa Comunidade Solidária, criado durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, que tinha por objetivo a mobilização e treinamento de estudantes universitários, para atuar como voluntários em comunidades de baixo índice de desenvolvimento humano (IDH) (LOBO, 2002). Essa interrupção culminou numa perda de apoio financeiro para o desenvolvimento de projetos de extensão; em razão disso, em 1997, o FORPROEX, por meio da Comissão Nacional de Extensão, propôs a criação do Programa Nacional Temático de Fomento à Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - Universidade Cidadã (FORPROEX, 2001). O Programa foi considerado o ponto de partida na elaboração do Plano Nacional de Extensão, começando suas discussões em 1997, continuando em 1998, durante a realização do XII Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, e culminando no lançamento pelo MEC em 1999 (NOGUEIRA, 2005).

Os objetivos do Plano Nacional de Extensão buscavam: reafirmar da extensão universitária enquanto processo acadêmico; valorizar programas de extensão interinstitucionais estimular atividades multi, inter e/ou transdisciplinares e interprofissionais; melhorar a qualidade da educação; inserir a educação ambiental e o desenvolvimento sustentável; tornar permanente a avaliação institucional da extensão universitária como parâmetro para a avaliação da universidade; elaboração das políticas públicas⁴; ampliar o acesso ao saber e ao desenvolvimento tecnológico e social do país; produção e preservação cultural e artística; além de assegurar a relação bidirecional entre universidade e sociedade com a priorização de práticas voltadas ao atendimento de necessidades sociais emergentes (FORPROEX, 1998c).

⁴ Segundo Easton (1959; *apud* FORPROEX; 1998c, p. 3) está vinculada a “alocação oficial de valores para toda a sociedade”, conceito com abrangência universal que não distingue um grupo específico ou de vulnerabilidade.

Com o intuito de atender ao princípio do direito universal à educação e partindo do processo de redemocratização com as discussões provenientes da CF/88, elabora-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que no tocante à extensão universitária traz em seu artigo de nº 43. o tratamento da extensão como finalidade da educação superior, e que a mesma deve estar “aberta à participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996). Apresentando ainda, conforme emenda constitucional, incluída pela lei nº 13.174 de 21 de outubro de 2015, no capítulo VIII, que a educação superior tem por finalidade de “atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 2015).

Das dezoito⁵ alterações na LDB até o presente momento, apenas duas tratam da extensão universitária: a proposta pelas leis nº 13.174/2015 e nº 13.490/2017. Esta última traz, além de outros pontos, novos aspectos referentes à autonomia universitária especificamente em relação aos recursos financeiros aplicáveis a atividades de extensão, temos o exposto pelo art. nº 53, que apresenta:

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - [...]

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

§ 1º Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

I - [...]

IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017) (BRASIL, 1996)

Após a virada do milênio, o Brasil apresentava um panorama desfavorável em vários âmbitos, apesar de ter se desenvolvido em períodos anteriores. No comando do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) a realidade era de inúmeras dificuldades como “[...] a mortalidade infantil, que cresceu, o desemprego pouco diminuiu, o salário mínimo, que

⁵ Alterações realizadas nos anos: 1997, 2001, 2003, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2021 consultadas no site do Planalto Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

continuou baixíssimo, o investimento em educação, que caiu” (ALENCAR; RAMALHO; RIBEIRO, 1996, p. 452); essas eram situações que exigiam providências por parte do governo, já em um fim de mandato. Como se não bastasse, encerrava-se o prazo para criação do PNE prevista na LDB, em seu artigo 87º. Segundo Valente e Romano (2002), em 1998, devido às inúmeras pressões principalmente do movimento “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública” para que o governo criasse e efetivasse um Plano, é dada entrada do projeto na Câmara de Deputados (ZANFERARI; GILL; ALMEIDA, 2017).

Aprovado em 2001, o Plano Nacional de Educação do decênio 2001-2010, sob a lei nº 10.172/2001, dentre as discussões que levaram a sua criação, foi marcado por lutas entre projetos, o que na época foi conhecido como “dois PNEs”: um “da sociedade brasileira” e outro encaminhado pelo Executivo Federal. Segundo Dourado (2010), ambos tinham prioridades diferentes em termos de abrangência, financiamento e gestão das políticas. Neste sentido, pode-se aferir que as duas propostas possuíam:

[...] perspectivas opostas de política educacional. Elas traduziam dois projetos conflitantes de país. De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo. O PNE da Sociedade Brasileira reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para universalizar a educação básica. Isso implicaria propor objetivos, metas e meios audaciosos, incluindo a ampliação do gasto público total para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 98).

Com a ideia desses dois projetos, tem-se a consequente formação de dois grupos, um a favor da manutenção dos interesses da classe dominante, e o outro visando à educação igualitária e prioritária. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) tem papel de destaque neste segundo grupo. Por meio de debates, participou de forma ativa na construção denominada “Proposta da Sociedade Brasileira por meio de suas reuniões anuais, dos Congressos Nacionais de Educação (Coneds), e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública” (ANPED, 2011, p. 13). Após uma série de discussões, o projeto da Sociedade Brasileira foi aprovado e enviado ao Executivo (BRITTO, 2015). Entretanto, Dourado (2010) alerta que, embora tenha sido uma proposta da sociedade civil, o PNE não atendia os interesses por ela

defendidos, sugerindo que ele não foi elaborado com o intuito de ser uma política de Estado, mas sim advindo de uma série de manobras governistas durante sua tramitação.

Como plano de trabalho, foram elaboradas duzentas e noventa e cinco metas gerais para o conjunto da nação, que foram desdobradas de acordo com cada especificidade local e definição de estratégias adequadas a cada situação, além da elaboração de planos estaduais e municipais que atendessem as demandas particulares (UNESCO, 2001). O contexto de elaboração do PNE envolvia um país com dificuldade de acesso à educação, seja básica ou superior, um alto índice de analfabetismo, entre outros obstáculos. Portanto, a estruturação do documento levou em consideração três eixos: “a) a educação como direito individual; b) a educação como fator de desenvolvimento econômico e social; c) a educação como meio de combate à pobreza” (AGUIAR, 2010, p. 710).

Dentre as diversas prerrogativas, apresenta em sua seção B, referente à educação superior, no subitem 4.1 do diagnóstico, um ponto de vista sobre a manutenção das atividades típicas das universidades: “[...] ensino, pesquisa e extensão – que constituem o suporte necessário para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do País, não será possível sem o fortalecimento do setor público (BRASIL, 2001a). Na seção 4.2, que trata das diretrizes do ensino superior, o documento considera ainda as transformações do mundo contemporâneo e o papel da universidade frente a isso:

No mundo contemporâneo, as rápidas transformações destinam às universidades o desafio de reunir em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, os requisitos de relevância, incluindo a superação das desigualdades sociais e regionais, qualidade e cooperação internacional. As universidades constituem, a partir da reflexão e da pesquisa, o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Nessas instituições apropria-se o patrimônio do saber humano que deve ser aplicado ao conhecimento e desenvolvimento do País e da sociedade brasileira. A universidade é, simultaneamente, depositária e criadora de conhecimentos (BRASIL, 2001a).

Quanto aos objetivos e metas do ensino superior, das trinta e cinco, cinco referem-se diretamente à extensão, preconizando: uma institucionalização de amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa, englobando setores público e privado, promovendo a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica; instituição de programas de fomento para elevar os padrões de qualidade de ensino, extensão, e no caso das universidades, também de pesquisa; garantia, nas instituições de educação superior, a oferta de cursos de

extensão, que atendam as necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, para o resgate da dívida social e educacional; assegurar a criação de conselhos com a participação da comunidade e de entidades da sociedade civil organizada, para acompanhamento e controle das atividades universitárias, com o intuito de assegurar o retorno à sociedade dos resultados da pesquisas, do ensino e da extensão; e por fim, a implantação do Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004, assegurando, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior, reservado à atuação dos alunos em ações extensionistas (BRASIL, 2001a).

Conforme salientado pelo objetivo/meta vinte e três, da asseguarção de um percentual de créditos à implementação de atividades extensionistas, temos aqui um primeiro passo para a curricularização da extensão, que teria uma regulamentação própria por meio da resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018.

De acordo com a proposta do Plano, temos o disposto por Brasil (2001, p. 31): “A diretriz básica para o bom desempenho desse segmento é a autonomia universitária, exercida nas dimensões previstas na Carta Magna: didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial”. Porém, das trinta e cinco metas, quatro foram vetadas pelo presidente da república no âmbito da educação superior, e outras cinco nos demais níveis de ensino (ZANFERARI; GILL; ALMEIDA, 2017). Os vetos concentraram-se nas ações relacionadas ao Financiamento e Gestão da Educação Superior, mostrando uma disparidade entre discurso – da autonomia universitária – e prática. Para Valente e Romano (2002, p. 106), “[...] este PNE já estava claramente comprometido, em sua validade, pelo traço de carta de intenções”, fazendo com que houvesse comprometimento do Plano, já que o fomento interfere diretamente na sua implementação e viabilização. Para Catani e Oliveira (2003) a não aprovação de metas específicas do plano, por meio de vetos do então presidente Fernando Henrique Cardoso parece:

[...] consubstanciar ainda mais o processo de mercantilização da educação superior, em curso no País, à medida que promove a ampliação crescente do setor privado; elimina aportes financeiros, para manter ao menos a situação atual ou aumentar a oferta de vagas no setor público; induz as IFES, em geral, a assumirem perfil mais empresarial quanto à obtenção de recursos financeiros para sua manutenção e desenvolvimento (CATANI; OLIVEIRA, 2003, p.147).

Com o término do mandato de FHC e a ocupação da cadeira presidencial por um líder representante da esquerda, Luiz Inácio Lula da Silva, uma nova perspectiva para os vetos ao último PNE tomava conta dos sujeitos ativos da educação num cenário nacional. Baseando-se na esperança de um governo defensor dos movimentos sociais, esperava-se modificações salutares ao Projeto Educacional; porém, conforme Saviani (2013), apesar de apresentar medidas parcialmente inovadoras, a proposta política de governo – até aquele momento – não diferia em grande parte de seu antecessor.

De acordo com o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) em 2004, a prioridade do primeiro mandato do governo Lula era o pagamento da dívida externa, destinando R\$ 86,151 bilhões para isso, e reservando apenas R\$ 46,084 bilhões para todas as áreas sociais como segurança pública, assistência social, saúde, educação, cultura, entre outros. As verbas previstas para o MEC em 2004 (R\$ 17,303 bilhões) foram menores que as estipuladas em 2003 (R\$ 18,145 bilhões); além disso, parte dessa verba não foi liberada, já que em fevereiro daquele ano o governo determinou o contingenciamento de R\$ 14,1 bilhões da maioria das áreas do governo.

No governo Lula, os debates voltados à política de educação superior tiveram início com a organização do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), que se propunha a examinar o estado da educação superior no país e apresentar um plano de ação (OTRANTO, 2002). O Grupo enxergava uma situação calamitosa, em função da crise fiscal e a aparente inabilidade do Estado em concretizar novos investimentos. Paralelo a isto, o crescimento nas ofertas de vagas, na educação superior pública, foi mais rápido que o avanço na busca pelos estabelecimentos privados, levando a relação candidato/vaga de 2,2 em 1998 para 1,6 em 2002 (PAULA, 2016).

Dentre diversas propostas, o GTI propôs resoluções para combater a crise: constituição de um programa urgente de subsídio ao ensino superior, em particular às universidades federais, e implementação de uma profunda reforma universitária. De acordo com Otranto (2004), essa reforma incluía a expansão do quadro docente e das vagas para discentes alocados na educação à distância, autonomia universitária e alteração na política de financiamento. Algumas políticas de Estado são elencadas nesse período, que segundo Paula et al (2016) apresentam uma:

[...] ressignificação do Estado à qualidade de apenas entidade avaliadora e reguladora da educação superior; maior atividade da sociedade no estabelecimento dos projetos e investimentos públicos (Parceria Público-Privado); admissão de ações afirmativas, e

uma política de cotas para consolar as camadas populares em função do elitismo do ensino superior; financiamento com recursos públicos designados para IES privadas; e, em suma, a flexibilização do sistema de educação superior brasileira (PAULA et al, 2016, p. 72).

Com as ações do GTI, os debates públicos e o crescimento novamente do Movimento Estudantil, o governo sinalizava para mudanças estruturais nas políticas educacionais, representando grandes avanços nessa área. Em seu primeiro mandato, trouxe a inauguração do Programa Universidade para Todos (ProUni) – que oferecia bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes universitários -, a Lei de Inovação Tecnológica, a Educação à Distância (EaD), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e as Parcerias Público-Privadas.

Conforme Pompe (2018), foram aprovadas duas emendas constitucionais, as de nº 53. e 59º., alterando oito dispositivos para a educação. Nessa gestão, o ensino tornou-se obrigatório dos quatro aos dezessete anos, com a universalização da pré-escola. Desvinculou Receitas da União, que retiravam do orçamento do MEC, desde 1995, R\$ 10 bilhões ao ano, tornando obrigatório o estabelecimento de metas de aplicação de recursos públicos em educação proporcionais ao PIB. Outro grande avanço foi o piso salarial nacional do magistério, que foi integrado aos estados e municípios a partir de 2010. O Fundo da Educação Básica (Fundeb) decuplicou a complementação da União, equalizando o investimento por aluno no país. Os recursos do salário-educação foram duplicados e destinados a toda educação básica, o ensino fundamental passou a ter nove anos e houve a extensão de programas complementares de livro didático, alimentação, transporte e saúde escolar, da creche ao ensino médio. Outras mudanças apareceram com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Novo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a Reforma Universitária, que englobou programas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), além do ProUni e a EaD, citados anteriormente.

Já no governo Dilma, o ensino superior registrou alta de 30% para 34% no percentual de jovens entre 18 a 24 anos matriculados e criou quatro das 18 universidades federais instaladas desde a posse de Lula. Esse crescimento está ligado às políticas públicas como a concessão de bolsas do ProUni, mediante renúncias de impostos por parte do Governo Federal, e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que emprestou recursos a juros subsidiados para o pagamento

de mensalidades. Devido à recessão econômica de 2015, com uma queda no Produto Interno Bruto (PIB) que atrelava os investimentos na educação, ambos os programas sofreram com a diminuição de investimento (POMPE, 2018).

Progressivamente o orçamento do MEC foi aumentado, expandindo o ensino superior e a educação profissional, que teve um ganho de 100 instituições entre os anos de 2002 a 2010. Juntamente com o convênio estabelecido pelo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), foram ampliadas as vagas da educação básica e também os investimentos em pesquisa, com o fortalecimento da pós-graduação. Iniciou-se um debate democrático da educação, com a realização de conferências por área e a criação da Conferência Nacional de Educação (CONAE), de 28 de março a 1 de abril de 2010, que debateu o Sistema e o Plano Nacional de Educação, com o tema “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação” (OLIVEIRA, 2010). Além disso, com ampla participação de representantes das IES, professores e pesquisadores, surge a ideia da carga horária de 10% destinada à extensão. Neste mesmo evento, as discussões foram centradas nas expectativas para a elaboração de uma outra proposta, o novo Plano Nacional de Educação (2011-2020). Neste, o Governo tomou partido das demandas levantadas como principais na sociedade, elencando ainda “[...] os indicadores relativos ao patamar atual e as tendências de crescimento das diversas etapas e modalidades da educação; bem como uma projeção responsável de investimentos públicos em educação” (BRASIL, 2011, p. 2).

Em meio a uma reformulação do PNE, devido ao não cumprimento de uma série de metas do Plano anterior, elas ganharam uma nova roupagem e foram repetidas no Plano atualizado. Mesmo já com uma estrutura pronta, segundo Zanferari, Gill e Almeida (2017), a adesão ao planejamento não foi efetivada com rapidez, tendo aprovação apenas três anos depois de sua elaboração, sendo conhecido como PNE (2014-2024). Esse atraso na aprovação foi fruto de uma série de impasses, principalmente relacionados à meta de nº 20., referente a destinação de recursos financeiros, que:

De acordo com a proposta inicial do governo, a meta de financiamento do PNE seria de 7% do PIB em dez anos. Há muito tempo, no entanto, movimentos sociais, estudantes e profissionais da educação reivindicavam um aumento significativo do financiamento do setor. Já no primeiro PNE (2001- 2011), vetado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, o Congresso tinha aprovado 7% do PIB para a educação. Dez anos depois, o governo Dilma propôs o mesmo índice para 2021, o que gerou protestos e mobilizações em todo o país. Durante a tramitação do PNE na Câmara, o valor foi sendo ampliado

gradualmente pelo relator, deputado Ângelo Vanhoni (PT-PR), que chegou a sugerir a aplicação de 8% do PIB no setor em seu último relatório. Segundo estudos apresentados por pesquisadores especialistas na área do financiamento da educação, no entanto, o valor continuava insuficiente para que a educação superasse o atraso histórico a que foi submetida em nosso país e pudesse dar o salto de qualidade necessário, sendo garantida como um direito de todo cidadão e cidadã (VALENTE, 2012, p.9).

O contexto político de aprovação do PNE (2014-2024) envolve a metade do primeiro mandato de Dilma Rousseff, que enfrentava trocas extenuantes de ministros da educação, e dirigentes sem formação específica na área. Em 2011, Fernando Haddad nomeado ainda durante a gestão de Lula, toma conta da pasta, permanecendo no cargo até 24 de janeiro de 2012. A partir de janeiro de 2012, assume Aloizio Mercadante, que ficou até 2 de fevereiro de 2014. Em seguida, Henrique Paim foi nomeado Ministro da Educação de 3 de fevereiro de 2014 até 1 de janeiro de 2015. Entre 2015 e 2017, o Brasil contou ainda com mais quatro Ministros da Educação: Cid Gomes (02/01/2015-19/03/2015), Renato Janine Ribeiro (06/04/2015-04/10/2015), Aloizio Mercadante (05/10/2015-11/05/2016) e Mendonça Filho, que foi nomeado após Michel Temer assumir a presidência (ZANFERARI; GILL; ALMEIDA, 2017), posteriormente ao impeachment da presidenta Dilma.

Sem mudanças expressivas, a lei nº 13.005/2014, que institui o PNE (2014-2024), está estruturada em duas partes, a primeira sendo as “[...] diretrizes, formas de monitoramento e avaliação, a importância do trabalho articulado entre as diferentes esferas governamentais, a participação da sociedade, prazos para a elaboração ou adequação dos planos subnacionais e para a instituição do Sistema Nacional de Educação” (BRASIL, 2014a). Estas dez diretrizes são consideradas norteadoras das ações desenvolvidas no PNE e foram pensadas a partir das necessidades encontradas no país. Na segunda parte, constam as vinte metas e duzentos e cinquenta e três estratégias. As metas são os “[...] objetivos quantificados e localizados no tempo e no espaço; são previsões do que se espera fazer em um determinado período para superar ou minimizar um determinado problema” (BRASIL, 2014a).

A extensão universitária aparece dentro das estratégias para atingir as metas determinadas no documento, como por exemplo: implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os(as) alunos(as) com deficiência, por meio de ações de extensão

desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos (estratégia nº 9.11 da meta 9º); assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social (estratégia nº 12.7 da meta 12º); fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, para a potencialização da atuação regional (estratégia nº 13.7 da meta 13º) e promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão (estratégia nº 14.10 da meta 14º) (BRASIL, 2014a).

Em paralelo ao desenvolvimento deste novo documento, temos os avanços propostos pela Política Nacional de Extensão Universitária, documento que segundo o FORPROEX confere “materialidade ao compromisso das Universidades signatárias, [...] com a transformação da Universidade Pública, de forma a torná-la um instrumento de mudança social em direção à justiça, à solidariedade e à democracia” (FORPROEX, 2012a, p. 4). Alguns objetivos expressos no Plano Nacional de Extensão foram incluídos nessa Política, com o intuito do fortalecimento da Extensão Universitária:

1. reafirmar a Extensão Universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade;
[...]
 5. estimular atividades de Extensão cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da Universidade e da sociedade;
 6. criar condições para a participação da Universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para que ela se constitua como organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas;
 7. possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e disponibilização de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do País;
[...]
 11. considerar as atividades voltadas para o desenvolvimento, produção e preservação cultural e artística como relevantes para a afirmação do caráter nacional e de suas manifestações regionais;
 12. estimular a educação ambiental e o desenvolvimento sustentável como componentes da atividade extensionista;
 13. tornar permanente a avaliação institucional das atividades de extensão universitária como um dos parâmetros de avaliação da própria Universidade;
 14. valorizar os programas de extensão interinstitucionais, sob a forma de consórcios, redes ou parcerias, e as atividades voltadas para o intercâmbio e a solidariedade [...]
- (FORPROEX, 2012a, p.5-6).

A Política trouxe à sociedade e à universidade um conceito de extensão universitária, proveniente das discussões nos XXVII e XXVIII encontros do Fórum “A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012a, p. 15).

Mas, sem dúvida, um dos marcos dessa Política foi o estabelecimento de cinco diretrizes para as ações extensionistas: interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão; impacto na formação do estudante e, por fim, impacto e transformação social. Conforme apresentadas a seguir:

- 1) Interação Dialógica: fortalecimento das relações de diálogo e troca de saberes entre os setores sociais e a Universidade, por meio da produção de novos conhecimentos; a partir dessa interação, é possível pensar num caminho para a superação da desigualdade e exclusão social, e conseqüentemente, a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática - princípio de uma ação de mão dupla;
- 2) Interdisciplinaridade e interprofissionalidade: busca a superação da dicotomia existente entre a aprendizagem da complexidade do todo, que são condenadas por seus generalismos (visão holista), e as visões especializadas, destinadas às especificidades, mas caracterizadas pelo parcelamento do todo, para que seja possível atender à demanda, por meio da combinação entre especialização e consideração da complexidade das comunidades, setores e grupos sociais nos quais se desenvolvem as ações de Extensão.
- 3) Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão: reafirma a Extensão Universitária como processo acadêmico, observando que as ações de extensão adquirem maior efetividade se vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração do conhecimento (Pesquisa). Colocando o estudante como protagonista de sua formação técnica e de sua formação cidadã, proporciona ainda múltiplas possibilidades de articulação entre a Universidade e a sociedade. Para a obtenção do conhecimento, a Extensão Universitária

sustenta-se em metodologias participativas. Tais metodologias terão o resultado esperado se os envolvidos na ação tiverem clareza dos problemas sociais sobre os quais pretendem atuar, do sentido e fins dessa atuação e de aspectos analíticos, teóricos e conceituais; bem como das atividades a serem desenvolvidas e da metodologia de avaliação dos resultados/produtos da ação, e se possível, enxergando seus impactos sociais.

- 4) Impacto na Formação do Estudante: os aportes decisivos à formação do estudante são guiados no sentido da ampliação do universo de referência que ensejam, pelo contato direto com questões contemporâneas e pela materialização dos compromissos éticos e solidários da Universidade Pública Brasileira. Para que tais instrumentos apresentem qualidade na formação do estudante, é preciso que as ações extensionistas possuam um projeto pedagógico composto de três elementos essenciais: a designação do professor orientador; os objetivos da ação e as competências dos atores nela envolvidos, e a metodologia de avaliação da participação do estudante. Essa estruturação normativa e legal deve orientar o estabelecimento de regras referentes ao campo de estágio, a composição da grade curricular e a correlação entre a carga horária e créditos atribuídos a tais atividades.
- 5) Impacto e transformação social: reafirma a Extensão Universitária como o mecanismo pelo qual se estabelece a relação da Universidade com os outros setores da sociedade, em busca de uma atuação transformadora, voltada aos interesses e necessidades da maioria da população. É por meio dela também que existe um desenvolvimento social e regional, bem como um aprimoramento de políticas públicas (FORPROEX, 2012a).

As diretrizes expressas nesse documento são frutos de uma série de discussões e lutas por uma educação de qualidade e emancipadora, parte de um plano de governo que estaria em busca de uma reformulação de práticas antigas educacionais, conforme o slogan da campanha presidencial, inclusive, conhecido como: “Brasil, pátria educadora”. Porém, aproximadamente um ano depois da aprovação do PNE, com o golpe parlamentar e empresarial que aprovou o

impeachment (JULIÃO, 2016, p. 52), a gestão democrática passou a observar uma postura composta por práticas gerencialistas e com a ampliação da influência do setor privado mercantil na elaboração de políticas, desde o seu conteúdo até sua execução. O crescimento de parcerias com a iniciativa privada materializa novas formas de relação, e a naturalização da gradativa substituição do direito à educação pela oferta de produtos educacionais aos consumidores era constante (UCZAK; BERNARDI; ROSSI, 2020).

O então ministro da educação Mendonça Filho (05/2016 - 04/2018) relatava que os índices de desenvolvimento da educação básica e a avaliação externa estavam defasados. Com o intuito de “melhorar” tais índices, sinalizava para a ampla possibilidade de participação do mercado no campo educacional, seja na formação ou por meio do financiamento privado da educação superior, seja por esse financiamento a parte da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sua grande proposta para a educação seria a alteração da Base, que foi construída juntamente a incentivos empresariais, e ainda com a negociação de recursos para as instituições privadas que avança na forma de projeto de lei para alteração do Fundeb (UCZAK; BERNARDI; ROSSI, 2020).

Para Cara (2017), no campo educacional, a aliança entre Temer e Mendonça significou:

[...] a ascensão da agenda da privatização, o desmonte das leis educacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a desconstrução da educação infantil, a prevalência da agenda de reforma empresarial e o descumprimento do PNE. Para sintetizar, é a reforma do ensino médio com o apoio tácito a iniciativas antipedagógicas e antidemocráticas como o Escola Sem Partido (CARA, 2017, s/p.)

A questão trazida por Cara (2017) se refere principalmente à proposta de congelamento de investimentos em políticas sociais por vinte anos, estabelecida na EC n° 95 de dezembro de 2016, inviabilizando o cumprimento das metas do PNE, esvaziando as políticas inclusivas como o Fies, o ProUni, a expansão das universidades federais e também um viés privatizante. As sinalizações constantes de Mendonça Filho para uma pretensão de cobrança de matrículas nas universidades, além da aprovação de gestão de unidades escolares por organizações sociais (CARA, 2017), é uma forma de desmonte educacional sem precedentes, pois retira o que foi com muita luta institucionalizado, e traz a tona uma ameaça à atividade extensionista e seu caráter de aproximação com a sociedade.

Para Lusa (2019), a EC nº 95 é a que mais produz efeitos deletérios, comprometendo a concepção da educação superior como direito constitucional e dever do Estado, pois, com uma limitação orçamentária, afeta-se diretamente a autonomia universitária, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o desenvolvimento de pesquisas e de produção de conhecimento socialmente referenciada, o financiamento para Ciência e Tecnologia (C&T), o desenvolvimento da pós-graduação, a assistência estudantil, os investimentos para o acesso e a permanência nas universidades, a formação continuada de servidores das universidades, entre outros. Nesse sentido:

Dentre os impactos negativos previstos a partir desta EC nº 95/2016 para a educação superior estão: a impossibilidade da manutenção e desenvolvimento do ensino de qualidade para todos, o sucateamento das universidades por falta de recursos para a manutenção de suas estruturas físicas, a diminuição do número de bolsas para a pós-graduação e pesquisa e, conseqüentemente, prejuízo para o desenvolvimento científico e tecnológico do país, bem como a ampliação dos contratos temporários para o trabalho docente em detrimento à realização de concursos públicos para suprir a demanda efetiva do quadro docente [...] (LIMA; LIMA, 2019, p. 55).

Esta emenda constitucional traz uma relação clara de um Estado para o capital, com o progressivo processo de retirada de recursos da educação, saúde e das demais políticas públicas sociais, com o intuito de saldar os juros da dívida pública, mantendo as condições de funcionamento do mercado financeiro por meio da rolagem da dívida pública (LUSA, 2019).

Na contramão do caráter emancipatório que as atividades extensionistas estavam alcançando, institui-se a aprovação de leis e decretos que delineiam uma trajetória de ensino sombria, caminhando para um fluxo de profissionalização – para os mais pobres – e uma trajetória propedêutica – para os mais ricos –, ainda que tácito na BNCC, com a abertura de caminho para ampliar a participação do setor privado na educação básica (CARA, 2017). Vale enfatizar que a proposta inicial contida na BNCC, de fornecer uma formação integral e interdisciplinar, se perdeu com a destituição da então presidenta Dilma Rousseff, permitindo o financiamento privado e a abertura desse setor para terem voz ativa na formulação das propostas. Neste sentido, a BNCC derruba o papel emancipador do aluno pois “[...] cumpre um papel radical de regulação externa, pois determina o que será ensinado (os conteúdos), como será ensinado (as metodologias), quando (a ordenação do tempo escolar), o que e como será avaliado, enfim o que deve e pode ser ensinado e aprendido” (FRANCO; SILVA JUNIOR; GUIMARÃES, 2018, p.

1032). Nesse contexto de urgência e de forma autoritária, foram aprovados a Reforma do Ensino Médio, a lei nº 13.415/2017, e o projeto de lei nº 867/2015 referente ao “Programa Escola sem Partido”.

Após o “apagão educacional” iniciado com os retrocessos do governo Temer, tínhamos ainda de enfrentar o descaso educacional proposto desde o início do governo de Jair Bolsonaro. No plano de governo, a palavra educação é citada vinte vezes; na sua primeira citação já era possível observar o tom com o qual se trataria o tema: “Segurança, Saúde e Educação são nossas prioridades. Tolerância ZERO com o crime, com a corrupção e com os privilégios” (GIMENES, 2018). O documento já diagnosticava que “educação e saúde estão à beira do colapso”, e para “resolver” isso sugeria que era preciso dar um salto de qualidade na educação, dando ênfase nos níveis infantis, básicos e técnicos – sem doutrinar, em alusão ao Programa Escola sem Partido. Dessa forma, observamos que a estratégia era uma inversão da pirâmide, com ênfase nos investimentos na educação básica, possivelmente, em detrimento do ensino superior.

No tocante ao ensino superior, a proposta apontava que as universidades deveriam trazer avanços técnicos para o Brasil, elevando a produtividade, a riqueza e o bem-estar da população. Por meio do desenvolvimento de novos produtos, com parcerias e pesquisas juntamente à iniciativa privada. O empreendedorismo deveria ser encorajado, para que o jovem, ao sair da universidade, já pensasse em abrir uma empresa, com foco em ideias similares às que mudaram países como Japão e Coréia do Sul (GIMENES, 2018).

Com um conjunto de propostas rasas e com frases de efeito, assim termina o programa de governo referente à educação. Observamos ainda que não há uma análise e/ou diagnóstico mais aprofundado do contexto educacional do país, contendo por exemplo os desafios do ensino superior, seja em termos de expansão, qualidade e equidade, como indica a análise da ANPED:

Trata-se de um programa caracterizado pela ausência de metas e estratégias, bem como pela exclusão dos temas e questões que compõem a atual pauta educacional brasileira, revelando sua sintonia com as teses da mercantilização, da privatização e do controle social e ideológico por meio da e na educação (OLIVEIRA; FERREIRA, 2018).

Apesar de não compor prioridade em seu governo, ao longo dos dois primeiros anos de governo, alguns programas para a educação superior foram apresentados. Após a eleição,

nomeando o primeiro ministro da educação Ricardo Vélez Rodríguez no discurso de posse, Bolsonaro destacou que:

Para colocar em prática o projeto que a maioria do povo brasileiro democraticamente escolheu, é preciso combater a ideologização das crianças e a desvirtuação dos direitos humanos, reestabelecendo padrões éticos e morais, fazendo as reformas necessárias e desburocratizando o governo (...) Vamos priorizar a educação básica, a educação das nossas crianças e adolescentes, que são o futuro do Brasil (GIMENES, 2018).

Passando por uma gestão breve, Vélez teve a infelicidade de proferir tais declarações: "educação superior não é para todos" e que "a ideia de que o ensino superior deve ser para todos não existe" (DUNDER, 2019). O presidente Bolsonaro, por sua vez, tratou o tom destas declarações com inocência, desvirtuando o que poderia ser considerado um retrocesso ao período imperial, de uma educação superior elitizada. O ensino superior continuou perdendo com a posse de Abraham Weintraub à frente do MEC, até junho de 2020. Sua gestão caracterizou-se por um ataque contínuo às universidades públicas, a professores e pesquisadores por meio de disseminação de *fake news*, além de um clima constante de ameaça, perda de direitos e corte de recursos (DATAFOLHA, 2019). Além dos frequentes ataques, Weintraub afirmou que: "as universidades que, ao invés de pesquisar como melhorar a performance acadêmica, estão fazendo balbúrdia, terão seus financiamentos reduzidos" (AGOSTINI, 2019). O então ministro apontava que tais medidas visavam alcançar uma espécie de "neutralidade" no meio acadêmico, mas ao que se viu na época, esse caráter neutro era proveniente de vieses totalitários e associados ao Movimento Escola Sem Partido (CAMPOLI, 2019).

Suas propostas fazem parte de uma agenda de redução de recursos para as universidades federais e de restrição de programas de inclusão, com a reestruturação dos sistemas de financiamento da educação superior pública, supondo a – inconstitucional – cobrança de mensalidade nas universidades federais, indo totalmente na contramão das propostas expansionistas vistas nos governos de Lula e Dilma.

Em julho de 2020 toma posse Milton Ribeiro, que apesar de baixa liderança e pouco protagonismo, é responsáveis por algumas declarações, que inviabilizam todo o esforço, produzido por meio de muitas lutas para uma educação gratuita, de qualidade e para todos. Em setembro de 2020: "professores trans não podem incentivar alunos a 'andarem por esse caminho"; em junho de 2021, referindo-se ao Enem: "nós sabemos que, muitas vezes, havia

perguntas objetivas ou até mesmo com cunho ideológico. Nós não queremos isso. Queremos provas técnicas”. E em agosto de 2021: "universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade" e ainda, “algumas crianças com deficiência são de 'impossível convivência” (TENENTE, 2021).

Recebendo o título de Ministro da Educação com maior duração à frente da pasta, Milton Ribeiro interrompe a ocupação do cargo em março de 2022 com a exoneração para que seja examinado seu envolvimento em um processo que investiga a prática de tráfico de influência e corrupção na liberação de verbas do FNDE (G1, 2022b). Culminando em sua prisão em 22 de junho deste mesmo ano, meses após Victor Godoy Veiga assumir o ministério interinamente. Auditor federal de finanças e controle da Controladoria Geral da União (CGU) de 2004 a 2020, o então ministro adota postura amena, evitando debater temas polêmicos para que seja possível evitar mais uma troca de ministério em um governo que encaminha-se para seu quinto ministro desta área (G1, 2022a).

A autonomia universitária, incluindo a dos projetos de extensão, foi sendo aos poucos destituída, começando pela atitude frequente por parte do presidente de não nomear o candidato mais votado para assumir a reitoria de diversas instituições de ensino federais. Segundo Heringer (2019), das 29 nomeações entre janeiro de 2019 e novembro de 2020, o presidente escolheu o primeiro colocado para reitor em apenas onze universidades, e suas escolhas foram corroboradas pela Medida Provisória nº 914/2019 que, graças a mobilização pública, foi vetada.

A proposta mais atual endereçada ao ensino superior é a do programa Future-se, de julho de 2019, com a ideia de reestruturação do financiamento do Ensino Superior público, com a criação de estímulos para que as universidades captem recursos próprios, com a abertura para contratação de organizações sociais, ou fundações de apoio para execução de atividades, e a possibilidade ainda de parcerias com a iniciativa privada. Mas o que a diferencia de outras é que, de acordo com a proposta, a adesão ao programa é voluntária (HERINGER, 2019).

O programa estaria “mascarando” as atividades extensionistas de uma universidade, ao se estruturar em três eixos centrais: gestão, governança e empreendedorismo; pesquisa e inovação; internacionalização. No primeiro eixo haveria o desenvolvimento de ambientes ligados a setores empresariais, com a criação de pólos tecnológicos, incubadoras e *startups* e geração de

inovações para suprir as demandas sociais. O segundo eixo visa a atender as demandas do setor empresarial referentes à inovação. E, no eixo da internacionalização, são propostos programas de intercâmbio, bolsas em instituições estrangeiras e estímulo para que os docentes publiquem no exterior.

As duas consultas públicas ao longo de 2019, em que o programa foi submetido, trouxeram respostas negativas quanto à sua implementação, principalmente no sentido da intencionalidade de desobrigar a alocação de recursos orçamentários obrigatórios para as universidades. Essa questão faria com que as instituições tivessem que encontrar suas próprias formas de se capitalizar.

Cabe destacar que o histórico de cortes nas universidades públicas não iniciou no governo Bolsonaro. Tendo aprofundamento ao longo de 2017, os cortes iniciaram em 2015 com o agravamento da crise econômica e fiscal. Conforme já mencionado anteriormente, a Emenda Constitucional de nº 95 apresentou uma redução de 30% do orçamento de universidades federais, que ficou contingenciado. Em valores absolutos, as universidades tiveram R\$ 2,4 bilhões bloqueados, até setembro de 2019; após uma melhora na arrecadação federal, o MEC anunciou o desbloqueio de parte da verba (BARONE, 2019).

A agência governamental destinada a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) teve 4.798 bolsas de pesquisa cortadas, afetando atividades de pesquisa em andamento, prejudicadas também pela suspensão de edital de pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) já aprovado em 2018 (TORRES, 2019). O ano de 2020 também foi marcado por restrições orçamentárias; em janeiro, Bolsonaro sancionou o corte de R\$19,8 bilhões do orçamento do MEC, que representou 16% a menos em investimentos federais na Educação. Em 2021, a proposta encaminhada ao Congresso Nacional, aponta um corte de 18,2% das universidades federais de todo o país. A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), sinalizou que “com esse montante fica patente que nenhuma instituição poderá cumprir suas finalidades de ensino, pesquisa e extensão no próximo ano” (NOVELINO, 2020).

Do ponto de vista da educação superior, a maior preocupação no médio e longo prazo refere-se à necessidade de garantia de recursos orçamentários e manutenção dos direitos sociais e

educacionais já adquiridos. O papel das universidades públicas ficou ainda mais em evidência no atual momento de pandemia, apresentando à sociedade os principais agentes da pesquisa científica no país. E é nesse contexto de incertezas políticas, com tal conjunto de medidas que corroboram desde 2016 um desmonte educacional, ameaça às instituições públicas, às universidades federais e às ações afirmativas, que é aprovada a curricularização da extensão, sobre a qual falaremos posteriormente. Preocupa-nos que uma iniciativa com vistas a uma integralização das atividades extensionistas aos currículos do ensino superior e a uma oportunidade de melhoria na formação dos estudantes, que pode ser obtida por meio de suas experiências interpessoais e de contribuição com as demandas da sociedade, venha passando por um processo de baixa de recursos financeiros, o que certamente provocará retrocessos e dificulta a organização deste processo como um todo.

Isto posto, no próximo capítulo apresentaremos então as prerrogativas da curricularização da extensão, propostas pela Resolução MEC/CNE/CES nº 7 de dezembro de 2018, bem como as estratégias para a implementação de atividades extensionistas nos cursos superiores, e os órgãos responsáveis pela concretização disto em nossa instituição, a UFSC. Por meio da análise dos setores específicos na universidade voltados à extensão, como a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), o Sistema Integrado de Gerenciamento de Projetos de Pesquisa e de Extensão (SIGPEX); os Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) e os Colegiados de Cursos de Graduação, iremos propor um diálogo com os debates que estão sendo feitos nos centros de ensino com objetivo de atender às especificidades de cada departamento e centro e a legislação vigente, para promover uma curricularização da extensão que seja emancipatória.

4 A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO EM UM CONTEXTO ENVOLVENDO OUTRAS LEGISLAÇÕES

Por meio do resgate histórico feito anteriormente alcançamos um panorama das atividades de extensão universitárias, desde seus primeiros marcos até os últimos planos educacionais. Como nesta pesquisa abordaremos um estudo de caso, especificamente nos projetos de extensão do curso de Física da UFSC, é preciso compreender o embasamento legal que leva ao processo de curricularização da extensão.

Assim, neste capítulo trataremos as perspectivas da extensão na resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que “Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Estratégia 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências” (BRASIL, 2018). Para além desta legislação é significativo compreender que outras legislações fazem parte deste contexto e marcam o processo, a exemplo da BNC-Formação, das DCN, BNC, entre outras. Portanto, trataremos a compreensão do processo de curricularização da extensão a nível nacional perpassando por outras legislações vigentes e relacionadas, e posteriormente trataremos essa visão ao cenário da UFSC.

A ideia de curricularização não é recente, ela começa a aparecer na chamada “terceira fase” da extensão no Brasil. Conforme Gurgel (1986) a primeira seria o pioneirismo de 1912 a 1930; a segunda o período de experiências isoladas de 1930 a 1968 e a terceira como o início do processo de institucionalização vigente, entre 1969 e 1976. Temos como marco desta última fase a Política de Extensão de 1975, quando houve a centralização de competência do MEC na proposição de diretrizes extensionistas para as universidades, a partir do Plano de Trabalho de Extensão Universitária.

De acordo com Nogueira (2005) o plano apresentou as seguintes inovações: a) mudança/ampliação do público atendido pela ação extensionista: organizações, outras instituições e populações de um modo geral; b) estabelecimento da relação ensino-pesquisa-extensão; c) instituição da relação dialógica universidade-sociedade através das trocas entre o saber

acadêmico e o saber popular; d) ampliação do rol de atividades de Extensão: cursos, serviços, difusão cultural, comunicação de resultados de pesquisas, projetos de ação comunitária; participação docente e discente no desenvolvimento das atividades extensionistas. Portanto a “curricularização” dentro do plano aparece como sugestão de incorporação de atividades, não como obrigatoriedade.

Por mais que estas ações estivessem elencadas no Plano, não eram sustentadas na LDB de 1996, que não contemplou o princípio da interação ensino-pesquisa-Extensão e postulou uma práxis extensionista desvinculada da função acadêmica, fazendo com que a universidade exercesse um papel de prestadora de serviços de caráter assistencial, através de consultorias técnicas (BOTOMÉ, 1996). No PNE 2001-2010 as metas nº 21 e 23º redefinem o conceito de Extensão universitária, alinhando-o às discussões do FORPROEX e FOREXT e propõem a sua universalização através da obrigatoriedade de 10% dos créditos curriculares exigidos para a graduação integralizados em ações extensionistas – meta que não foi atendida (IMPERATORE; PEDDE, 2015, p. 6).

Aqui então observamos que, algo posto como sugestão na década de 80, sem consolidação na LDB precisa aparecer no PNE com o intuito de melhoria da qualidade universitária em termos de comunicação da sociedade. Conforme mencionado no capítulo anterior, em virtude do não cumprimento desta meta, a mesma foi repetida no PNE vigente (2014-2024), que “ratifica a universalização da Extensão, mantendo os 10% de obrigatoriedade curricular e orientando sua integralização em programas e projetos em áreas de pertinência social, exclusivamente” (IMPERATORE; PEDDE, 2015, p. 6).

De acordo com o artigo nº 2. da resolução nº7/2018, as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, como componentes curriculares para os cursos, em seus aspectos vinculados à formação dos estudantes, de acordo com os Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e os Projetos Políticos Institucionais (PPI) das entidades educacionais, e com o perfil do egresso, estabelecido nos PPCs e nos demais documentos normativos próprios (BRASIL, 2018). No que tange a finalidade da inserção da extensão nos cursos superiores, e a estrutura da mesma, a resolução ainda traz que:

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

[...]

Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;

II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;

III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;

IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico.

Art. 6º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

I - a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável;

II - o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade;

III - a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena;

IV - a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa;

V - o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural;

VI - o apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação;

VII - a atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira (BRASIL, 2018).

Por meio da análise da estrutura e da finalidade das atividades extensionistas, é possível perceber uma preocupação com o disposto nos documentos do FORPROEX de 2012, explicitadas principalmente no artigo de nº 5, e também com o caráter social, de justiça, cidadania e respeito às especificidades de uma sociedade múltipla. O caráter de “prestadora de serviços” à comunidade da universidade perde destaque nesta resolução, aparecendo apenas como uma das

cinco modalidades de atividade extensionista, conforme trazida pelo artigo de nº 8: programas; projetos; cursos e oficinas; eventos; prestação de serviços. Santos et al (2019a, p. 5) caracterizam tais categorias como:

- I) Programa: conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos), executado em médio ou longo prazo;
- II) Projeto: ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo;
- III) Curso: ação pedagógica, de caráter teórico ou prático, planejada e organizada de modo sistemático, com carga horária mínima de oito horas e critérios de avaliação definidos;
- IV) Evento: ação extensionista com carga-horária inferior a oito horas que implique a apresentação ou exibição pública, livre ou com clientela específica, do conhecimento desenvolvido, conservado ou reconhecido pela universidade;
- V) Prestação de serviço: atividades de transferência do conhecimento gerado e instalado na instituição para a comunidade (SANTOS et al, 2019).

Outra justificativa para a elaboração desta resolução, conforme destacado por Azevedo et al. (2020, p. 3), é “[...] de acordo com o Observatório do PNE, até 2015 não havia nenhum levantamento do percentual de atividades de extensão que recebiam créditos curriculares em cursos superiores no Brasil”. Os registros eram referentes apenas às atividades de extensão que eram validadas no âmbito das atividades complementares. Portanto, para que se fosse cumprido o estabelecido na estratégia nº 12.7⁶ do PNE 2014-2024, a criação de uma resolução própria que trouxesse a exigência da incorporação das atividades de extensão ao currículo traria uma espécie de “segurança” à disposição do cumprimento desta medida, na tentativa de evitar assim que, como no PNE anterior, essa fosse repetida para o próximo.

Uma preocupação trazida pelas Instituições de Ensino Superior (IES) na modalidade a distância se refere aos desafios da curricularização da extensão; entre eles, pode-se citar: quanto à localidade (atuação como universidade nos polos); quanto à atuação do estudante extensionista (tempo destinado à atividade/atuação com um grupo virtual); quanto à formação EaD (onde e como nos encontramos para participar dos projetos?) (CORRADI, 2019). Porém, neste quesito, a resolução em seu artigo de nº 9.7 traz um desafio às universidades: por mais que não seja

⁶ Assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social (BRASIL, 2014a).

⁷ Nos cursos superiores, na modalidade a distância, as atividades de extensão devem ser realizadas, presencialmente, em região compatível com o polo de apoio presencial, no qual o estudante esteja matriculado, observando-se, no

aconselhado o aumento de carga horária, as atividades extensionistas devem ser realizadas presencialmente. Isso se apresenta como um desafio à estrutura curricular do curso, uma vez que é sugerido que as coordenações repensem formas de alocar as atividades extensionistas em conjunto com disciplinas de cunho já presencial.

No tocante à avaliação, a resolução traz a mesma em duas frentes, uma de caráter autoavaliativo e outra trazendo a responsabilidade de instituições pré definidas para prosseguirem com o processo de avaliação das atividades extensionistas, em conformidade com:

Art. 10 - Em cada instituição de ensino superior, a extensão deve estar sujeita à contínua autoavaliação crítica, que se volte para o aperfeiçoamento de suas características essenciais de articulação com o ensino, a pesquisa, a formação do estudante, a qualificação do docente, a relação com a sociedade, a participação dos parceiros e a outras dimensões acadêmicas institucionais.

Art. 11 - A autoavaliação da extensão, prevista no artigo anterior, deve incluir:

I - a identificação da pertinência da utilização das atividades de extensão na creditação curricular;

II - a contribuição das atividades de extensão para o cumprimento dos objetivos do Plano de Desenvolvimento Institucional e dos Projetos Pedagógico dos Cursos;

III - a demonstração dos resultados alcançados em relação ao público participante.

Parágrafo Único. Compete às instituições explicitar os instrumentos e indicadores que serão utilizados na autoavaliação continuada da extensão.

Art. 12 - A avaliação externa in loco institucional e de cursos, de responsabilidade do Instituto Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) deve considerar para efeito de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, bem como para o credenciamento e reconhecimento das instituições de ensino superiores, de acordo com o Sistema Nacional de Avaliação (SINAES), os seguintes fatores, entre outros que lhe couber:

I - a previsão institucional e o cumprimento de, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação para as atividades de extensão tipificadas no Art. 8º desta Resolução, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos;

II - a articulação entre as atividades de extensão e as atividades de ensino e pesquisa realizadas nas instituições de ensino superior;

III - os docentes responsáveis pela orientação das atividades de extensão nos cursos de graduação (BRASIL, 2018).

Neste artigo encontramos uma inconsistência com o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, referente à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, abordando que:

A definição das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum, para a formação continuada de professores, se configura como eixo norteador para todas as

que couber, as demais regulamentações, previstas no ordenamento próprio para oferta de educação a distância (BRASIL, 2018).

políticas e programas educacionais voltados ao efetivo aprimoramento e fortalecimento da profissão docente no país. Pretende-se estabelecer o que se espera do exercício profissional do professor, ou seja, quais conhecimentos e saberes práticos o integram. A necessidade premente de reconhecimento e de valorização dos professores está intrinsecamente ligada à sua profissionalização e, nesse sentido, é fundamental a constatação de que determinados tipos de conhecimentos e práticas são essenciais ao exercício da docência, sabendo-se que o professor não adquire tais competências e habilidades de forma espontânea, mas ao contrário, a ação docente envolve tarefas complexas e específicas (BRASIL, 2020, p. 1).

Segundo Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) ao padronizar e controlar a profissão docente, em vez de promover a valorização, fragmenta-se a profissão em busca de apenas resultados quantitativos em detrimento de práticas inovadoras, emancipatórias e reflexivas. Essa fragmentação é observada no trecho “pretende-se estabelecer o que se espera do exercício profissional do professor”, onde é possível notar que o docente é tratado como uma espécie de molde, e as atividades que deve desempenhar possuem diretrizes específicas a serem norteadas pelas DCNs. Outro ponto relevante é a retirada do papel da espontaneidade no exercício da profissão, uma vez que nos momentos de descontração, liberdade e despreensão, também são produzidos conhecimentos inerentes aos saberes docentes; e não apenas através de “tarefas complexas e específicas”.

Ainda de acordo com o sistema de avaliação das atividades de extensão, para que o registro das mesmas seja realizado é preciso que as instituições incluam em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): a concepção de extensão; o planejamento e as atividades institucionais de extensão; a forma de registro a ser aplicado nas instituições de ensino superiores; as estratégias de creditação curricular e de participação dos estudantes nas atividades de extensão; a política de implantação do processo autoavaliativo da extensão; a previsão e as estratégias de financiamento das atividades de extensão (BRASIL, 2018, art. 13°).

É importante um olhar especial para o descrito anteriormente, em específico no que tange a previsão e as estratégias de financiamento das atividades de extensão. Aqui precisamos rememorar o contexto político e financeiro da época da aprovação da Resolução, que não difere muito do atual. Apesar de a proposta da resolução realizar uma tentativa de transformação, ela vai de encontro com os cortes orçamentários vividos desde o apagão educacional do governo Michel Temer e a desvalorização do ensino superior do governo Jair Bolsonaro. Os cortes orçamentários vividos nos últimos anos apresentam um entrave a todo o projeto de curricularização da extensão;

afinal, apesar dos esforços das IES, torna-se difícil uma implementação emancipatória e transformadora quando os recursos são escassos.

Ademais, de acordo com Andrade (2019), a curricularização da extensão passa ainda por outros quatro desafios: a escalabilidade (implementação em larga escala); o uso estratégico (não deve ser vista apenas como uma regra a ser cumprida, mas sim como impacto estratégico na operação da instituição); gestão de projetos (as atividades extensionistas devem ser sistematizáveis e mensuráveis, com a promoção do contato e organização do fluxo de demandas oriundas da comunidade); mudança de cultura (promover a aplicação prática dos conhecimentos, diminuindo o abismo entre a academia e o mercado de trabalho).

Um caminho para a superação das resistências provenientes da mudança de cultura seria a intensificação de formação continuada para professores dessas IES. Steigleder e Zucchetti (2021) em sua pesquisa feita com professores universitários de duas instituições do Rio Grande do Sul, apresentam a opinião dos docentes frente ao processo de curricularização da extensão. Notamos que, não só neste caso, mas em muitas universidades, há uma resistência por parte dos docentes de introduzir atividades extensionistas em sua prática diária. Tal prática é proveniente de um histórico universitário voltado à pesquisa, muitas vezes afastada do ensino. Conforme Martins e Varani (2012):

Por sua vez, ao ser mencionado que o pesquisador socializa o conhecimento, é evidente que ele não procede, necessariamente, da mesma forma que o professor. A socialização dos conhecimentos por parte do pesquisador pode ser feita de variadas formas, mas as mais frequentes não utilizam processos de ensino, sobretudo o trabalho pedagógico. Amiúde, o conhecimento é socializado pelos pesquisadores por meio de bancas públicas de defesa de dissertações e teses, e mesmo por palestras, conferências, colóquios e outras formas de participação em eventos científicos, como também pela publicação de artigos e livros, por exemplo. Note-se que a dinâmica do mundo científico atual implica que o pesquisador socialize os conhecimentos que foram aceitos pela triagem do critério de validade de determinada comunidade científica, como é o caso dos avaliadores dos periódicos da área da educação (MARTINS; VARANI, 2012, p. 9).

Para Moita e Andrade (2009) boa parte das práticas universitárias são isoladas ou possuem caráter dual, na primeira ideia de dualidade temos que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ainda não é levada em conta na prática de muitos docentes, porque na graduação a ênfase recai sobre o ensino, e na pós-graduação acentua-se a pesquisa. Já a segunda,

é a oportunidade de defender a indissociabilidade por meio da realização do estágio de docência na pós-graduação.

Portanto, trata-se aqui de uma resolução que apesar de trazer uma proposta interessante, nos preocupa em alguns aspectos, como na obrigatoriedade de atividades presenciais extensionistas (o que poderia dificultar a adequação na modalidade à distância), nos processos de avaliação (critérios, instituições e autoavaliação), e nas modalidades de financiamento das atividades (cabendo à instituição estabelecer por onde os recursos seriam provenientes). Não podemos deixar de lembrar que ela precede os pareceres nº 22/2019 e nº 2/2019 que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019). Os pareceres juntamente com a resolução nº 7 de 2018 apresentam inconsistências entre si e preocupam ainda mais a curricularização da extensão, uma vez que, se as próprias resoluções são contraditórias, como ter uma referência para iniciar e consolidar um processo novo?

Como nosso estudo de caso se trata especificamente de um curso de licenciatura, vale salientar o determinado no § 8º do art. nº 62., incluído pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que dispõe que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. De acordo com a Lei nº 9.394/96 no art. nº 61 - IV, é permitida a atuação dos profissionais com notório saber exclusivamente para atender a formação técnica e profissional e estes profissionais deverão ser reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino.

Porém a resolução nº 22/2019 traz que “[...] vários estudos apontam os desafios que ainda esperam solução no campo da formação inicial do professor no Brasil, tais como: (a) professores em situação de improviso, ou seja, formados em várias outras áreas do conhecimento, por falta de licenciados na disciplina, ou licenciandos em curso [...]” (BRASIL, 2019). Não são preconizadas ao professor atuante no ensino técnico habilidades pedagógicas? Como está a valorização do professor prevista na resolução nº 22/2019 e deposta no art. 62 da Lei nº 13.415/2017? Cabe uma reflexão.

As articulações com a comunidade numa perspectiva de formação docente de uma atividade extensionista enfrentam a barreira da inconsistência legal. Na resolução nº 1 de 2020, referente a BNC-Formação Continuada, o papel do professor difere daquele previsto na BNC-Formação. Diferentemente no exposto por esta última, o professor exerce um protagonismo e não tem o caráter de “gestor” de aprendizagem, conforme:

Art. 5º As Políticas da Formação Continuada de Professores para a Educação Básica, de competência dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDB e, em especial, pela BNCC e pela BNC-Formação, tem como princípios norteadores:

I - [...];

IV - Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional;

[...]

Art. 6º Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial de Professores da Educação Básica, são fundamentos pedagógicos da formação continuada de docentes da Educação Básica:

I - [...];

IV - Desenvolvimento permanente tanto do conhecimento dos conceitos, premissas e conteúdos de sua área de ensino, quanto do conhecimento sobre a lógica curricular da área do conhecimento em que atua e das questões didático-pedagógicas (como planejar o ensino, criar ambientes favoráveis ao aprendizado, empregar linguagens digitais e monitorar o processo de aprendizagem por meio do alcance de cada um dos objetivos propostos), mantendo o alinhamento com as normativas vigentes e aplicáveis quanto às expectativas de aprendizagem;

[...]

IX - Fortalecimento permanente da interdependência entre ensino e pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento integral de docentes, equipes pedagógicas e alunos, na interação com famílias e comunidades do contexto de ensino e no desenho, implementação, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais de sucesso e eficácia escolar (BRASIL, 2020)

Porém, esta mesma resolução traz que as incubências do professor seriam:

[...] trabalho de equipe, planejamento, ensinar cuidando com que o aluno aprenda, tratar com atenção maior os que têm dificuldade para aprender, dar aulas e outras atividades previstas na proposta pedagógica e em seu plano de trabalho, e ajudar na relação da escola com a família e a comunidade (Ministério da Educação, 2018a, p. 27).

Dessa forma o “protagonismo” trazido de forma positiva anteriormente, dá espaço a um novo papel para o professor, que segundo Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) não são *um* dos fatores mais relevantes, eles são *o* fator mais importante, o que traz, grande responsabilização para os professores a respeito de resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos

Já o previsto pela BNC-Formação difere do supracitado em termos do papel do professor, conforme o estabelecido:

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

1º [...];

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;

II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;

III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e

IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades (BRASIL, 2019).

Vemos aqui um professor “atrás das cortinas” e um aluno quase que totalmente responsável pelo seu processo de aprendizagem. Entendemos que o aluno precisa ser protagonista, mas não ao ponto de transformar o professor em uma espécie de *coach de aprendizagem*. Mas apesar de a BNC-Formação Continuada apresentar uma – mascarada – “valorização do professor” (este termo fica entre aspas em virtude da desarticulação entre formação inicial e continuada proposta pela DCN de 2015), indissocia a extensão como parte formativa de sua prática docente, mesmo que essa resolução tenha sido promulgada após o documento referente à curricularização da extensão. Observamos um discurso contraditório dentro de seu documento, apresentado no art. nº 6. IX, que não integra a atividade extensionista como aproximação da comunidade, trazendo apenas – como recomendação – em seu art. nº 9. no capítulo III, referente aos cursos e programas de formação continuada.

Nos primeiros parágrafos da Proposta da BNC-Formação, afirma-se que:

Com transformações tão aceleradas do mundo contemporâneo, a educação precisa acompanhar o ritmo e formar os novos cidadãos para um mundo incerto e sempre novo. O desenvolvimento social e econômico está pautado no novo capital: o conhecimento. É ele que gera e agrega valor ao produto ou ao serviço, quando articulado a habilidades e valores (BRASIL, 2018a, p. 4).

Poderiam esses aspectos se relacionarem com a Teoria do Capital Humano⁸ (TCH)? Em caso afirmativo, teríamos uma justificativa para que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, ampliaria a produtividade econômica e conseqüentemente as taxas de lucro do

⁸ Essa teoria proposta por Theodore Schultz na década de 1960, afirma que a melhoria do bem-estar dos menos favorecidos não dependia da terra, das máquinas ou da energia, mas principalmente do conhecimento. Sugerindo ainda que todas as habilidades são inatas ou adquiridas, podendo ser aperfeiçoadas por meio de ações específicas que levam ao enriquecimento do capital intelectual (SCHULTZ *apud* SILVA et al., 2016)

capital. Podemos traçar ainda um paralelo desta TCH e das resoluções e pareceres contraditórios, com os desafios veementes do processo de curricularização da extensão apresentados por Imperatore e Pedde (2015, p. 7), os quais cita-se:

- A mercadorização da educação;
- O academicismo e o autoritarismo da universidade, despreparada para o diálogo de saberes com a sociedade;
- A departamentalização da universidade que implica na fragmentação do conhecimento, na irreconciliabilidade de ensino-pesquisa-extensão tendo como consequências o encarceramento do conhecimento na sala de aula/ensino, a hierarquização do conhecimento e a histórica posição subalterna da Extensão;
- A imprecisão teórico-conceitual e metodológica, o conflito identitário da Extensão latente e presente nos documentos institucionais e na legislação, sua insuficiente sistematização e incipiente avaliação, que redundam na proposição de meros e simples arranjos, inserções de ações desarticuladas na “grade curricular”;
- A armadilha do currículo, da disciplinaridade, da compartimentalização que ameaçam a lógica extensionista, seu sentido epistemológico, sua essência crítica e interdisciplinar;
- A deficiente formação docente em Extensão, a desvalorização do fazer extensionista na carreira, remuneração e currículo docentes;
- A gestão empresarial da Extensão, alheia às diretrizes pedagógico acadêmicas, com foco mercantil;
- Os potenciais impactos, orçamentário e temporal, da flexibilização curricular, aliados ao insuficiente financiamento público de programas e projetos de Extensão .

De acordo com Motta (2008), essa reestruturação produtiva do contexto neoliberal da TCH atualizou-se com o papel do empresariado no protagonismo dos projetos educacionais, anteriormente promovidos pelo Estado. Isto pode ser visto na necessidade atual de formação de trabalhadores flexíveis, criativos, empáticos e resilientes e que mantenham a capacidade de aprender ao longo de *toda* a sua vida, conforme apresentado em um dos trechos da BNCC:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018b, p. 12).

Para melhor explicitar os desafios do século XXI, utiliza-se a sigla VUCA (Parecer CNE/CP nº 22/2019, 2019, p. 12), que, em português, seria traduzido por Volatilidade,

Incerteza, Complexidade e Ambiguidade, que, alinhados aos avanços nas tecnologias digitais de informação e comunicação, impõem aos estudantes da educação básica o desenvolvimento de competências para acessar, selecionar, correlacionar e criar conhecimentos. No intuito de transpor essas barreiras, seriam necessárias não apenas competências cognitivas, mas também socioemocionais abordadas como “capacidades individuais que se manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos” (Parecer CNE/CP nº 22/2019, 2019, p. 12).

Segundo Smolka et al. (2015) a avaliação de competências socioemocionais tem sido disseminada como sendo consensual e inovadora; porém a proposta simplifica aspectos ligados à formação humana. Lembrando ainda de seu potencial de estigmatizar estudantes que não desenvolvem as competências estipuladas como desejáveis, como “capacidade individual de superar os desafios, de modificar a situação social, de atingir benefícios próprios e alcançar o sucesso conforme um padrão ideal previsto, conformando a personalidade ao meio” (SMOLKA et al; 2015, p. 224), que aparecem constantemente, de forma direta ou não, nas propostas educacionais recentes.

Na redação da BNC-Formação continuada os referenciais docentes no Brasil ocupam duas páginas, enquanto os referenciais docentes internacionais ocupam seis, já que segundo o Ministério da Educação “há poucas iniciativas ou estudos no Brasil de referenciais de formação” (BRASIL, 2018a, p. 18), o que demonstra ainda mais o desconhecimento – por parte do alto escalão do ministério – da produção nacional referente à docência. Neste sentido vale destacar a menção do *Australian Professional Standards for Teachers* (AITSL) na Proposta; por mais que não tenha sido mencionado diretamente na BNC-Formação, seus ecos são mencionados no estabelecimento de competências específicas (estabelecidas no item IV do art. nº 5 de citação anterior), tais quais: “Conhecimento profissional”, “Prática profissional” e “Engajamento profissional”, advindas da tradução – um tanto quanto simplista – dos Standards australianos (organizados em três grandes domínios: “Professional knowledge”, “Professional practice” e “Professional engagement”) (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021).

Outro ponto que nos preocupa ainda é a instauração de uma *diretriz* como *base* para a formação em nível superior, ao comunicar uma referência à BNCC para a estruturação do

currículo das IES voltadas para a formação docente; temos uma interferência externa nos currículos dos cursos. De acordo com Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) a redação original da Lei nº 9.394/1996 (LDB) mencionava apenas o termo base nacional comum. Apenas no PNE 2014-2024, o termo “base nacional comum dos currículos” é cunhado, sendo que com a Lei nº 13.415/2017 (“Reforma do Ensino Médio”) é que houve alteração na LDB, para menção do termo “Base Nacional Comum Curricular”, em sentido prescritivo. Nas DCN de 2002 e 2015, houve a divulgação de diretrizes via parecer e resolução.

Já na BNC-formação houve a indicação de uma diretriz juntamente com uma base, contrariando o próprio referencial para DCN de cursos de graduação (Parecer CNE/CES nº 67/2003⁹, 2003, p. 8), que orienta para uma “flexibilização na elaboração dos cursos de graduação, retirando-lhes as amarras da concentração, da inflexibilidade dos currículos mínimos profissionalizantes nacionais, que são substituídos por ‘Diretrizes Curriculares Nacionais’”. Essa diretriz proporciona uma fragmentação do currículo, exatamente oposta ao que preconiza o abordado na resolução nº 22/2019, fazendo referência a “[...] estruturas curriculares fragmentadas, sem disciplinas articuladoras, com ementas genéricas quanto aos saberes pedagógicos, e com visível abreviação da formação” (BRASIL, 2019).

Observamos ainda a contrariedade da BNC-Formação em pelo menos dois aspectos dentro da CF/88. Primeiramente, no que se refere à finalidade da educação no Brasil, já que conforme consta no art. nº 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). E a BNC-Formação traz a seguinte redação:

Nesse sentido, a aprendizagem passa a ser a principal incumbência do professor, ou seja, a centralidade do tradicional processo de ensino e de aprendizagem não está mais na atividade meio, ou no simples repasse de informações, mas na atividade fim, que diz respeito ao zelo pela aprendizagem dos estudantes, uma vez que a finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem (BRASIL, 2019, p. 5).

Portanto, aqui temos a redução da educação a uma aprendizagem que ocorreria de forma “automática e compulsória” decorrente de um ensino com fórmula inequívoca de

⁹ Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf

competência e adequação (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021, p. 20). Exemplos disto seriam as avaliações em larga escala como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e a constante ênfase do termo “resultados de aprendizagem” propostos pela BNCC e BNC-Formação, como se a ideia educacional fosse formar “produtos para o mercado”.

Um segundo ponto de discordância com a CF/88 seria o princípio da autonomia universitária, trazido em dois artigos, conforme:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - [...];

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

[...];

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988).

A autonomia universitária se ausenta quando a BNC-Formação prescreve que as instituições que não tinham se adequado às DCN de 2015 teriam até quatro anos, ou seja, até a aprovação da DCN seguinte, em 2019, para fazer seus ajustes e três anos para aquelas que tinham feito mudanças.

Rememorando que, de acordo com Freitas (2002), os educadores vinham historicamente construindo uma noção de *base comum nacional* para a formação de professores. Apontados no documento do XIX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), realizado na Universidade Federal Fluminense em 2018¹⁰, tais princípios foram fundados em uma concepção sócio-histórica de formação do educador e orientaram proposições curriculares no campo da formação dos profissionais da educação:

- Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- Unidade teoria-prática atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional;
- Trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente;
- Compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais;

¹⁰ XIX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf>

- Gestão democrática entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica é compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar;
- Incorporação da concepção de formação continuada visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola;
- Avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso/instituição (ANFOPE, 2018, p. 14).

Esses princípios – apresentados também em seminários anteriores da Anfope – tiveram influência na DCN de 2015, e contrariam o disposto pela BNC-Formação de 2019. As inconsistências sobre as quais comentamos não apresentavam regularidade na resolução de 2015, que foi revogada em função dos acontecimentos políticos da época, que marcariam o início de uma série de desmontes educacionais posteriores.

Faz-se necessário ainda compreender o contexto de elaboração da BNCC na época; é curioso lembrarmos que o *Movimento pela Base* seja formado por um grupo não governamental e “apartidário” de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio (NEM) (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021). Como membros do conselho de mantenedores¹¹, há fundações como Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, entre outros.

Sabe-se que, apesar de as políticas públicas serem intervenções do Estado, é necessário reconhecer a influência destes grupos dominantes, a exemplo dos membros do conselho de mantenedores da base, nas sociedades democráticas contemporâneas. O poder é exercido por meio da seleção do que é considerado um problema e da escolha dos agentes envolvidos na formulação, na aprovação e na própria implementação das políticas educacionais (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021).

Podemos revisitar o conceito de filantropia para apontar que recursos materiais, conhecimentos e mídia (formal e informal) têm sido mobilizados por fundações privadas para obter consenso em apoio a uma determinada política pública. Tais instituições privadas ocupam espaços importantes em debates por meio da argumentação “técnica” (segundo seus

¹¹ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>

padrões), que encontram consenso entre membros do mais alto escalão do poder executivo, mediando quais políticas públicas devem ser adotadas. Segundo Tarlau e Moeller (2020), tal prática de consenso por filantropia faz parte do movimento de lideranças corporativas e de fundações privadas, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo, resultando no assemelhamento do setor público ao setor privado, por meio do grande poder econômico dessas instituições, e também de acordo com os cortes sistemáticos de recursos na esfera pública.

Para Freitas (2016), esta “reforma empresarial da educação” se trata de uma incorporação gradativa, nos sistemas educacionais públicos, de ideias como privatização, meritocracia e responsabilização, com o intuito de atender às demandas do presente mercado capitalista globalizado e neoliberal. Ou seja, os sistemas escolares devem formar, de maneira aligeirada, “trabalhadores flexíveis com competências e habilidades de caráter praticista para que, mesmo em condições precarizadas e com instabilidade na carreira, permaneçam em serviço e, ao mesmo tempo, invistam em aprendizagens ao longo da vida” (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021, p. 9).

A aprendizagem ao longo da vida aparece de forma transversal nas diretrizes curriculares, conforme se pode observar no excerto do parecer nº 14 de 2020:

É importante reconhecer que o professor não sai da graduação competente em todos os aspectos da docência, mas projeta-se que esteja preparado para ser um bom iniciante na carreira. [...] Não se trata de acreditar que a formação inicial cumpre a função de entregar um profissional pronto, mas em condições suficientes para lidar com a complexidade da sala de aula de maneira adequada, desenvolvendo-se ao longo de sua profissão no caminho da proficiência. Por isso, para alguns pesquisadores da área, é preciso definir um conjunto de práticas essenciais a serem trabalhadas durante a graduação, preparando o professor para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo de sua vida acadêmica/ocupação docente. Além disso, novas metodologias e abordagens educacionais no cenário de um mundo em constantes mudanças, entre as quais a utilização de tecnologias de informação e comunicação para o ensino, seja a distância, semipresencial, de forma híbrida ou como complemento do presencial, exigem do profissional docente a predisposição a novos aprendizados. Independente da abordagem metodológica, o que é consenso em vários países com melhor desempenho educacional dos estudantes, é que o professor precisa continuar investindo e tendo oportunidades de investir em seu desenvolvimento profissional. Este processo é conhecido como aprendizado ao longo da vida (Parecer CNE/CP nº 14/2020, 2020, p. 5).

Em síntese, foi possível observar que o contexto envolvendo a curricularização da extensão trata de um cenário político conturbado, constituído ainda de uma série de leis, resoluções e pareceres dicotômicos, com interesses disfarçados e com retrocessos fantasiados de

uma aparente aceitação pela sociedade contemporânea. Tendo estabelecido os pontos consonantes e dissonantes entre as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada e a curricularização da extensão, faremos um olhar para este processo dentro da instituição de nosso estudo de caso. Por meio deste olhar, conseguiremos compreender por que o processo ainda não foi finalizado, reiterando o compromisso da UFSC em oferecer um ensino de qualidade que não se fragmenta nem forma um sujeito com meros interesses mercantis.

Abordaremos no próximo capítulo os núcleos presentes na instituição com referência às atividades extensionistas, como a PROEX, o SIGPEX. Além disso, realizaremos um olhar para a reformulação do currículo do curso de Física, que atenderá aos pressupostos de seus PPCs anteriores, às reuniões do colegiado e ao Núcleo Docente Estruturante.

5 CURRICULARIZAÇÃO INSTITUCIONAL – O CONTEXTO DA UFSC

Ao longo deste capítulo, analisamos as informações fornecidas pelo site oficial¹² da curricularização da extensão na UFSC, e posteriormente realizamos um levantamento de outras estruturas deste processo, como a Comissão Mista de Curricularização (CMC), Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), Sistema de Gestão de Atividades de Extensão (SIGPEX), Núcleo Docente Estruturante (NDE) e o Departamento de Ensino (DEN). Conhecer os atores desse processo é essencial para que possamos entender como a curricularização chega ao curso de Física da UFSC. No capítulo seguinte, após a análise deste processo dentro da UFSC, trataremos da curricularização no curso de Licenciatura em Física desta instituição, deparando-nos com o processo acontecendo em paralelo – a construção de um novo projeto de curso.

A curricularização da extensão, também conhecida como creditação (curricular) da extensão, estratégia prevista no PNE, foi regulamentada pela Resolução nº 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018. Para esclarecer maiores dúvidas e mostrar à comunidade, de forma geral, este processo de reestruturação, a universidade lançou um portal que trata exclusivamente da curricularização da extensão. Este site contém: legislação, reuniões, normativas, perguntas frequentes (FAQ), roteiro e status da elaboração da política de extensão universitária, linha do tempo, formação das comissões mistas, curricularização de outras IES, materiais informativos e contatos (Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e PROEX)

Já na página inicial, o site traz um resumo da resolução em termos práticos, a se saber:

Entre outras coisas, a Resolução: (1) estabelece que “as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos”; e (2) instrui o INEP a considerar, para efeitos de autorização e reconhecimento de cursos, (i) o cumprimento dos 10% de carga horária mínima dedicada à extensão, (ii) a articulação entre atividades de extensão, ensino e pesquisa, (iii) os docentes responsáveis pela orientação das atividades de extensão nos cursos de graduação (UFSC, 2018).

¹² Portal referente à Curricularização da Extensão da UFSC. Disponível em: <https://curricularizacaodaextensao.ufsc.br/>

Apesar de a resolução ter sido aprovada dois anos depois, essa discussão na UFSC iniciou-se em 2016, com o Seminário de Curricularização da Extensão realizado no IFSC, e o encontro (de mesmo nome) na UFSC. Em maio de 2017, os estudos iniciais e o evento referentes à curricularização deram partida, também na universidade. Após esses debates, no mês de junho é formado o Grupo de Trabalho (GT) da Câmara de Extensão, sob a Portaria nº 25/PROEX/2017. Em agosto de 2018 há o lançamento da Edição Especial da Revista *Extensio*, e ainda naquele mês a reunião conjunta da Câmara de Extensão (CEX) e da Câmara de Graduação (CGRAD) para a criação da CMC, atualmente composta por sete membros¹³, que trabalha em apoio à universidade para promover a incorporação da extensão nos currículos dos cursos de graduação.

No mês de novembro, a CMC promove visitas aos Centros de Ensino e inicia os estudos. Já em dezembro, temos a publicação da Resolução MEC/CNE/CES nº 7 de 18 de dezembro de 2018 tratando da curricularização da extensão. No início do segundo trimestre de 2019, o site referente à curricularização da UFSC é lançado, e naquele mesmo mês há a conclusão dos estudos da CMC. Logo, em maio é realizada novamente uma reunião conjunta entre CEX e CGRAD. E em junho o CMC apresentou um relatório referente aos estudos realizados desde sua criação em evento próprio. E, por fim, a partir de julho de 2019, inicia-se o período de lotes por adesão, caracterizado pela construção dos projetos de extensão pelos cursos, e apresentação ao DEN (UFSC, 2018).

Para realizar a proposição de um novo projeto de curso – que agora incluirá a extensão – é preciso o cumprimento de dez etapas. Inicialmente o NDE, em caráter propositivo, estuda, analisa, avalia, elabora e conduz os trabalhos da reestruturação do PPC, que é enviado ao Colegiado do Curso. O Colegiado por sua vez, analisa, avalia e delibera sobre a reestruturação do PPC e envia aos Departamentos de Ensino que oferecem as disciplinas elencadas no projeto de curso.

Os Departamentos de Ensino estudam e deliberam sobre o comprometimento no oferecimento de suas disciplinas (obrigatórias e optativas) à nova proposta do PPC, reestruturado, e então encaminham ao Conselhos da Unidade que oferta os cursos, que deliberam após a

¹³ Membros da Comissão Mista de Curricularização da Extensão: Carmen Maria Oliveira Müller – Presidente (CGrad), Carlos Enrique Niño Borhórquez (CGrad), Daniel Ricardo Castelan (CGrad), Eduardo Antônio Temponi Lebre (CEX), Natália Mendonça Jurkowitsch (CGrad), Rainer Junio de Sousa (CEX), Valdir Alvim da Silva (CEX)

aprovação pelo Colegiado do Curso e por todos os Departamentos, encaminhando posteriormente ao DEN/PROGRAD. Este recebe as propostas até início de novembro que terão impacto no vestibular, e em meados de dezembro àquelas que não terão impacto no vestibular. Com o recebimento, há a atualização da planilha de controle e encaminhamento à PROEX.

Posteriormente, a Câmara de Extensão emite parecer e delibera, considerando o atendimento da nova proposta do curso à Resolução Normativa da UFSC sobre a Curricularização da Extensão. Em seguida, o DEN/PROGRAD emite um parecer técnico considerando o atendimento da nova proposta do curso às Legislações Educacionais. Mais adiante, a Câmara de Graduação analisa todas as peças deste processo e elabora um parecer conforme a deliberação, emitindo a resolução de aprovação do PPC reestruturado. Por fim, após este parecer, o DEN/PROGRAD elabora a Portaria Curricular, envia a mesma ao Departamento de Administração Escolar (DAE), devolve o processo ao curso para arquivamento na secretaria do mesmo e cadastra a Portaria Curricular no Sistema de Controle Acadêmico de Graduação (CAGR).

Vale lembrar que todos estes trâmites são realizados por meio do Sistema de Processos Administrativos da UFSC (SPA) que, digitalmente, envia o projeto, a ata de aprovação do colegiado e a ata de aprovação do NDE; gerando um nº de protocolo e conseqüentemente uma folha de despacho. Ao SPA devem ser inseridas todas as peças processuais pertinentes conforme a deliberação das instâncias envolvidas no processo, que se segue:

- Ofício do curso apresentando a proposta do novo projeto reestruturado com as justificativas;
- Proposta do Projeto Pedagógico completo (ver checklist no site da CPAC/DEN – bacharelado ou licenciatura, as leis e normativas que deverão ser atendidas e Ofício Circular 004/2021/PROGRAD/PROEX);
- Política de Extensão do Curso enquanto subcapítulo do PPC contendo: Texto com a Política de Extensão do Curso apresentando detalhadamente
 - a) Quais serão os programas de extensão criados;
 - b) Quais as disciplinas de extensão com sua respectiva carga horária;
 - c) Qual carga horária será aceita em projetos, cursos e eventos;
 - d) Que tipo de ações serão consideradas pelo Colegiado do Curso para validação dos créditos;
 - e) Qual a infraestrutura disponível;
 - f) Objetivos, metas e indicadores;
 - g) Como será feita a diferenciação entre as ações de extensão e as atividades complementares;
- Tabela resumo dos componentes curriculares e regras de integralização, bem como a matriz curricular em forma de tabela vertical, ordenada por fases, enquanto parte do subcapítulo relacionado à matriz curricular proposta;

- Ata (devidamente aprovada e assinada) da reunião do NDE sobre a proposta de reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso (para ficar de forma mais detalhada a informação da nova proposta pedagógica, sugere-se que se faça um Parecer para ser apreciado na reunião que recomendará a proposta ao Colegiado do Curso e que após a reunião poderá ser encaminhado junto à Ata. Porém, reitera-se que o documento mais importante é a Ata, sendo o Parecer apenas uma complementação);
- Relatório de adequação referendado e assinado por todos os membros do NDE, da compatibilidade, em cada bibliografia básica e complementar, entre o número de vagas autorizadas e a quantidade de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo;
- Ata (devidamente aprovada e assinada) da reunião do Colegiado do Curso de aprovação da proposta de reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso (para ficar de forma mais detalhada a informação da nova proposta pedagógica, sugere-se que se faça um Parecer para ser apreciado na reunião que aprovará a proposta e que após a reunião poderá ser encaminhado junto à Ata. Porém, reitera-se que o documento mais importante é a Ata, sendo o Parecer apenas uma complementação);
- Documento oficial (anuência) dos Departamentos aprovando as disciplinas e todas as suas características (ementa/carga horária/fase/conteúdo programático/bibliografia básica/bibliografia complementar) com declaração de comprometimento no oferecimento das disciplinas e de que não será necessária a contratação de novos docentes para assumir as referidas disciplinas;
- Parecer e Ata de aprovação (devidamente aprovados e assinados) da reunião do Conselho da Unidade;
- Parecer e Ata de aprovação (devidamente aprovados e assinados) da reunião da Câmara de Extensão;
- Parecer do DEN/PROGRAD;
- Parecer da Câmara de Graduação;
- Resolução da Câmara de Graduação;
- Portaria Curricular da PROGRAD (UFSC, s.d).

Como este processo se inicia no NDE, traremos aqui um breve panorama de suas atribuições. De acordo com o art. n° 2. da Portaria n° 233, de 25 de agosto de 2010, o NDE “será responsável pela formulação, implementação, avaliação e pelo desenvolvimento do respectivo projeto pedagógico” (UFSC, 2010a) de caráter consultivo, propositivo e executivo em matéria acadêmica, que terá as seguintes atribuições:

- I - elaborar o projeto pedagógico do curso definindo sua concepção e fundamentos;
- II - estabelecer o perfil profissional do egresso do curso;
- III - avaliar e atualizar periodicamente o projeto pedagógico do curso;
- IV - conduzir os trabalhos de reestruturação curricular, para aprovação no Colegiado de Curso, sempre que necessário;
- V - supervisionar as formas de avaliação e acompanhamento do curso definidas pelo Colegiado;
- VI - analisar e avaliar os planos de ensino das disciplinas e sua articulação com o projeto pedagógico do curso;
- VII - promover a integração horizontal e vertical do curso, respeitando os eixos estabelecidos pelo projeto pedagógico (UFSC, 2010a, p. 1).

O Núcleo Docente Estruturante será composto ainda por docentes indicados pelo Colegiado do Curso que integrem o Colegiado do Curso e/ou ministram, com regularidade, aulas no curso. Este número de docentes deve corresponder a 15% do número total de disciplinas obrigatórias da matriz curricular do curso e pelo menos 80% deverão ser doutores. Tais professores devem dedicar uma hora semanal para o cumprimento de suas atribuições e participar das reuniões semestrais do NDE, que podem ocorrer também em outros momentos à medida da urgência e das solicitações do presidente do núcleo (UFSC, 2010a, p. 2).

Para esclarecer melhor como este processo de curricularização está se dando, o site de Apoio à Gestão Acadêmica dos Cursos de Graduação traz diversas funcionalidades, destacando-se duas em particular: uma delas referente às principais normatizações¹⁴ e outra, referente ao Status dos Processos dos Cursos¹⁵, as quais detalharemos em seguida.

Dentre as principais normatizações disponíveis no site, quatro são referentes à UFSC¹⁶, e as restantes a nível nacional, como o despacho de 24 de dezembro de 2020, pelo Ministro da Educação, Milton Ribeiro, contendo a prorrogação de novas DCN, entre elas, a Resolução CNE/CES nº 7/2018, que estabelece as diretrizes para a Extensão na Educação Superior. Com isso, a data limite para implantação da extensão nos currículos dos cursos de graduação das IES brasileiras, entre outros dispositivos da Resolução, passa a ser 19 de dezembro de 2022. Além das Diretrizes para a Extensão na Educação Superior, encontram-se: Resolução nº 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018, o Plano Nacional de Educação: Lei 13.005/2014; a LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira; a CF: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

¹⁴ Legislações referentes à curricularização da extensão na UFSC, em nível institucional e nacional. Disponível em: <https://apoiocoordenadoriascursosgraduacao.paginas.ufsc.br/principais-normatizacoes/>

¹⁵ Status dos Processos dos Cursos em relação à curricularização. Disponível em: <https://apoiocoordenadoriascursosgraduacao.paginas.ufsc.br/status-dos-processos-dos-cursos/>

¹⁶ Uma delas está inserida na seção “Legislações Nacionais”, referente a Normas das Ações de Extensão na UFSC: Resolução 88/CUn/2016, de 25 de outubro de 2016

5.1 RESOLUÇÕES PRECEDENTES À PRIMEIRA APRESENTADA NO PORTAL DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

Precedente a essa resolução, foram encontradas outras dez, com acesso aberto na *internet*, por meio do banco de dados dos Conselhos¹⁷, contendo um buscador específico¹⁸ intitulado “pesquisa simples” com os seguintes critérios: busca por palavras, limitação de resultados (em um número que varia de 10 até 200), opções de palavras (localizar apenas correspondências exatas ou pesquisa difusa), classificar resultados da pesquisa por relevância/mais antigo/mais recente. Porém, como o buscador não se mostrou efetivo, apresentando 320 documentos ao filtrarmos pela palavra “extensão”, optamos então por navegar cronologicamente pelas resoluções em busca daquelas que estavam revogando em cada documento. Para fazer uma checagem dupla, retomamos a página anterior ao buscador, onde as resoluções estão organizadas por número, em preferência do ano.

De todas as que fazem referência específica à extensão e que já foram revogadas por normativas mais atuais, três delas não apresentavam (no momento da consulta) texto de resolução: a Resolução n° 033/CEPE/92, a Resolução n° 015/CEPE/90 e a Resolução n° 044/CEPE/87. Temos uma sequência de resoluções que atualizam as políticas extensionistas da universidade e revogam normativas anteriores, são elas: resolução normativa n.º 09/CUn/10, de 7 de dezembro de 2010¹⁹ (revoga a Resolução n.º 005/CUn/98, de 4 de agosto de 1998); resolução normativa n.º 03/CUn/09, de 08 de dezembro de 2009²⁰ (revoga Resolução n.º 023/CUn/2009, de 03 de novembro de 2009 e a Resolução n.º 005/CUn/98, de 4 de agosto de 1998); Resolução n.º 023/CUn/2009, de 03 de novembro de 2009²¹ (dá nova redação ao art. n° 18 da Resolução n°

¹⁷ Neste portal, <http://notes.ufsc.br/aplic/resocons.nsf>, constam as resoluções mais antigas àquelas constantes em <http://cun.orgaosdeliberativos.ufsc.br/conselho-universitario-cun-resolucoes/> abrangendo resoluções até o ano de 2004

¹⁸ Disponível em: [http://notes.ufsc.br/aplic/resocons.nsf/48d3b40b429efa6703256345006aa299/\\$searchForm?SearchView](http://notes.ufsc.br/aplic/resocons.nsf/48d3b40b429efa6703256345006aa299/$searchForm?SearchView)

¹⁹ Disponível em: https://conselhos.paginas.ufsc.br/files/2011/08/ResolucaoNormativa09CUn2010_BolsaExtensao.pdf

²⁰ Disponível em: <http://www.fapeu.com.br/docs/003CUn2009Extensao.pdf>

²¹ Disponível em: http://cc.orgaosdeliberativos.ufsc.br/files/2019/01/resolu%C3%A7%C3%A3o-extens%C3%A3o-23.CUn_.2009.pdf

005/CUn/9804 de Agosto de 1998); Resolução nº 005/CUn/98 de 04 de Agosto de 1998²² (revoga as Resoluções 059/CEPE/93 e 031/CEPE/93); resolução nº. 59/CEPE/93, de 04 de novembro de 1993²³ (revoga a 15/CEPE/90); resolução nº. 031/CEPE, de 1º de julho de 1993²⁴ (revoga a Resolução 44/CEPE/87, a 31/CEPE/93 (talvez haja aqui um erro de redação, porque a resolução revoga a ela mesma), e a 33/CEPE/92); Resolução nº 033/CEPE/92²⁵ (sem texto da resolução disponível no site); Resolução nº 015/CEPE/90²⁶ (sem texto da resolução disponível no site); Resolução nº 044/CEPE/87²⁷ (sem texto da resolução disponível no site).

Ao buscarmos o termo “extensão” haviam mais de trezentos documentos, onde a palavra extensão era comumente mencionada dentro da perspectiva de indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão, dessa forma, a extensão não estava sendo abordada especificamente. Ao realizarmos uma análise mais profunda das resoluções supracitadas, e organizadas cronologicamente, concluímos que as palavras que poderiam fornecer uma correspondência mais próxima à abordagem de extensão que gostaríamos seria “atividade de extensão”, fornecendo um filtro satisfatório, onde foram encontradas 25 correspondências. Lembrando que este site, referente ao banco de dados dos Conselhos, é destinado às resoluções precedentes à 2010.

Destas correspondências, duas já foram citadas anteriormente: a Resolução nº. 005/CUn/98 e a Resolução nº. 031/CEPE/93. Para fins de síntese, traremos um resumo das outras correspondências que fazem menção direta à extensão e são relevantes a nossa pesquisa, sendo elas um total de vinte, antecessoras à resolução de nº 88/2016/CUn, que, por ser a primeira apresentada no site da curricularização da extensão da UFSC, será tratada por nós como marco

²² Disponível em:

<https://filosofia.paginas.ufsc.br/files/2013/04/Resolu%C3%A7%C3%A3o-N.05-CUn-98-Extens%C3%A3o.pdf>

²³ Disponível em:

<http://notes.ufsc.br/aplic/resocons.nsf/48d3b40b429efa6703256345006aa299/a954a98a6784a2a9032566080063d39e?OpenDocument>

²⁴ Disponível em:

<http://notes.ufsc.br/aplic/resocons.nsf/48d3b40b429efa6703256345006aa299/a0dd1c064d4949540325660a00501783?OpenDocument>

²⁵ Disponível em:

<http://notes.ufsc.br/aplic/resocons.nsf/48d3b40b429efa6703256345006aa299/322d8f442a05fc8d032566c000496cdd?OpenDocument>

²⁶ Disponível em:

<http://notes.ufsc.br/aplic/resocons.nsf/48d3b40b429efa6703256345006aa299/b343113873cb9abc032566bf004e91a4?OpenDocument>

²⁷ Disponível em:

<http://notes.ufsc.br/aplic/resocons.nsf/48d3b40b429efa6703256345006aa299/e80911781ae66847032566be004cf03f?OpenDocument>

zero. A Resolução nº 050/CEPE/87 aprova as Normas que regulamentam a Coordenação de Pesquisa e da Extensão, na Universidade Federal de Santa Catarina; dentre elas, destacam-se os objetivos da Coordenação das Atividades de Pesquisa e Extensão, nos termos do art. nº 1., que resolve:

- a) interligar entre si as atividades de Pesquisa e Extensão desenvolvidas nos Departamentos, nos Centros e nos demais órgãos da Universidade;
- b) dar convergência e integração à pluralidade de iniciativas de Pesquisa e Extensão dispersas pela Instituição, ampliando as condições de continuidade e maturação das competências acumuladas na UFSC;
- c) aumentar a sensibilidade da Instituição para as necessidades maiores da comunidade, canalizando-as para os grupos de competência específica;
- d) acelerar a dinâmica de atendimento das demandas da comunidade a que serve a Universidade;
- e) apoiar por todos os modos e meios possíveis as iniciativas de Pesquisa e Extensão;
- f) capitalizar os esforços e resultados obtidos da experiência de Pesquisa e Extensão, otimizando a utilização dos recursos disponíveis;
- g) multiplicar a produtividade dessa experiência, difundindo ao máximo a informação dela resultante;
- h) aprimorar os processos de formulação e implementação de políticas de Pesquisa e Extensão;
- i) contribuir para que o nome da UFSC seja associado a iniciativas que elevam a confiança da comunidade nos méritos da Instituição (UFSC, 1987);

As resoluções nº 033/CEPE/90, de 20 de Setembro de 1990 e nº 035/CEPE/91 de 23 de Dezembro de 1991, dispõem sobre critérios de avaliação do desempenho docente, para fins de progressão na Carreira do Magistério Superior. Em ambas resoluções, o art 3º., inciso 1º, trata da avaliação de desempenho do docente, efetuada com base em memorial descritivo das atividades do docente em período exercitado em semestres completos e sucessivos, há nove elementos de avaliação; um deles refere-se às atividades de extensão (UFSC, 1990; UFSC, 1991), trazendo aqui a importância que a universidade dá às atividades extensionistas, inclusive para fins de progressão. Relativo ainda à progressão, a Resolução nº 041/CEPE/9203 de Setembro de 1992 traz em seu art. nº 6. que o resultado final da avaliação será expresso pela pontuação total obtida pelo preenchimento da tabela que contém o memorial descritivo²⁸ (acrescido de um elemento em relação às resoluções anteriores) multiplicada pelo Índice de Excelência de Desempenho (IED),

²⁸ Elementos que compõem o memorial: a) atividades de formação acadêmica; b) atividades administrativas; c) atividades de ensino; d) atividades de pesquisa; e) atividades de extensão; f) supervisão e orientação de estágios obrigatórios; g) participação em bancas examinadoras; h) participação em congressos e outros eventos; i) orientação de monografias, dissertações e teses; j) produção técnico – científica, artística e cultural.

escalonado na tabela 2²⁹. O IED é obtido através de “fatores de assiduidade, pontualidade e responsabilidade, tomando com base o cumprimento de prazos, horários e comparecimentos às atividades pertinentes ao ensino, pesquisa e extensão” (UFSC, 1992). Aqui, vemos então uma preocupação da universidade com as atividades de extensão, onde as mesmas possuem regulamentação e devem ser exercidas com responsabilidade para atingir os objetivos pertinentes à missão da atividade extensionista.

Revogando as resoluções nº 44/CEPE/87, a 31/CEPE/93, e a 33/CEPE/92, temos a resolução nº 031/CEPE/93, e aprova as Normas que regulamentam as atividades de Extensão na UFSC, que traz, dentre suas mais relevantes definições para a extensão e suas finalidades, o disposto em dois artigos específicos:

Art. 2º - A Extensão, como uma das funções básicas da Universidade, é a Interação sistematizada desta com a comunidade, através da mútua prestação de serviços, visando contribuir para o desenvolvimento dessa comunidade e dela buscar conhecimentos e experiências para a avaliação e vitalização do ensino e da pesquisa.

Art. 3º - São consideradas formas de Extensão: consultorias, assessorias, cursos, simpósios, conferências, seminários, debates, palestras, atividades assistenciais, artísticas, esportivas, culturais e outras atividades afins, realizadas interna e externamente à Universidade, podendo ser remunerados ou não (UFSC, 1993).

A resolução nº 37/CEPE, de 8 de julho de 1993. que Dispõe sobre a criação e as competências das câmaras do CEPE, criando no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) as seguintes Câmaras: a) Câmara de Ensino e Graduação; b) Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação e c) Câmara de Cultura e extensão (UFSC, 1993), que em seu art. nº 4. resolve:

Art. 4º - Compete à Câmara de Cultura e Extensão

I – Acompanhar as atividades de Extensão que estejam sendo executadas pelos Departamentos Acadêmicos ou por outro órgão da Universidade, determinando as providências que se fizerem necessárias em termos de política de Extensão;

II – decidir sobre solicitações e assuntos relativos às atividades de extensão, em conformidade com a legislação em vigor;

III – apreciar o Regimento Geral, o Plano de Trabalho e o Relatório anual de Campus Aproximado ou assemelhados;

IV – julgar, em grau de recurso, as propostas de atividades de Extensão prejudicadas por atos administrativos que contrariem deliberação normativa em vigor;

V – analisar os Relatórios que os departamentos Acadêmicos e demais órgãos promotores de atividades de Extensão lhe devem, periodicamente oferecer os resultados obtidos.

VI – Convidar, quando julgar necessários, do diretor do DAEx bem como membros da comunidade universitária para prestarem informações sobre assuntos de sua competência.

²⁹ Que contém o percentual de assiduidade, pontualidade e responsabilidade, com seus respectivos índices de IED.

VII – propor ao Conselho Pleno a criação e normatização de instrumentos de apoio à extensão (UFSC, 1993).

A regulamentação das bolsas de extensão na UFSC é trazida pela resolução nº 059/CEPE/93, que revoga, exclusivamente, a de nº 15/CEPE/90, como esta não havia redação disponibilizada no site podemos “presumir” que também se tratava da concessão de bolsas de extensão. Lembrando que como a LDB de 1996 não sustentava a extensão em seu texto, as atividades não estavam atingindo as metas projetadas. Neste sentido, na década de 90 foi um momento de criação de incentivos às atividades extensionistas, inclusive para fins de cumprimento de metas de integralização curricular (ZANFERARI; GILL; ALMEIDA, 2017).

Os incentivos à extensão são trazidos já no 1º artigo, que fala sobre os objetivos do programa de Bolsa de Extensão, buscando “viabilizar a participação de alunos regulares dos Cursos de Graduação no processo de interação entre Universidade e Sociedade, através de atividades acadêmicas que contribuam para sua formação profissional e para o exercício da cidadania” (UFSC, 1993). São mencionados também os critérios para concorrer à bolsa, conforme o art. nº 5.: a) estar regularmente matriculado em curso de graduação na UFSC; b) possuir índice de aproveitamento acumulado (IAA) igual ou superior a 6.0 (seis); c) dispõe de 16 (dezesesseis) horas semanais para o desenvolvimento das atividades previstas no projeto; d) tem como supervisor, professor no efetivo exercício de suas funções em situação regular no cadastro de extensionistas do Departamento de Apoio à Extensão (DAEx), e com projeto registrado na Câmara de Cultura e Extensão; e) não concluirá o curso antes do término da bolsa (UFSC, 1993). A duração dos projetos de extensão fica fixada em dez meses, conforme a resolução.

A Resolução nº 053/CEPE/9531 de agosto de 1995, que estabelece normas para distribuição das atividades do magistério superior para fins de elaboração do Plano de Atividades do Departamento, que consideradas atividades de magistério superior aquelas pertinentes a “[...] ensino, pesquisa e extensão que, indissociáveis, visem à produção, à transmissão e à socialização do saber” (UFSC, 1995), e traz em seu art. nº 9 o entendimento para as atividades de extensão:

I - a execução de projetos que visem a interação sistematizada com a sociedade; II - a ministração de cursos de especialização, de aperfeiçoamento ou de outros cursos de curta duração, não incluídos no inciso ' I ' do art. 2º (UFSC, 1995).

Já a Resolução nº 032/CUN/9617 de dezembro de 1996, que dispõe sobre alteração do Estatuto da UFSC, traz em seu art. nº 104., pela primeira vez a extinção das funções de Coordenador e Subcoordenador de Curso de Graduação e os mandatos dos atuais conselheiros do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, determinando um prazo de noventa dias para que os Conselhos das Unidades definam os novos Presidentes dos Colegiados dos Cursos de Graduação, a eles vinculados (UFSC, 1996).

No ano de 1998 temos mais um avanço com a resolução nº 005/CUn/98 de 04 de Agosto de 1998, que dispõe sobre as normas que regulamentam a extensão universitária e a concessão de bolsas de extensão na Universidade Federal de Santa Catarina. Em linhas gerais ela flexibiliza os critérios da concessão de bolsas, criando a possibilidade de atingir novos públicos. Ao revogar as resoluções 031/CEPE/93, 059/CEPE/93, temos a alteração de alguns pontos importantes, como por exemplo a redução de disponibilidade de horário pelo bolsista, passando de 16 horas semanais para 12 horas (UFSC, 1998); a possibilidade da duração da bolsa de doze meses (dependendo da peculiaridade do programa) e o item e)³⁰ do art. nº 5. da resolução nº 059/CEPE/93 não é mencionado.

Em 2002 temos a resolução nº 007/CUn de 26 de março, que estabelece os critérios de avaliação de desempenho docente para a concessão da Gratificação de Incentivo à Docência no Magistério de 1º e 2º Graus, que referente às atividades designadas ao magistério, traz a extensão dentro de “programas e projetos de interesse da instituição, com pontuação limitada a 32 pontos”, menor pontuação entre as quatro elencadas no art. nº 8 (UFSC, 2002), e como um subconjunto desta classificação tem-se no art. nº 11 “participação em programas e projetos de pesquisa e extensão de interesse da Instituição, com limitação a 17 pontos”. O que nos chama atenção nessa resolução em específico, para além desta “baixa” pontuação atribuída à extensão, é que no anexo II que trata dos programas e projetos de interesse da instituição, a extensão fica junto da pesquisa, mas dissociada do ensino. Porém, esta pontuação é justificada por razões de trabalho, para garantir que o docente não queira trabalhar somente em pesquisa e extensão. Assim, a pontuação dada a ensino é separada e obrigatória, para fins de promoção e progressão na carreira. E em

³⁰ e) não concluirá o curso antes do término da bolsa (UFSC, 1993)

nenhum momento desta resolução menciona-se a indissociabilidade entre pesquisa – ensino – e extensão, já prevista na CF anteriormente à sua elaboração.

Essa dissociação é corrigida pela resolução nº 005 de abril de 2003, que estabelece as Normas e os Critérios de Avaliação de Desempenho Docente para a Concessão da Gratificação de Incentivo Docência no Magistério de 1º e 2º Graus. Nesta resolução a extensão é trazida agora para além da união com a pesquisa, dentro dos programas de interesse da universidade, juntamente com o ensino, conforme o art. nº 15 e no anexo II (UFSC, 2003).

Retomando uma resolução referente à progressão, temos a de nº 007/CUn/2007 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre os critérios e os procedimentos para a concessão de progressão funcional vertical e horizontal aos docentes integrantes da carreira do magistério de 1º e 2º graus da Universidade Federal de Santa Catarina, nas classes “b”, “c”, “d”, “e” e especial. Apresenta como principal modificação à resolução precedente (nº 041/CEPE/92), do mesmo tema, a substituição do termo “memorial descritivo” por Relatório Individual de Atividades (RIA), trazendo ainda novos parâmetros (UFSC, 2007). Dentre eles a produção do docente em regime de dedicação exclusiva e também referente a publicação de periódicos nacionais, internacionais e locais, de acordo com a classificação Qualis Capes; o Índice de Qualidade (semelhante ao antigo IED).

Com a resolução nº 023/CUn/2009 de 03 de novembro de 2009, temos uma nova redação ao artigo nº 18. da resolução nº 005/CUn, que trata da destinação do valor total dos recursos financeiros provenientes das atividades de extensão, onde serão recolhidos os seguintes valores:

- I - 1% (um por cento), no mínimo, destinado à Unidade de origem do processo, a ser definido pelos respectivos Conselhos de Unidade.
- II - um percentual destinado aos Departamentos/Setores envolvidos, a ser definido pelos respectivos Colegiados;
- III - para as atividades de extensão serão destinados 2,5% (dois e meio por cento), distribuídos da seguinte forma:
 - a) 1% (um por cento), sendo:
 - 1. 0,5 % para incrementar os Programas de Bolsas de Extensão;
 - 2. 0,5 % para incrementar os Programas de Bolsas de Monitoria e Estágio;
 - b) 1% (um por cento), para a constituição do Fundo de Extensão – FUNEX, para incrementar os projetos de extensão;
 - c) 0,5 % para incrementar os projetos de cultura gerenciados pela SECARTE (UFSC, 2009)

Salienta-se que o disposto acima não se aplica aos projetos envolvendo recursos oriundos de fomento governamental, de aplicação compulsória por empresas, previstos em regulamentação específica, e de organizações sociais sem fins lucrativos de apoio ao desenvolvimento tecnológico, social e à extensão (UFSC, 2009).

Revogando as resoluções nº 005/CUn/98, de 4 de agosto de 1998 e a Resolução nº 023/CUn/2009, de 03 de novembro de 2009; a resolução de nº 03/CUn/09, de 08 de dezembro de 2009, dispõe sobre as normas que regulamentam as ações de extensão na Universidade Federal de Santa Catarina. Em linhas gerais traz apenas algumas modificações em relação às anteriores que revoga, primeiramente apresentando a extensão como possibilidade de captação de recursos, conforme “Art. 4.º As ações de extensão poderão ser remuneradas, constituindo-se em fonte de receita para a Universidade” (UFSC, 2009). Aloca a carga horária de trabalho docente no Plano de Trabalho do Departamento (PAD), para até 20 horas anuais (que na resolução nº 88/2016/CUn será reduzida para 16 horas). Essa resolução traz o Sistema de Registro de Ações de Extensão (SIRAEEx) que posteriormente é substituído pelo SIGPEX (desenvolvido em parceria com a Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação (SeTIC³¹)) e, pela primeira vez novas possibilidades para as ações de extensão, não mais apenas aquelas voltadas para programa, projeto, curso, evento e prestação de serviço já vista em textos anteriores, mas amplia o panorama das ações para:

Art. 6.º São consideradas ações de extensão universitária os seguintes tipos de atividades:

- I – coordenação ou participação em projetos de extensão;
- II – organização ou participação em eventos técnico-científicos, culturais, artísticos, esportivos e outros que tenham como finalidade criar condições para que a sociedade tenha possibilidade de deles usufruir;
- III – prestação de serviços à sociedade mediante atendimento direto ou indireto, tais como assessorias, consultorias e perícias.
- IV – coordenação, ministração ou participação em cursos de atualização científica, cultural, artística, esportivo e outros que possam constituir instrumentos para maior acesso ao conhecimento, realizada de forma presencial, semipresencial ou a distância;
- V – organização, edição, revisão ou apresentação de resultados decorrentes das ações empreendidas para difusão e divulgação cultural, científica ou tecnológica;
- VI – participação em bancas de concurso ou de formação acadêmica;
- VII – revisão de artigos e livros (UFSC, 2009).

³¹Disponível em: <https://propesq.ufsc.br/formularios/>

Como revogação da resolução de nº 05/CUn/98 feita pela resolução nº 09/CUn/10, são apresentadas novas normas referentes à concessão de Bolsas de Extensão para discentes, agora com uma nova forma de implementação: I – Bolsa de Extensão Institucional (BEI), financiadas³² com recursos da UFSC; e II – Bolsa de Extensão vinculada a ações extensionistas (BEAEx), financiadas com recursos da UFSC ou de suas fundações de apoio. Apresenta algumas modificações em relação a resolução anterior, como por exemplo acrescentando dois critérios para concorrer a bolsa, “IV - não pertencer ao círculo familiar do orientador, V - não possuir outra bolsa de qualquer natureza nem vínculo empregatício” (UFSC, 2010b, p. 2). Outro ponto não apresentado anteriormente é o referido pelo art. nº 14. “O programa de bolsas de extensão não gerará qualquer vínculo empregatício entre o aluno e a Universidade” (UFSC, 2010b, p. 3).

As resoluções restantes eram referentes a centros de ensino específicos, alocadas da seguinte forma: uma do Centro Socioeconômico, três do Centro de Desportos, duas do Centro Tecnológico, uma das Ciências da Saúde, cinco do Centro de Ciências Jurídicas, e uma do Centro de Comunicação e Expressão; todas regulamentando atividades extensionistas nos níveis de graduação e/ou pós graduação.

Modificando o filtro, para “Ciências Físicas e Matemáticas” encontramos nove³³ resoluções, mas nem todas tratavam de extensão, das que tratavam encontramos uma relativa ao Regimento do Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM), que, em seu art. 4º traz, afirma que o Centro tem por finalidade essencial produzir, sistematizar e transmitir conhecimentos nas áreas de Física, Matemática e Química, *promovendo o ensino, a pesquisa e a extensão de maneira integrada* para a formação de cidadãos, fortalecendo sua qualificação para o exercício profissional e comprometidos na busca de soluções democráticas para as necessidades da sociedade (UFSC, 1997). Encontramos outra resolução, que aprova o Regimento do Curso de Pós-Graduação em Matemática que tem por objetivos principais “a formação e o aprimoramento de alto nível de profissionais comprometidos com o avanço do conhecimento para o exercício de atividades de pesquisa, de extensão e do magistério superior” (UFSC, 1997b).

³² Neste endereço <https://proex.ufsc.br/fluxos-de-projetos-financiados/> é possível encontrar fluxogramas dos projetos financiados

³³ Resoluções: 026/CPG/97, 025/CPG/97, 014/CPG/97, 006/CEG/2008, 018/CPG, 056/CUn/78, 019/CUN/97, 006/CEG/2008, 079/CUN/90; disponíveis em: [http://notes.ufsc.br/aplic/resocons.nsf/48d3b40b429efa6703256345006aa299/\\$searchForm?SearchView&Seq=1](http://notes.ufsc.br/aplic/resocons.nsf/48d3b40b429efa6703256345006aa299/$searchForm?SearchView&Seq=1)

5.2 A RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 88/2016/CUN, DE 25 DE OUTUBRO DE 2016

Estabelece as normas regulamentadoras das ações de extensão da UFSC, que já em seu art. 1º traz a extensão universitária sob o princípio constitucional da indissociabilidade com a pesquisa e o ensino; seu caráter interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a *interação transformadora* entre a UFSC e outros setores da sociedade.

Em termos dos propósitos da extensão, ficam estabelecidos que a mesma visa a:

- I – estimular e potencializar as relações de intercâmbio entre a Universidade e a sociedade em relação aos objetivos da instituição;
- II – propiciar mecanismos para que a sociedade utilize o conhecimento existente na realização de suas atividades;
- III – facilitar e melhorar a articulação e a operacionalização do conhecimento advindo do ensino e da pesquisa para a sociedade;
- IV – preservar o conhecimento produzido pela interação da Universidade com a sociedade;
- V - incentivar a participação tanto de alunos de graduação como de pós-graduação, além de professores e servidores técnico-administrativos em educação (UFSC, 2016a, p. 2).

As ações da extensão universitária estão claras, conforme o disposto no art. nº 3., onde são divididas em cinco eixos:

- I – programa de extensão: conjunto articulado de projetos e outras ações, como cursos, eventos, prestação de serviços e publicações, tendo *caráter orgânico-institucional* e sendo executados a médio e longo prazo;
- II – projeto de extensão: conjunto de ações de *caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico*, com objetivo específico e prazo determinado, podendo ser vinculado ou isolado de um programa;
- III – curso de extensão: ação pedagógica de *caráter teórico e/ou prático*, com participação nas modalidades presencial, semipresencial ou a distância, com planejamento, organização e critérios de avaliação definidos;
- IV – evento de extensão: ação que implica na apresentação, disseminação e/ou exibição pública, livre ou com público específico do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico ou tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela UFSC;
- V – prestação de serviço: realização de trabalho oferecido pela UFSC ou solicitado por terceiros, como assessorias, consultorias e perícias (UFSC, 2016a, p. 2)

Os cursos de extensão podem ser executados com uma carga horária de até cento e oitenta horas, nas formas de iniciação, atualização e treinamento; excetuando-se o ensino de graduação e pós-graduação (*stricto e lato sensu*) que, por suas características próprias, constituem modalidades específicas de formação.

As atividades de extensão devem ser registradas no SIGPEX pelo coordenador responsável, e para que haja aprovação das ações extensionistas, que terão prazo de cinco anos, além do interesse acadêmico e da consonância com as diretrizes estabelecidas nesta resolução normativa, devem se observar também a relevância acadêmica e social da ação, a exequibilidade da ação, a capacidade de desenvolvimento da ação pela equipe envolvida e o impacto comunitário da ação (UFSC, 2016a).

O capítulo V traz os recursos humanos, materiais e financeiros que irão fomentar as ações extensionistas da UFSC, podendo ocorrer dentro ou fora dela, conforme:

§ 1º Em qualquer ação de extensão desenvolvida pela UFSC, dois terços da equipe envolvida, preferencialmente, deverão ter ligação formal e em vigor com a instituição, respeitada a legislação vigente.

§ 2º A captação de recursos financeiros para a viabilização das ações de extensão será de responsabilidade do coordenador proponente da ação de extensão.

§ 3º Quando de interesse da Universidade, esta poderá buscar financiamento junto a organizações públicas e privadas.

§ 4º Poderão ser fixadas taxas de inscrição nos cursos e eventos de extensão visando cobrir, parcial ou integralmente, os custos da respectiva ação de extensão (UFSC, 2016a, p. 6).

As ações de extensão que receberem aporte financeiro deverão explicitar suas fontes. E é possível os servidores envolvidos nas mesmas sejam remunerados, desde que ocorra em caráter eventual, e/ou em atividades ligadas a sua especialização ou atuação na Universidade, observando as limitações inerentes ao cargo e previstas em legislações próprias, não podendo exceder oito horas semanais ou quatrocentas e dezesseis horas anuais, de acordo com “o estabelecido no § 4º do art. 21 da Lei nº 12.772/2012, com a modificação dada pela Lei nº 12.863/2013 e pela Lei nº 13.243/2016, ou conforme estabelecido na legislação vigente” (UFSC, 2016, p. 6).

De acordo com o exposto no art. nº 25. todo material permanente adquirido com recursos financeiros que tenham sido captados por meio de ações de extensão serão incorporados ao patrimônio da Universidade; não havendo mais interesse da Universidade, os mesmos poderão ser doados mediante solicitação do órgão interessado e submissão ao Conselho de Curadores. Caso sejam efetuados convênios, contratos e instrumentos correlatos celebrados com entidades

públicas ou privadas, incidirão valores relativos ao ressarcimento³⁴ institucional da Universidade pelo uso do capital intelectual, do nome e da imagem da instituição, conforme o ACÓRDÃO Nº 2731/2008 – Tribunal de Contas da União (TCU) – Plenário, o art. 6º da Lei nº 8.598/1994, o inciso V do art. 1º-A da Portaria MEC/MCT 475/2008 e demais legislações:

Art. 26. [...]

§ 1º Como ressarcimento institucional especificado no caput, serão recolhidos os seguintes valores:

I – 1% (um por cento) destinado à unidade universitária de origem do processo;

II – 2% (dois por cento) destinados ao departamento de ensino ou a setores equivalentes (órgãos administrativos ou órgãos suplementares) de origem do projeto;

III – 4% (quatro por cento) distribuídos da seguinte forma:

a) 0,9% para incrementar os Programas de Bolsas de Extensão;

b) 0,6% para incrementar os Programas de Bolsas de Monitoria e Estágio;

c) 1% para a constituição do Fundo de Extensão (FUNEX), gerenciado pela PROEX para incrementar e viabilizar ações de extensão;

d) 0,5% para incrementar ações de cultura gerenciadas pela Secretaria de Cultura e Arte;

e) 0,5% para incrementar ações de inovação gerenciadas pela Secretaria de Inovação;

f) 0,5% para incrementar Programas de Permanência gerenciados pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (UFSC, 2016a, p. 7).

A resolução traz quais atividades serão consideradas de extensão – no sentido de pontuar para os critérios de progressão funcional do quadro docente, *até sua incorporação em legislação específica*, de curta duração sem caráter continuado, registradas no SIGPEX, sendo elas:

I – participação em bancas externas de concurso ou de formação acadêmica;

II – participação em cursos de extensão de curta duração;

III – participação em eventos e palestras;

IV – prestação de serviços;

V – produção de publicações e/ou produtos acadêmicos decorrentes das ações de extensão, para difusão e divulgação cultural, científica ou tecnológica;

VI – revisão de artigos científicos e editoração externa de periódicos (UFSC, 2016, p. 8).

E por fim, fica sob responsabilidade da Universidade alocar em seu orçamento anual recursos para financiamento de ações de extensão, conforme o art. nº 29., e revoga a Resolução nº 03/CUn/09, de 8 de dezembro de 2009.

³⁴ Por meio deste endereço <https://proex.ufsc.br/movimentacoes-financeiras/> é possível consultar as orientações para recolher os ressarcimentos, previstos na Resolução 88/CUn/2016, sobre recursos financeiros obtidos em atividades ou ações de extensão que não envolvem as Fundações de Apoio.

5.3 A RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 01/CGRAD/CEX, DE 03 DE MARÇO DE 2020

A resolução dispõe sobre a inserção da Extensão nos currículos dos Cursos de Graduação da UFSC, que em seu artigo 1º. regulamenta as atividades acadêmicas de extensão na forma de componentes curriculares, considerando-os em aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme o Projeto Político Institucional (PPI), também de acordo com o perfil dos egressos estabelecido nos PPCs, e nos demais documentos normativos próprios (UFSC, 2020a). É trazida também a porcentagem atribuída às atividades extensionistas, já mencionada no PNE 2014-2024, no mínimo 10%. O entendimento de carga horária total, para essa resolução, se dá por meio da soma das horas dos componentes curriculares, incluídos (quando houver), atividades complementares, TCC, estágio obrigatórios e outros estágios previstos no PPC de cada curso de graduação. A concepção de extensão é trazida no art. 3º, conforme apresentado abaixo:

Art. 3º Para os propósitos desta resolução normativa, a extensão é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político-educacional, cultural, científico e tecnológico que promove a interação transformadora entre a UFSC e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

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

As concepções e a prática das atividades de extensão são as mesmas³⁵ mencionadas no FORPROEX de 2012, acrescidas de outras seis, a se saber:

- VI – o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade;
- VII – a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes curriculares para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena;
- VIII – a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa;
- IX – o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural;

³⁵ Interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; a indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão; o impacto na formação do estudante; e a transformação social (FORPROEX, 2012a)

- X – o apoio a princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação;
- XI – a atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo e sustentável do país (UFSC, 2020a, p. 2)

Esta resolução resgata ainda a de nº 88/CUn/2016 (UFSC, 2016a), em referência às atividades de extensão, segundo sua caracterização nos PPCs dos cursos, obedecendo as seguintes modalidades: programas, projetos, cursos e eventos. Como estratégia da inserção curricular, no capítulo II fica claro que os PPCs devem definir as atividades de extensão como: I - *disciplina da matriz curricular* – dedicando toda ou parte da carga horária à realização de atividades de extensão previstas em um ou mais programas de extensão; II - como *atividade de extensão na forma de unidade curricular* – constituída de ações de extensão em projetos, cursos e eventos de acordo com o art. 3º. também da resolução de 2016; e como *composição* dos itens I e II. Assim como explicitado na página inicial do site oficial da curricularização da extensão, não é o objetivo aumentar a carga horária total dos cursos de graduação. Esse aumento só irá ocorrer, caso o Colegiado de Curso julgar necessário, apresentando uma justificativa desta necessidade de aumento de carga horária e submetendo-a à Câmara de Graduação (UFSC, 2020a).

Em referência ao vínculo do programa de extensão com a disciplina, a resolução traz a necessidade do envolvimento da comunidade externa às instituições de ensino superior, para que haja a articulação com as diretrizes que estruturam a concepção e a prática das atividades extensionistas. Além de trazer que a incorporação de tais atividades à matriz curricular não implica – necessariamente – alteração na ementa da disciplina, e a carga horária alocada na mesma deve ser múltipla de 18 horas-aula, correspondente a, no mínimo, um crédito.

Quanto ao registro da participação dos estudantes em ações de extensão em projetos, ficam estabelecidas três unidades curriculares, denominadas: “I - Projetos; II - Eventos; III - Cursos”. Tais atividades, de acordo com os incisos 3º. e 4º. do art. 9º., deverão preferencialmente, ser oferecidas ao estudante em seu turno de estudo, e os cursos EaD também devem promover a participação dos estudantes em atividades extensionistas.

Vale lembrar que a carga horário de estágio não podem ser contabilizadas como extensão, e para validação das ações de extensão, as mesmas devem ser registradas e aprovadas no Sistema de Registro de Ações de Extensão da UFSC (SIGPEX), onde a carga horária total do

estudante no semestre será incluída pelo coordenador de extensão. Este coordenador de extensão é um docente indicado pelo Colegiado do curso, e de forma semelhante à descrita na resolução nº 88/2016/CUn, de 25 de outubro de 2016, o mesmo tem como atribuições:

- I – coordenar, orientar e acompanhar as ações de extensão realizadas no âmbito do curso nos termos da curricularização da extensão;
- II – avaliar o caráter formativo das ações de extensão realizadas pelo estudante em concordância com o PPC;
- III – cadastrar o(s) programa(s) de extensão ao(s) qual(is) as disciplinas com carga horária de extensão estão vinculadas;
- IV – promover reuniões com coordenadores das ações de extensão e com docentes que ministrem disciplinas com carga horária de extensão;
- V – aprovar a participação dos estudantes nas ações de extensão registradas no SigPex (UFSC, 2020a, p. 4).

Cabe às Pró-Reitorias de Graduação e Extensão a criação de programas de apoio financeiro e de capacitação, além de explicitar os instrumentos e indicadores na autoavaliação continuada das ações de extensão, nos termos do art. 11º. da Resolução nº 07 CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018. E por fim, em seu art. 15º a resolução traz o prazo de 18 de dezembro de 2021 para a implantação do disposto nesta normativa.

5.4 O OFÍCIO CIRCULAR Nº002/2020/DEN/PROGRAD DE 13 DE MARÇO DE 2020

Apresentado aos coordenadores e coordenadoras dos Cursos de Graduação com cópia aos Diretores de Centro e Pró-Reitoria de Extensão, trata-se de um encaminhamento dos Processos da Curricularização da Extensão, baseado nas resoluções nº 7 MEC/CNE/CES (Curricularização da Extensão – a nível nacional) de 2018 e nº 01/CGrad/CEX de 2020. Como orientação geral sobre o encaminhamento da política de extensão curricular do curso, é permitido que seja feito de duas formas: simplificada, contendo apenas o Projeto de Curricularização da Extensão (PCE); ou o PPC reestruturado já contando com o Projeto de Curricularização da Extensão. Salientando que, *independente da forma escolhida*, será gerado novo currículo (UFSC, 2020b), além disso é instituído um prazo de um ano para que o novo PPC seja apresentado, caso a opção do colegiado seja de entregar primeiramente na forma simplificada.

Os novos currículos com a nova política de extensão entrariam em vigor no 1º semestre de 2021, caso sejam aprovados pela Câmara de Graduação e Câmara de Extensão. Há uma ênfase

clara no item 1.5, referindo-se ao rigor das peças processuais, onde alega que “TODAS as peças processuais deverão ser inseridas na forma de Processo SPA” (UFSC, 2020b).

A coordenação de cada curso deve produzir um ofício dirigido ao Presidente da Câmara de Graduação, apresentando de forma resumida a nova política de extensão curricular do curso, que deve conter:

2.2.1 [...]

- a) Quais serão os programas de extensão criados.
- b) Quais as disciplinas de extensão com sua respectiva carga horária.
- c) Qual carga horária será aceita em projetos, cursos e eventos.
- d) Que tipo de ações serão consideradas pelo Colegiado do Curso para validação dos créditos.
- e) Qual a infraestrutura disponível.
- f) Objetivos, metas e indicadores.
- g) Como será feita a diferenciação entre as ações de extensão e as atividades complementares (UFSC, 2020b, p. 2)

O ofício apresenta ainda uma tabela resumo das regras gerais de integralização do currículo, discriminado no componente curricular: disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas, atividades complementares, Prática como Componente Curricular (PCC), Trabalho de Conclusão de Curso, estágio obrigatório, internato e extensão obrigatória. De acordo com cada uma dessas categorias, a tabela deve ser preenchida com a carga horária em horas-aula, em horas e a porcentagem em relação à carga horária total do currículo (UFSC, 2020b, p. 3).

É citada também a política de migração curricular, detalhando até quando serão oferecidas as disciplinas que deixarão de existir no currículo vigente, ou suas equivalências em virtude da possível extinção de disciplinas ou alteração de ementa e/ou metodologia. Além das outras etapas com as regras gerais, semelhantes àquelas apresentadas pela reestruturação do PPC. O detalhamento dos setores e de sua respectiva atribuição estão contidos na tabela a seguir:

Quadro 4 – Detalhamento de setores e atribuições

(continua)

SETORES	ATRIBUIÇÃO
1 – NDE	Discussão e elaboração da proposta; Abertura do Processo SPA; Inserção da(s) Ata(s) de discussão(ões) sobre a proposta final no Processo; Encaminhamento ao Colegiado do Curso.

Quadro 4 – Detalhamento de setores e atribuições

(continuação)

SETORES	ATRIBUIÇÃO
2 – Colegiado do Curso	Análise e deliberação; Inserção da Ata de aprovação no Processo; Se aprovada, encaminhamento para as Chefias dos Departamentos. Se não aprovada, discussão e devolução ao NDE para estudo e apresentação de nova proposta.
3 – Departamentos de Ensino	Análise e deliberação, especificamente sobre as disciplinas que serão oferecidas pelo próprio Departamento; Inserção no Processo de documento oficial do Departamento contendo a deliberação sobre a proposta e declaração de comprometimento do oferecimento das suas disciplinas de acordo com as características apresentadas; Devolução à Coordenação do Curso que encaminhará o Processo à Direção.
4 – Conselho da Unidade	Análise e deliberação sobre a nova proposta; Inserção do Parecer e da Ata de aprovação no Processo; Devolução à Coordenação do Curso que encaminhará, se aprovada ao DEN/PROGRAD, e se não aprovada ao Colegiado do Curso e NDE.
5 – DEN/ PROGRAD	Inserção da chegada do PCE ou acompanhamento da curricularização DEN/PROGRAD; Publicação e atualização de Planilha no site do DEN/PROGRAD com o status dos cursos de graduação em relação ao processo de curricularização da extensão; Envio do Processo à PROEX.
6 – PROEX	Análise com foco nas legislações sobre a extensão; Estando a proposta de acordo com as políticas de extensão encaminhamento à Câmara de Extensão para deliberação;
7 – Câmara de Extensão	Análise e deliberação; Inserção do Parecer do membro da Câmara de Extensão e da ATA da reunião no Processo; Encaminhamento do Processo ao DEN/PROGRAD.

Quadro 4 – Detalhamento de setores e atribuições

(conclusão)

SETORES	ATRIBUIÇÃO
8 – DEN/ PROGRAD	Análise com foco nas legislações educacionais internas e externas; Estando a proposta de acordo com todas as legislações, elaboração de Parecer e inserção no Processo; Se identificada necessidade de algum ajuste, elaboração de despacho orientador e devolução à Coordenação do Curso; Após o curso efetuar os ajustes solicitados, elaboração de Parecer, inserção no Processo e encaminhamento à Câmara de Graduação; Atualização de Planilha no site do DEN/PROGRAD com o status dos cursos de graduação em relação ao processo de curricularização da extensão.
9 – Câmara de Graduação	Análise e deliberação; Elaboração da Resolução de aprovação; Inserção do Parecer do membro da Câmara de Ensino e da Resolução no Processo; Encaminhamento do Processo ao DEN/PROGRAD
10 – DEN/ PROGRAD	Elaboração da Portaria do novo currículo; Inserção da Portaria no Processo; Cadastramento da Portaria curricular no sistema CAGR; Atualização de Planilha no site do DEN/PROGRAD com o status dos cursos de graduação em relação ao processo de curricularização da extensão; Encaminhamento do Processo ao curso com o status do cadastramento no CAGR.
II – Coordenação do Curso	Arquivamento do Processo; Acompanhamento da execução do novo currículo integralização curricular dos alunos; Providências quanto a atualização do PPC, caso tenha sido entregue apenas o PCE.

Fonte: (UFSC, 2020b, p. 4)

Por último o ofício apresenta ainda um cronograma de entrega da política de extensão curricular do curso, com a divisão de 4 grupos: grupo 1 (CCS, CDS, CCJ e CCUR); grupo 2 (CCA, CTJOI, CBLU); grupo 3 (CSE); grupo 4 (CED, CFH, CTC, CFM, CCE, CCB, CTS/ARA). Posteriormente há um cronograma de implementação do processo para o grupo 1, com ações previstas até o fim do primeiro semestre de 2020.

Previamente, quando havíamos utilizado o filtro “atividades de extensão” para encontrar as resoluções pertinentes e anteriores à 2016, observamos que sua grande maioria era concentrada nos centros CDS, CCJ e CSE; não obstante esses mesmos centros lideram a ordenação dos grupos. Talvez seja possível estabelecer um paralelo da variedade de resoluções com a incorporação de atividades de extensão recorrente em seus respectivos currículos, lembrando ainda que tradicionalmente alguns cursos ofereciam ações de extensão, como por exemplo o auxílio jurídico do CCJ, atividades físicas do CDS, e a Ação Júnior que faz parte do ecossistema de Empresa Júnior (EJ) do CSE.

5.5 O OFÍCIO CIRCULAR Nº004/2021/PROGRAD/PROEX DE 22 DE ABRIL DE 2021

Destinada às Diretorias dos Centros de Ensino, Coordenadorias dos Cursos de Graduação e Chefias de Departamento de Ensino, discorre sobre os prazos para envio de Projetos Pedagógicos para atendimento à curricularização da extensão. Inicia considerando a resolução da curricularização da extensão a nível nacional, e a precedente, nº 1/2020/CGRAD/CEX de 03 de março de 2020. Reforça ainda o compromisso da UFSC de auxiliar os cursos neste processo, conforme:

[...]

3. A PROGRAD, mediante a Coordenadoria de Projetos Pedagógicos e Acompanhamento Curricular e a Direção do DEN, está à disposição para esclarecimentos, [...] neste momento de atividades não presenciais, para orientações sobre a representação curricular da política de curricularização da extensão obrigatória no sistema de registro acadêmico, estrutura do Projeto Pedagógico, prazos de envio para implementação do novo currículo, bem como sobre o Processo (forma e peças) a ser tramitado ao DEN/PROGRAD, via SPA, para a aprovação do Projeto Pedagógico com a política de extensão do Curso.

4. A PROEX, mediante seu portal de atendimento, está à disposição para orientações sobre os prazos para envio dos Projetos Pedagógicos com a inserção da extensão no currículo, elaboração da política de extensão, objetivos, metas e indicadores de extensão dos Cursos, cadastramento das atividades de extensão no SIGPEX, conceitos e características dos programas, projetos, cursos e eventos de extensão, bem como critérios de avaliação para deliberação da Câmara de Extensão sobre a política de extensão dos Cursos.

5. Recomenda-se o acesso ao site da Coordenadoria de Projetos Pedagógicos e Acompanhamento Curricular – <https://apoiocoordenadoriascursosgraduacao.paginas.ufsc.br/> menu “CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO” e “PROJETO PEDAGÓGICO” e ao site <https://curricularizaodaextensao.ufsc.br> da PROEX, como forma de apoio ao desenvolvimento da política de extensão (UFSC, 2021, p. 2-3).

Para contribuir ainda mais na formulação dos projetos, disponibiliza inclusive um roteiro³⁶ para a elaboração da Política de Extensão. E finaliza com a tabela anexa da alteração da data de envio dos projetos, salientando um limite que esteja de acordo com o período de vestibular e o início de um curso já com o Projeto Pedagógico Reestruturado.

Quadro 5 – Grupos, data de envio para atendimento à curricularização da extensão e ano letivo de implementação possível no novo currículo

GRUPO	Data de envio para atendimento à curricularização da extensão	Ano letivo de implementação possível do novo currículo (se aprovado pela CEx e CGRAD)
GRUPO 1 CCS, CDS, CCJ e CCR	Até 30/04/2021	2021 para PPCs com alteração* que chegaram até a data de 01/11/2020 PPCs sem alteração* que chegaram até a data de 11/12/2020
GRUPO 2 CCA, CTJ e CTE	Até 30/09/2021	2022 para PPCs com alteração* que chegaram até a data de 27/02/2021 PPCs sem alteração* que chegarem até a data de 03/07/2021
GRUPO 3 CSE	Até 30/04/2022	2023 para PPCs com alteração* que chegarem até a data de 30/04/2022 PPCs sem alteração* que chegarem até a data de 01/07/2022
GRUPO 4 CED, CFH, CTC, CFM, CCE, CCB e CTS/ARA	Até 30/09/2022	*Alteração de uma ou mais das seguintes características: número de vagas, turno, modalidade, período de integralização, nome, grau, atributo de ingresso e entrada única ou semestral.

Fonte: (UFSC, 2021, p. 2)

³⁶ Disponível em:

<https://curricularizaodaextensao.ufsc.br/roteiro-para-elaboracao-da-politica-de-extensao-dos-cursos-de-graduacao/>

Observando que o curso de nosso interesse, a Física, faz parte do último grupo, com envio para atendimento à curricularização da extensão até setembro de 2022, e que foi enviado em 30 de abril de 2022.

5.6 OS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAIS

Para entender melhor as concepções da Universidade acerca da extensão, faremos um breve olhar para Planos de Desenvolvimento Institucionais, trazendo excertos dos planos disponíveis no portal da UFSC em relação à extensão, principalmente em: 2004-2009³⁷, 2010-2014³⁸, 2015-2019³⁹, 2020-2024⁴⁰. O Plano de Desenvolvimento Institucional “[...] consiste em um documento onde se definem a missão da Instituição de Ensino Superior (IES), sua política pedagógica institucional e as estratégias utilizadas para atingir seus objetivos. O PDI é o principal instrumento de planejamento estratégico da UFSC” (UFSC, 2020c, p. 11). Ele apresenta o perfil institucional, o projeto pedagógico, a organização administrativa e didático-pedagógica, a comunidade universitária e a relação entre universidade e sociedade, além da gestão e finaliza com os indicadores de desempenho e iniciativas estratégicas. Ademais, ressalta o período sombrio no contexto educacional, como se pode observar:

É importante ressaltar que o conteúdo deste PDI – os objetivos e as iniciativas estratégicas –, foram pensados com base em um cenário normal no funcionamento da Universidade. Contudo, nos últimos anos as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) vêm sofrendo contingenciamentos, bloqueios e cortes em seus orçamentos, especialmente no ano de elaboração deste documento, 2019. Nessa conjuntura, responder aos objetivos inerentes às universidades se torna um grande e importante desafio (UFSC, 2020c, p. 11).

Como se trata de documentos extensos, e não está entre os objetivos deste trabalho analisar em detalhe a estrutura destes planos, foi realizada uma leitura flutuante em termos gerais do documento, e para nos aprofundarmos na palavra extensão, utilizamos como recurso

³⁷ PDI 2004-2009. Disponível em: <https://pdi.paginas.ufsc.br/files/2014/10/PDI-2004-2009.pdf>.

³⁸ PDI 2010-2014. Disponível em: <https://pdi.paginas.ufsc.br/files/2014/10/PDI-2010-2014-Com-Capa-e-Indice.pdf>.

³⁹ PDI 2015-2019. Disponível em: <https://pdi.paginas.ufsc.br/files/2015/05/PDI-2015-2019-1.pdf>.

⁴⁰ PDI 2020-2024. Disponível em: <https://pdi.paginas.ufsc.br/files/2020/08/PDI-2020-2024-pagina-dupla.pdf>.

metodológico o buscador dentro de cada documento, tendo por atalho os comandos “Ctrl + Shift + S” para que fosse aberta a lupa, e digitada a palavra extensão. Assim, o detalhamento dos PDI abaixo se refere quase que exclusivamente ao que foi encontrado em referência a extensão, deixando aberta a possibilidade em pesquisas posteriores para uma análise mais acurada dos documentos.

5.61 O PDI 2004-2009

O primeiro plano é composto por 610 páginas, sua vasta extensão é justificada por conter um grande embasamento legislativo acerca da estrutura universitária, que partiu da lei nº 3.849, da criação da Universidade de Santa Catarina, até o regimento geral universitário. A estrutura do documento conta com 187 páginas e o restante são anexos referentes a: carreira do magistério; ensino de graduação; programa de mobilidade acadêmica; avaliação institucional da UFSC; exame nacional de cursos; cursos de graduação; estágio; cursos de pós-graduação; extensão; recursos humanos e laboratórios. Ele já traz a extensão como indissociável de pesquisa e ensino, em seu art. 3º do capítulo I, do regimento universitário. É apresentada também como componente dos critérios de avaliação do desempenho docente, para fins de progressão na Carreira do Magistério Superior pela resolução nº 35/CEPE/91 (UFSC, 2004, p. 33). Também é citada como uma das etapas para avaliação institucional e divulgação dos resultados por meio do Seminário da Graduação⁴¹

Apresenta basicamente os programas de extensão universitários, em que a Pró-Reitoria de Cultura e Extensão é formada pelo Departamento de Apoio à Extensão (DAEx), Departamento Artístico Cultural (DAC), Editora Universitária (EdUFSC) e Museu Universitário (MU), além dos Núcleos da Terceira Idade (NETI) e de Estudos Açorianos (NEA) (UFSC, 2004, p. 69). Ainda, introduz outras atividades voltadas ao desenvolvimento sócio-cultural e de saúde da comunidade, como assistência em saúde, atividades de educação física e assistência jurídica, por exemplo. Mas é válido trazer a definição de extensão neste PDI, entendida como

um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade. Neste sentido, a extensão leva para a comunidade externa o conhecimento produzido

⁴¹ Composto pelo levantamento de reflexões acerca dos questionários com alunos, professores e ex-alunos; bem como formação pedagógica e informações da instituição (UFSC, 2004, p. 276)

dentro da universidade. A sociedade o absorve, trabalha, critica e o devolve sob a forma de novos saberes e demandas. Assim, a universidade, através da extensão, vai trabalhando as necessidades e realidades da sociedade e, além de gerar o novo conhecimento, vai atendendo às suas reivindicações (UFSC, 2004, p. 71).

Outro ponto relevante relaciona-se às medidas de incentivo à realização de atividades de extensão, a saber

Visando viabilizar a participação de alunos regulares de cursos de graduação nesses e em outros projetos de extensão, através de atividades acadêmicas que contribuam para sua formação profissional e para o exercício da cidadania, a UFSC dispõe do Programa de Bolsas de Extensão. Criado em 1990 e regulamentado pela Resolução nº 05/Cun/98 – Anexo 9, nos últimos anos tem-se contemplado, em média, duzentos alunos com esse tipo de bolsa, cujo valor atual é R\$ 200,00. Ao final do projeto são selecionados os artigos mais representativos, dentre aqueles redigidos pelos acadêmicos, para serem publicados na Revista Eletrônica de Extensão da UFSC - www.extensio.ufsc.br (UFSC, 2004, p. 72).

Esta questão foi altamente levantada nas respostas dos participantes da entrevista estruturada desta pesquisa, colocando a baixa remuneração como um ponto relevante para a falta de adesão dos estudantes às atividades. Considerando que este valor de bolsa equivalia ao salário mínimo no início dos anos 2000, e que em 2004 atingia o patamar de R\$ 260,00 pela lei nº 10.888⁴² de 24 de junho de 2004, essa remuneração era equivalente a aproximadamente 77% do salário mínimo. Atualmente, a bolsa de extensão da UFSC tem valor de de R\$ 420,00⁴³ (PROEX, ?), demandando uma carga horária de 20 horas semanais, porém, em 2022, o salário mínimo é de R\$ 1.212,00, fazendo com que a bolsa corresponda a aproximadamente 35% do salário mínimo.

Também a título de iniciativa financeira aos projetos de extensão de cunho sócio-comunitário, é apresentado o Programa de Apoio a Projetos de Extensão – PROEXTENSÃO com fundos oriundos do Fundo de Extensão (FUNEX). Os resultados das ações de extensão são apresentados na Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPEX), com a “demonstração do potencial e das realizações da universidade, reunindo, sem distinção, em um único evento, trabalhos representativos do tripé básico da universidade: ensino, pesquisa e extensão, apontando para a indissociabilidade” (UFSC, 2004, p. 72). Semana que neste ano de

⁴² LEI Nº 10.888, DE 24 DE JUNHO DE 2004, dispõe sobre o salário mínimo a partir de 1º de maio de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.888.htm.

⁴³ Esta informação consta no endereço eletrônico <https://proex.ufsc.br/orientacoes-para-inclusao-dos-bolsistas-no-projeto-do-sigpex/>.

2022, aconteceu de 07 a 11 de novembro, contando com rotas temáticas, além dos tradicionais estandes.

5.62 O PDI 2010-2014

O segundo plano, mais sucinto e com organização mais clara, conta com um documento de 110 páginas, subdividido em quatro capítulos, conforme UFSC (2010, p. 9-10):

- 1 – PERFIL INSTITUCIONAL: breve histórico da UFSC; missão, visão e valores; áreas de atuação acadêmica (ensino, pesquisa, extensão, cultura e arte); objetivos.
- 2 – PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL: inserção regional; fundamentos da prática acadêmica; organização didático-pedagógica (graduação, pós-graduação); políticas (ensino, pesquisa, extensão, cultura e arte, gestão); responsabilidade ética e social (inclusão social; qualidade, meio ambiente, segurança e saúde ocupacional; desenvolvimento econômico e social; preservação da memória e do patrimônio cultural).
- 3 – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO: desenvolvimento do ensino; o servidor docente (composição, plano de carreira, critérios de contratação, perspectivas); o servidor técnico-administrativo em educação (composição, plano de carreira, critérios de contratação, perspectivas); o corpo discente (programas de apoio pedagógico e financeiro, estímulos à permanência, organização estudantil, acompanhamento dos egressos); gestão e planejamento institucional (órgãos deliberativos, órgãos executivos, planejamento e autoavaliação); comunicação interna e com a sociedade (a agência de comunicação; internet, rádio e TV; ouvidoria); infraestrutura (infraestrutura física, órgãos suplementares, laboratórios, infraestrutura de informação, biblioteca universitária, recursos tecnológicos e audiovisuais); orçamentos e finanças (estratégia de gestão econômico-financeira, planos de investimentos, previsão orçamentária e cronograma de execução).
- 4 – INOVAÇÕES E INTERAÇÕES INSTITUCIONAIS: inovações, interações institucionais nacionais e internacionais.

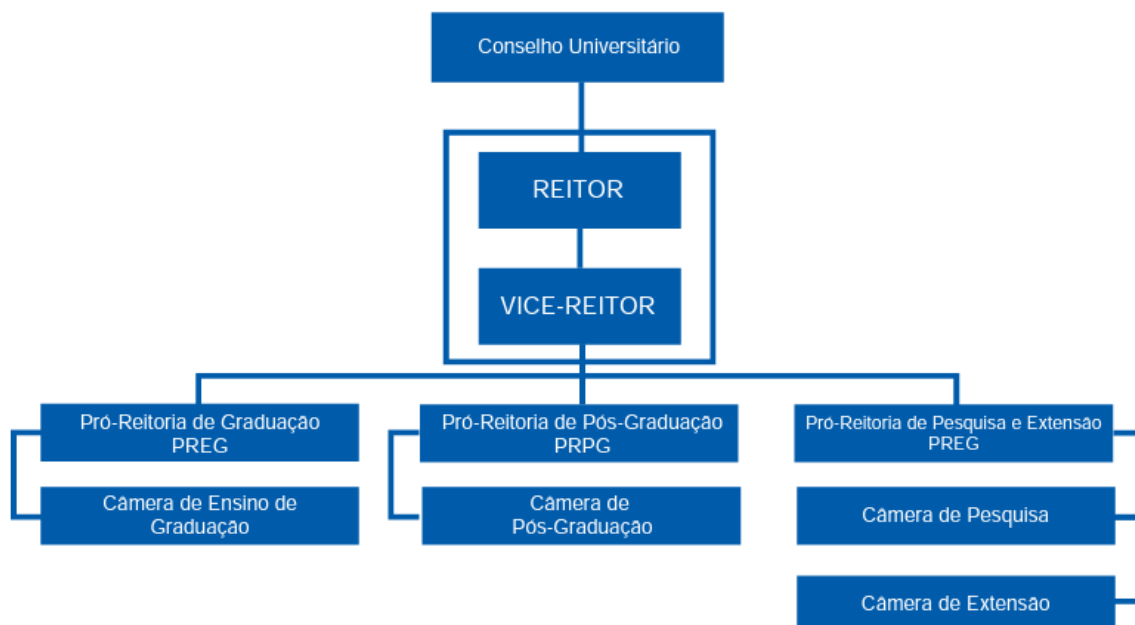
Portanto, a extensão aparece no primeiro capítulo sobre o perfil institucional, dentro das áreas de atuação acadêmica. Volta a aparecer no capítulo dois em relação às políticas que fomentam o projeto pedagógico institucional. Na primeira menção, a concepção de extensão é trazida como um processo educativo, cultural e científico, articulando-se ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, viabilizando a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade, levando o conhecimento produzido na Universidade para a comunidade externa. Por meio da extensão, o documento trata sobre o potencial que a universidade tem, podendo trabalhar as necessidades e realidades da sociedade, gerando o novo conhecimento e atendendo às suas reivindicações.

Para que isto ocorra, a UFSC “vem desenvolvendo nos últimos anos, várias atividades de extensão de caráter permanente, por meio de ações interdisciplinares e multidisciplinares que envolvem professores, alunos e servidores técnico-administrativos” (UFSC, 2010, p. 23). Em referência aos fundamentos da prática acadêmica, a extensão aparece como uma preocupação da universidade para o contato maior com a comunidade, a saber:

A Universidade deve aprofundar suas atividades de extensão para a população em geral, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na Instituição. Essas atividades estão expressas, em muitos casos, na prestação de serviços especializados à comunidade, estabelecendo com esta uma relação de reciprocidade (UFSC, 2010, p. 28).

Para contribuir com o entendimento dos contextos organizacionais universitários, principalmente em relação à estrutura dos cursos e os órgãos referentes à extensão, foi selecionada uma figura que apresenta como se dá a organização didático-pedagógica da UFSC. Neste sentido, a figura 02 apresenta um organograma de pró-reitorias e câmaras.

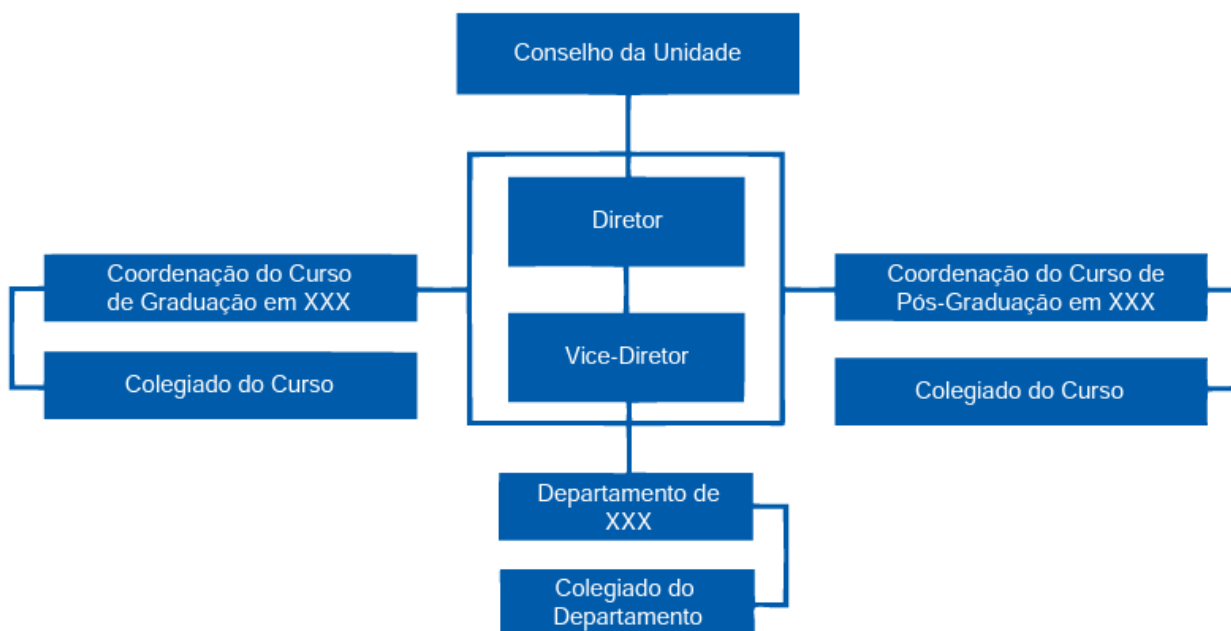
Figura 2 – Organograma de Pró-Reitorias e Câmaras



Fonte: (UFSC, 2010, p. 29)

Já para contribuir com o entendimento da hierarquia dos processos de reformulação do curso de licenciatura em Física da UFSC, que foi apresentado no Quadro 4, na seção 5.4 deste capítulo, a figura 03 apresenta a organização de uma unidade universitária.

Figura 3 – Organograma de unidade universitária



Fonte: (UFSC, 2010, p. 29)

Na seção 2.4, referente a políticas, a extensão aparece como uma das cinco dimensões⁴⁴ das políticas universitárias, inserida no ensino dentro de práticas pedagógicas diversificadas para a promoção de habilidades, competências e atitudes fundamentais na formação mais qualificada (UFSC, 2010, p. 34). Essas práticas diversificadas fazem parte do Objetivo 2 das atividades de ensino, que elenca como terceira meta: estimular o envolvimento e a responsabilidade dos alunos de graduação (e de pós-graduação na terceira meta do objetivo 3) em atividades de monitoria, pesquisa, extensão e aprimoramento profissional.

Vinculada também à pesquisa, conforme seção 2.4.2 (UFSC, 2010, p. 37), a extensão aparece na quarta meta do Objetivo 7 (relativo à promoção e implantação de estruturas inovadoras de pesquisa) com o intuito de integração da pesquisa com a extensão. Dentro de uma seção específica, a 2.4.3, indica o empenho da UFSC no que se refere à construção e consolidação de uma política de extensão que realize parcerias com o Estado e os setores organizados da sociedade. Por meio de dois objetivos (11 e 12), a saber:

Objetivo 11 – Melhorar as ações e estimular propostas inovadoras de interação comunitária.

Metas:

- Consolidar a política de extensão vigente e expandir as atividades extensionistas. Fomentar atividades que mostrem os avanços científicos e tecnológicos realizados pela UFSC.
- Estimular e consolidar ações de interação entre os servidores — docentes e técnicos administrativos — e a sociedade nas atividades de extensão.
- Estabelecer uma política de avaliação das ações de extensão
- Divulgar e apoiar a produção bibliográfica originada a partir dos conhecimentos produzidos nos projetos de extensão desenvolvidos pelos servidores desta Universidade e sociedade em geral.
- Apoiar o estabelecimento de parcerias com organizações públicas e privadas para o desenvolvimento de projetos sociais.
- Aprimorar a interação com o Hospital Universitário nas ações de ensino e projetos sociais.
- Estimular a criação de um clube esportivo universitário para gerir as atividades esportivas da universidade.
- Estimular e consolidar atividades de extensão voltadas para a terceira idade.
- Incentivar a proposição de projetos que contribuam para a geração de emprego e renda de alunos, ex-alunos e da sociedade em geral.

Objetivo 12 – Ampliar e melhorar as ações de interação com os setores organizados da sociedade.

Metas:

- Fortalecer a inserção da Universidade na sociedade catarinense por meio de ações voltadas para a sustentabilidade.
- Fomentar a extensão por meio de intercâmbios e redes de cooperação interinstitucionais.

⁴⁴ Ensino (1), pesquisa (2), extensão (3), cultura e arte (4) e gestão (5) (UFSC, 2010, p. 33)

- Incentivar e facilitar a participação dos servidores da UFSC em comitês de assessoramento técnico e conselhos externos.
- Fomentar a criação de grupos de análise de conjuntura e fóruns de discussão em diversas áreas temáticas, visando a ampliar as contribuições da UFSC para a resolução dos desafios contemporâneos da sociedade (UFSC, 2010, p. 38-39).

A extensão também é presente na esfera da gestão organizacional juntamente ao planejamento estratégico universitário, a exemplo da definição de critérios da ocupação territorial e do uso do espaço físico, com o intuito de proporcionar a racionalização e humanização das atividades de ensino, pesquisa, extensão, culturais e de interação social, presente no objetivo 19 (UFSC, 2010, p. 43). Nos objetivos 20 e 21 de gestão, observa-se uma preocupação da universidade com o aperfeiçoamento do relacionamento interno e externo, além do fortalecimento da comunicação. Neste sentido, a extensão está inserida no aprimoramento do relacionamento com as organizações definidoras de políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão. Ademais, a implementação de ações que visem à ampliação da captação de recursos para políticas institucionais é colocada em destaque. A busca de novas fontes de recursos financeiros visa a atender as ações de ensino, pesquisa, extensão, cultura e arte. Um ponto relevante deste PDI e que o difere do anterior é a menção de cultura e arte, vinculadas ao papel universitário e às ações de pesquisa, ensino e extensão, o que dialoga com o lema da universidade “*Ars et Scientia*” .

Ainda no capítulo relativo à gestão, é apresentado o papel da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão (PRPE), que visa a contribuir para a concretização e o fortalecimento do papel social da UFSC em áreas de pesquisa, extensão e inovação tecnológica. Dentre as diversas competências da PRPE, cita-se aquelas relativas à extensão:

- Estimular o desenvolvimento de projetos de extensão junto à comunidade interna e externa à UFSC;
- Estruturar e organizar formalmente o desenvolvimento das ações de extensão na UFSC;
- Manter intercâmbio com outras entidades, visando ao desenvolvimento da extensão;
- Fortalecer as parcerias já existentes com órgãos de fomento à extensão;
- Propor à autoridade competente a formalização de convênios a serem celebrados com outros organismos, quando relacionados com a sua área de competência, procedendo ao seu acompanhamento;
- Ampliar a divulgação das ações de extensão e seus resultados para a sociedade, dentre outras atividades que venham a ser delegadas.
- Emitir portarias e outros atos administrativos que se façam necessários à consecução das atividades da respectiva área (UFSC, 2010, p. 79).

Em termos de desenvolvimento econômico e social, o papel da extensão dentro das atividades do Hospital Universitário (HU) é colocado em foco, com a contextualização das ações realizadas pelo hospital e as especialidades que a comunidade pode usufruir. A extensão volta a aparecer no PDI nas seções de desenvolvimento do ensino (3.1); no plano de carreira (3.2.2); em programas de apoio pedagógico e financeiro (3.4.1); no acompanhamento dos egressos (3.4.4); nos órgãos deliberativos e executivos; na pró-reitoria de desenvolvimento humano e social; na pró-reitoria de infraestrutura; na comissão própria de avaliação; na agência de comunicação (3.6.1); na ouvidoria (3.6.3); nos órgãos suplementares (3.7.2); na biblioteca universitária (3.7.5); nos recursos tecnológicos e audiovisuais (3.7.6), na estratégia de gestão econômico-financeira (3.8.1); na previsão orçamentária e cronograma de execução (3.8.3); nas inovações (4.1); nas interações institucionais nacionais e internacionais. Porém, essas menções não serão detalhadas aqui, porque em todos os casos se referem a integração entre pesquisa, ensino e extensão, não havendo especificidade para esta última.

5.63 O PDI 2015-2019

De forma muito semelhante a seu antecessor, este PDI conta com 108 páginas e acrescenta uma seção de terceirizados dentro do capítulo de organização e gestão, no subitem 3.8.3. No buscador de palavras, este documento apresenta 133 menções relativas à extensão, em comparação com as 98 menções do documento anterior. Vale salientar que o maior número de vezes em que a palavra extensão foi encontrada não necessariamente se refere à extensão universitária. Portanto, metodologicamente falando, optamos por utilizar o buscador, conferindo cada uma das 133 menções, trazendo aqui apenas aquelas relativas ao nosso tema de interesse.

A primeira referência aparece no primeiro capítulo, do perfil institucional na seção do breve histórico da UFSC. Com a utilização de “*UFSC 50 anos: trajetórias e desafios*” (NECKEL, KUCHLER, 2010) como referência, o PDI traz na atuação da UFSC outras responsabilidades, que vão além da formação e capacitação de profissionais que atendam às demandas da sociedade, mas também no aperfeiçoamento do conhecimento por meio da pesquisa, e a atuação direta na sociedade e no meio ambiente obtida pelas ações de extensão. Outro aspecto mencionado é a

atuação da extensão dentro do Colégio de Aplicação (CA) e no Núcleo de Desenvolvimento Estudantil (NDI); ambos se constituem também como campos de estágio supervisionado e de pesquisa para alunos e professores da UFSC e de outras instituições públicas, que realizam atividades de pesquisa e extensão, dessa forma consolidando-se como espaços de produção, formação e socialização de conhecimentos construídos.

De outro modo, temos mais duas citações nesta seção, na modalidade de ensino a distância: a partir de 1995, inicia-se na UFSC o Laboratório de Ensino a Distância (LED), que privilegia a pesquisa e a capacitação por meio de projetos de extensão com a oferta de diversos cursos de aperfeiçoamento, utilizando videoaulas geradas por satélite (UFSC, 2015, p. 22). Estas ações de educação a distância não ficaram restritas ao LED; diversos grupos envolveram-se nelas, anos mais tarde, dentro do Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB), e isto proporcionou uma expansão da instituição por meio do desenvolvimento de infraestrutura que tornaria capaz a oferta de cursos de graduação, extensão e especialização em diversos polos do território nacional.

A concepção de extensão trazida neste PDI difere parcialmente daquela apresentada no documento anterior, a saber:

A extensão universitária, indissociável das atividades de ensino e pesquisa, conforme a Constituição de nosso país, exerce um papel fundamental na integração entre universidade e sociedade. Desse modo, as atividades de extensão promovem o desenvolvimento das comunidades a que atendem enquanto contribuem para que a Universidade se mantenha apta a corresponder às necessidades externas por meio do conhecimento adquirido com as interações proporcionadas por essas atividades. Além disso, consolidam a formação de novos profissionais dotados de consciência social (UFSC, 2015, p. 27).

Além da indissociabilidade já presente em planos anteriores, aqui observamos uma relação compulsória da extensão e da comunidade para realizar uma espécie de “validação” dos conhecimentos produzidos no espaço universitário, de modo que haverá contribuição mútua desde que a instituição seja capaz de atender às demandas externas. A concentração das atividades de extensão é “para a população geral, visando a difusão de benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (UFSC, 2015, p. 35).

No ano de 2012 temos ainda o desmembramento da PRPE (presente no PDI anterior), resultando na criação das Pró-Reitorias de Pesquisa e de Extensão (PROEX), tendo a última o objetivo de intensificar as relações interinstitucionais, com a participação de grandes eventos na área, e a consolidação de parcerias com instituições. A exemplo disso temos um Termo de Cooperação entre a PROEX e o Ministério da Saúde, com dois projetos relevantes e dirigidos ao Sistema Único de Saúde (SUS).

Tudo isso corrobora para a expansão da extensão universitária, que pode ser observada pelo número de registro de ações ao longo dos anos: 2009 (4.281), 2010 (6.565), 2011 (8.545), 2012 (8.686) e 2013 com 10.380 registros⁴⁵. Estes dados nos mostram que de 2009 a 2013 o número de ações extensionistas mais que dobrou. O PDI traz ainda três programas de apoio financeiro aos projetos de extensão, que foram desenvolvidos na UFSC: o Programa de Bolsas de Extensão (PROBOLSAS) – que visa a favorecer a participação de estudantes de graduação por meio de auxílio financeiro; o Programa de Apoio às Ações de Extensão (PROEXTENSÃO) – que concede cursos para o empreendimento de projetos extensionistas através de editais de seleção; e o Edital de Extensão Social (PROSOCIAL) – que contempla o auxílio financeiro a programas e projetos com temáticas engajadas com os desafios da realidade catarinense, e com as atuais políticas públicas, em especial às políticas sociais (UFSC, 2015, p. 28).

Na seção relativa à Cultura 1.3.4, a extensão volta a aparecer, evidenciando o BOLSA CULTURA – programa de bolsa de extensão vinculado a ações de arte e cultura, e o PROCULTURA – Programa de Apoio às Ações de Cultura, que dá apoio financeiros total ou parcial a ações de cultura propostas por docentes ou técnico-administrativos que tenham relação com ensino, extensão e pesquisa. Neste sentido o plano ainda traz o sentido de humanização da extensão em projetos artísticos, como o exemplo da atuação do Departamento Artístico Cultural (DAC), que por meio de grupos de música e teatro, projetos de artes visuais, produções e apresentações e oficinas de arte, que observam o interesse da comunidade externa, imbuídos do caráter social da instituição pública, representando um papel importante na construção de uma sociedade mais humanizada (UFSC, 2015, p. 30).

⁴⁵ Realizamos uma tentativa de verificar os dados no sistema, mas em virtude da extinção do SIRAEEx, os dados foram migrados para o SIGPEX com disponibilidade de resultados apenas a partir de 2014, podendo ser consultados em: <https://sigpex.sistemas.ufsc.br/publico/consultaSemSigilo.xhtml>

Em linhas gerais este PDI apresenta as grandes contribuições da PROEX para a organização, gestão e desenvolvimento das atividades de extensão. Para divulgar essas ações, a PROEX organiza anualmente a SEPEX e mantém a publicação semestral da Revista Eletrônica de Extensão, a Extensio⁴⁶. Esta pró-reitoria tem por atribuições o registro de atividades de extensão, a certificação de ações extensionistas, o apoio e a organização destas atividades, a organização de eventos e divulgação da extensão universitária, bem como a promoção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Nos objetivos dentro das políticas extensionistas universitárias observamos poucas diferenças em relação ao plano anterior, as que se diferem são as apresentadas a seguir:

OBJETIVO 14 – PROMOVER APRIMORAMENTO CONTÍNUO DAS AÇÕES E ESTIMULAR PROPOSTAS INOVADORAS DE INTERAÇÃO COMUNITÁRIA

[...]

- Incentivar e apoiar os projetos e programas das diversas competições acadêmicas, bem como apoiar iniciativas de cooperação e redes de projetos interinstitucionais.
- Incentivar e implementar ações de extensão por meio de educação ambiental e da disponibilização de informação para a sustentabilidade, atuando de forma econômica e socioambientalmente comprometida em acordo com os valores da instituição;
- Estimular a inserção de ações de extensão nas grades curriculares dos cursos de graduação, conforme determina o Plano Nacional de Educação;
- Apoiar as atividades da Farmácia Escola UFSC/PMF no desenvolvimento de investigações sobre temas relevantes ao sistema de saúde no âmbito da assistência farmacêutica, especialmente aquelas relacionadas ao uso racional dos medicamentos e ao atendimento à comunidade como um todo.

OBJETIVO 15 – AMPLIAR E MELHORAR AS AÇÕES DE INTERAÇÃO COM OS SETORES ORGANIZADOS DA SOCIEDADE

[...]

- Promover ações de extensão junto a pessoas em situação de vulnerabilidade econômica, social ou ambiental (UFSC, 2015, p. 43-44).

Em referência ao objetivo 14, temos a inserção de metas relativas à saúde, o que se justifica com a ampliação de parcerias com o Ministério da Saúde já citadas anteriormente. A principal mudança no último objetivo é a promoção de ações de extensão junto a pessoas em situação de vulnerabilidade econômica, social ou ambiental, que não eram citadas de forma direta no PDI anterior.

Os aspectos relativos ao desenvolvimento econômico e social são integradores das atividades de extensão, e neste plano se destacam na seção 2.5.3 os cursos e oficinas voltados à comunidade. Em especial os cursos de língua estrangeira, domínio de softwares computacionais,

⁴⁶ Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio>

oficinas de arte e práticas esportivas que atendem em grande número, ao público jovem. Assim, os objetivos transcendem os sociais, atingindo também a qualificação de jovens que iniciam sua idade produtiva, desta forma indiretamente fomentam-se fatores econômicos, como o empreendedorismo, por exemplo. Cita-se inclusive as atividades desenvolvidas pela Clínica Odontológica, o Serviço de Atendimento Psicológico (SAPSI), a Farmácia Escola e o Hospital Universitário.

A importância da extensão fica expressa também no âmbito da formação multiprofissional, ao abordar o conhecimento interdisciplinar, a disseminação de técnicas, métodos e procedimentos complementares. Outros pontos não foram aqui citados em virtude de se repetirem em relação ao PDI anterior. Vale lembrar ainda que, apesar de este documento englobar o quinquênio 2014-2019, ele não trata da curricularização da extensão, que é implementada pela Resolução MEC/CNE/CES nº 7 de 18 de dezembro de 2018, visto que o PDI é um documento pensado em anos anteriores ao seu primeiro ano de vigência. Portanto, é a partir do próximo PDI que a curricularização da extensão é efetivamente tratada.

5.64 O PDI 2020-2024

O documento também conta com 108 páginas, assim como seu antecessor, mas já apresenta diferenças estruturais desde o início. Englobando aspectos das transformações educacionais presentes na BNCC, DCN e BNC, coloca outras ramificações nas áreas de atuação acadêmica. Acrescenta, além de ensino, pesquisa e extensão, as áreas transversais em substituição à seção relativa à cultura do PDI anterior. Dentro das áreas transversais outros sete temas aparecem: cultura e arte; esporte, saúde e lazer; tecnologia, inovação e empreendedorismo; internacionalização; interdisciplinaridade; inclusão social e diversidade e por fim, sustentabilidade ambiental.

Além disso, é destinado um capítulo específico de três páginas para falar sobre o PDI 2020-2024, sua construção e legislações que permearam o documento. Dentro do capítulo referente ao projeto pedagógico institucional, cultura, arte e esporte; e gestão deixam de fazer parte deste plano, em relação ao PDI anterior. O PDI 2015-2019 também suprime as seções de responsabilidade ética, social e ambiental, que estão presentes no capítulo 2 do plano de 2010-2014, de forma explícita, porém, neste PDI 2020-2024 elas aparecem de forma transversal.

A organização e a gestão encontram-se em capítulos distintos, subdividindo-se em três partes: organização administrativa, didático-pedagógica e gestão. Outras mudanças estruturais estão presentes, como os novos capítulos “a comunidade universitária” e “relação entre universidade e sociedade”. Há seções exclusivas para alguns temas: relação com os egressos; objetivos institucionais; planejamento e gestão; monitoramento e avaliação; tecnologia da informação e comunicação; gestão e desenvolvimento de pessoas.

Ao buscarmos pelo tema curricularização da extensão temos oito correspondências: dentro de uma das iniciativas estratégicas para atingir o objetivo 1 de aprimoramento e expansão de ações extensionistas (capítulo 3 – Extensão); três citações nos fundamentos da prática acadêmica (seção 3.2 do capítulo 3); e, por fim, quatro citações nas políticas institucionais (seção 3.3.3 das políticas 3.3 do capítulo 3).

Aumentando progressivamente desde os últimos Planos de Desenvolvimento Institucionais, a palavra *extensão* é citada 280 vezes, superando as 133 referências do PDI anterior, o que já era de se esperar em virtude das legislações relativas a este tema, tanto em nível de educação superior, quanto de básica.

Ao apresentar o contexto universitário, o documento traz o papel das universidades, que é a promoção do pensamento, do conhecimento e do trabalho intelectual que é capaz de projetar o futuro, ao impulsionar o desenvolvimento de variados setores da sociedade. Defende inclusive que suas atividades de ensino, pesquisa, tecnologia, extensão e inovação promovem o desenvolvimento econômico local e também regional, nacional e internacional, em diversas dimensões, que são diferenciadas, mas complementares e inter-relacionadas (UFSC, 2020, p. 23).

O conceito de extensão se assemelha ao documento anterior, apresentando pequenas diferenças, que tratam mais de uma complementaridade do que uma distinção do conceito propriamente dito, como referido na subseção 1.4.3 relativa à extensão, da seção 1.4, de áreas de atuação acadêmica do capítulo 1 – Perfil Institucional, a saber:

A extensão universitária, indissociável das atividades de ensino e pesquisa, exerce um papel fundamental na integração entre universidade e sociedade. Promovendo o desenvolvimento das comunidades que atendem, as atividades de extensão contribuem para que a instituição se mantenha apta a corresponder às necessidades externas por meio do conhecimento adquirido com as interações proporcionadas por essas ações, consolidando, além disso, a formação de novos profissionais dotados de consciência social (UFSC, 2020, p. 29).

A dimensão da consciência social complementa a definição trazida em documentos anteriores, e tem sua consolidação apresentada em dados crescentes que superam os 10.380 registros de atividades relativas à extensão no plano anterior, visto que em 2018 o SIGPEX já registrava 3.795 ações de extensão e 18.055 atividades de extensão realizadas pelos docentes na UFSC, com mais de 79 mil certificados (UFSC, 2020, p. 29). Possíveis causas para este aumento expressivo de ações extensionistas podem ser relacionadas a aprovação da Resolução Normativa nº 88/CUn/2016⁴⁷ e a efetivação do SIGPEX, otimizando o acompanhamento das ações de extensão e do recolhimento dos ressarcimentos institucionais. Além disso, um maior envolvimento estudantil foi mobilizado por meio da aprovação das resoluções de equipes de competição, empresas juniores e apoio estudantil à participação em eventos. Para estimular ainda mais estas atividades, anualmente são lançados catálogos dos projetos contemplados no PROBOLSAS.

O plano mostra também o empenho da universidade em construir e consolidar uma política de extensão alinhada com as diretrizes estabelecidas na Política Nacional de Extensão Universitária, estabelecida pelo FORPROEX. Além disso, aponta a transversalidade de algumas áreas que se integram às três áreas-fins de atuação acadêmica (Ensino, Pesquisa e Extensão), que “ao se relacionarem com as principais e apoiando-se nos recursos de governança, tencionam alcançar a Missão e a Visão da Universidade” (UFSC, 2020, p. 31). Mas não basta intensificar as ações de extensão, é necessário a manutenção e a avaliação dos processos visando à melhoria da qualidade; para isso, no capítulo 2 (sobre o PDI), como forma de avaliar e acompanhar o desenvolvimento institucional, criaram-se indicadores para cada um dos objetivos estratégicos da Universidade.

O papel da extensão é reiterado no plano, que enfatiza que a UFSC não se limita ao desenvolvimento de ramos econômicos, mas também contribui no ramo das humanidades, desenvolvendo diversas atividades que impactam diretamente questões sociais, culturais e artísticas. Ademais, o projeto evidencia as mediações crescentes da tecnologia em cursos de extensão, esta que foi ainda mais presente na vigência deste plano, alavancada pelo contexto pandêmico.

⁴⁷ Detalhada na seção 5.2 deste capítulo e que trata das normas regulamentadoras das ações de extensão da UFSC.

No documento fica clara a demarcação temporal do processo de inserção da extensão nos currículos de graduação da UFSC, que se inicia em 2016 com um cronograma específico:

- Realização de eventos de discussão abertos à comunidade acadêmica;
- Reuniões conjuntas das câmaras de ensino e extensão;
- Composição de uma comissão mista de curricularização, contendo membros das duas câmaras, para tratativas relativas aos requisitos estabelecidos pela Resolução do MEC nº 07/2018;
- Estabelecimento da metodologia junto com os diretores dos centros de ensino;
- Elaboração de uma minuta de resolução que foi colocada em consulta pública para posterior discussão e aprovação nos órgãos competentes (UFSC, 2020c, p. 58).

Em que a minuta da resolução da curricularização da extensão traz a concepção da extensão como:

A extensão é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico que promove a interação transformadora entre a UFSC e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. São consideradas atividades de extensão as ações que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante, nos termos desta Resolução e conforme critérios estabelecidos nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPCs) dos cursos de graduação (UFSC, 2020c, p. 58).

De forma clara as atividades de extensão estão inseridas nas modalidades estabelecidas no Art. 3º da Resolução nº 88/2016/CUn (que trata das Normas das Ações de Extensão na UFSC) sendo elas: Programas; Projetos; Cursos e Eventos. Estas se subdividem em duas na estrutura da elaboração de um PPC, uma primeira com a definição das atividades de extensão que serão reconhecidas para fins de creditação curricular, com disciplinas dentro da matriz curricular. E uma segunda, como atividade de extensão na forma de unidade curricular, constituída de ações de extensão em projetos, cursos e eventos.

A inserção da extensão se dará nos moldes do cronograma elaborado pelas Pró-Reitorias de Extensão e de Graduação, dentro dos prazos estabelecidos na resolução específica da curricularização da extensão. Cabendo a UFSC a criação de programas de apoio financeiro, bem como deixar claro os instrumentos e indicadores na autoavaliação continuada para as atividades e

ações de extensão previstas. Já o processo de avaliação continuada será realizado com base em "Indicadores da Extensão no Brasil", definidos pelo FORPROEX (UFSC, 2020, p. 58).

O entendimento de atividades de extensão como espaços de educação não formal também se faz presente na íntegra do texto, que coloca as várias dimensões de aprendizagem, o desenvolvimento de potencialidades, o exercício de práticas sociais e comunitárias, bem como a criação de uma aprendizagem que capacite os participantes para uma leitura de mundo, de transmissão de informações, além de uma formação política, social e cultural. Esta educação não formal acontece no compartilhamento de experiências, que podem ser em espaços e ações coletivos e cotidianos (UFSC, 2020, p. 59).

Mostrando uma organização ampla e centrada na consolidação das práticas de gestão estratégica, o documento apresenta um capítulo referente à gestão, que complementa a gestão organizacional com o alcance dos objetivos institucionais subdivididos nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Por serem objetivos relevantes, traremos aqui um quadro síntese daqueles voltados à extensão.

Quadro 6 – Objetivos institucionais na esfera da Extensão

(continua)

Dimensão Extensão		
Objetivo	Área Transversal	Descrição
Ext. 1: Aprimorar e expandir as ações extensionistas.	Extensão	Aprimorar e expandir as ações de extensão estimulando a interação presencial e a distância entre a comunidade universitária e a sociedade nas atividades desenvolvidas na UFSC.
Ext. 2: Apoiar as organizações estudantis.	Extensão	Estimular e auxiliar as equipes de competição, as empresas juniores e as demais organizações estudantis regulamentadas pela UFSC no desenvolvimento de suas atividades.
Ext. 3: Capacitar a comunidade interna para o desenvolvimento de ações de extensão.	Extensão	Capacitar a comunidade interna para o desenvolvimento de ações de extensão, a partir da promoção de cursos de abordagem teórica e prática, voltados ao desenvolvimento das competências necessárias para o desenvolvimento de tais ações.
Ext. 4: Estimular e fomentar a realização e o desenvolvimento de projetos culturais, artísticos e literários.	Cultura e Artes	Tornar a UFSC referência no desenvolvimento cultural, artístico e literário, estimulando a realização e o desenvolvimento de projetos em nível nacional e internacional.
Ext. 5: Consolidar o esporte, a saúde e o lazer como práticas institucionais.	Esporte, Saúde e Lazer	Tornar a UFSC uma universidade referência em esporte e promotora de saúde, incentivando e apoiando o esporte, a promoção da saúde, o lazer, o bem-estar e a qualidade de vida.
Ext. 6: Impulsionar a Extensão voltada para a inovação e o empreendedorismo.	Tecnologia, Inovação e Empreendedorismo	Realizar a interação da Universidade com o ecossistema de inovação e desenvolver projetos de extensão que visem à promoção da inovação e da prática empreendedora.

Quadro 6 – Objetivos institucionais na esfera da Extensão

(conclusão)

Dimensão Extensão		
Objetivo	Área Transversal	Descrição
Ext. 7: Promover práticas extensionistas que visem à internacionalização.	Internacionalização	Fomentar a realização de ações de extensão que visem à internacionalização, potencializando experiências e vivências em diferentes idiomas e culturas.
Ext. 8: Promover a interação entre as áreas nas ações de extensão.	Interdisciplinaridade	Promover a interação entre as áreas nas ações de extensão com o objetivo de integrar e vincular diversos segmentos da UFSC e propiciar experiências formativas distintas à comunidade universitária.
Ext. 9: Articular projetos de extensão que promovam a inclusão social e o respeito às diversidades.	Inclusão social e Diversidade	Estimular e articular projetos de extensão que promovam a inclusão social e o respeito às diversidades, formando cidadãos comprometidos com a sociedade, com o meio ambiente e com o desenvolvimento científico e tecnológico.
Ext. 10: Promover a sensibilização e problematização da sustentabilidade ambiental junto à comunidade universitária e externa.	Sustentabilidade Ambiental	Promover e viabilizar ações de cunho socioambiental que visem sensibilizar os membros da comunidade universitária e também da comunidade externa por meio de iniciativas próprias ou do apoio a ações desenvolvidas por outros setores parceiros da UFSC ou da comunidade externa.

Fonte: (UFSC, 2020, p. 115)

Destes objetivos podemos destacar alguns, como o terceiro, em que a universidade se preocupa com a capacitação da comunidade interna para o desenvolvimento das ações de extensão. O sexto também merece um olhar aprofundado, pois trata do impulsionamento da extensão, voltado para a inovação e o empreendedorismo, mostrando a intenção de inserção das Tecnologias da Informação como métodos de aprimoramento nas práticas empreendedoras. O nono apresenta uma dimensão mais social da extensão, atribuindo-lhe um papel de articulação com a inclusão social e o respeito às diversidades.

Posteriormente os objetivos institucionais, juntamente com os recursos, formam o mapa estratégico institucional que junta as áreas transversais com as esferas de ensino, pesquisa, extensão e gestão, bem como a governança, missão, visão e valores. A caminho da finalização do documento, em anexo estão os indicadores de desempenho e iniciativas estratégicas. Primeiramente no âmbito do ensino, temos o estabelecimento de, no mínimo, 10% da carga horária dos cursos de graduação destinados às atividades de extensão, presente no Objetivo 1 – oferecer cursos de excelência. Além disso, prevê o oferecimento de bolsas de extensão por meio

do PROBOLSAS, e de auxílio estudantil para participação em eventos de extensão, presentes no Objetivo 2 – Fortalecer as políticas de seleção, acesso, inclusão, permanência e êxito estudantis. Já no Objetivo 6 – Estimular o esporte, o lazer e a promoção da saúde na formação dos estudantes, temos a implantação de um registro diferenciado para disciplinas que envolvam atendimento à comunidade em caráter de extensão, a exemplo de disciplina prática de programa de residência médica, residência multiprofissional, disciplinas de pós-graduação ou graduação com atendimento à comunidade. E no Objetivo 10 – Fortalecer a interdisciplinaridade curricular e extracurricular, temos o apoio a criação de centros temáticos interdisciplinares para desenvolvimento de cursos, pesquisas e projetos de extensão.

Já no âmbito da pesquisa temos, dentro do Objetivo 3 – Aproximar a pesquisa dos vários segmentos da sociedade, a consolidação e fortificação do Portal de Ofertas e Demandas de Pesquisa, Extensão e Inovação, além da ampliação contínua da atratividade da SEPEX para os públicos externo e interno. Em relação à extensão, temos as mais variadas iniciativas estratégicas divididas em dez objetivos, que perpassam por fomento de ações de extensão via editais de apoio financeiro e auxílio financeiro para confecção de material, incentivo à participação de alunos da graduação e da pós-graduação a projetos de extensão, promoção de cursos de curta duração de interesse da sociedade com a Escola de Extensão, criação e oferta de cursos de capacitação para coordenadores de ações de extensão via capacitação institucional, apoio à criação de programas de extensão multidisciplinares e multicentros, que serão ofertados regular e gratuitamente à comunidade externa.

Na competência da gestão, temos, no Objetivo 2 – Ampliar a visibilidade da UFSC em âmbito nacional e internacional, a divulgação nacional e internacionalmente da excelência do ensino, pesquisa e extensão da UFSC. No Objetivo 8 – Desenvolver a interdisciplinaridade dos projetos institucionais, temos a produção e a divulgação de conteúdos com a TV UFSC, para a promoção da visibilidade das atividades de ensino, pesquisa, extensão, cultura e arte, internacionalização, inovação, interdisciplinaridade, inclusão social e diversidades, sustentabilidade ambiental e outras temáticas.

Por fim, no âmbito da governança, dentro do Objetivo 1 – Aperfeiçoar as políticas de qualificação e capacitação, temos o incentivo à participação de técnicos administrativos em

projetos de pesquisa e extensão, na busca de soluções para desafios da instituição e da sociedade, utilizando a potencialidade interna da Universidade. No Objetivo 7 – Assegurar uma infraestrutura adequada às atividades da UFSC, temos a asseveração de espaço físico para atividades de ensino, pesquisa e extensão, além das atividades administrativas. Já o Objetivo 13 – Ampliar a captação de recursos financeiros orçamentários e extraorçamentários, tem como uma iniciativa estratégica a regulamentação da venda dos excedentes de ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com a portaria normativa nº 68/2016/GR, de 23 de fevereiro de 2016, emitida pela Pró-Reitoria de Pesquisa, em seu Art. 1º em relação à comercialização da produção excedente : “As unidades universitárias e os órgãos suplementares poderão comercializar a produção excedente decorrente das atividades de ensino, pesquisa e extensão da Universidade, nos termos do art. 17, inciso II, alínea “e” da Lei nº 8.666/93” (UFSC, 2016, p. 1). Entendendo como produção excedente “os bens produzidos em consequência do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão e que não foram reaproveitados pelas unidades universitárias, nem pelos órgãos suplementares” (UFSC, 2016, p.1). Para a comercialização deve ser gerada uma Guia de Recolhimento da União (GRU) através do site da Secretaria do Tesouro Nacional, com informação da unidade gestora “UFSC” (153163) e a “Gestão” (15237), com seus respectivos códigos⁴⁸.

5.7 OUTRAS INICIATIVAS DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA UFSC

Como uma forma de ampliar e dinamizar as discussões referentes à curricularização, ocorreu em 29 de novembro de 2016 o Seminário de Curricularização da Extensão no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), tendo como ministrante Ana Inês Sousa da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Os frutos deste Seminário culminaram no Encontro sobre a Curricularização da Extensão Universitária promovido pela PROEX, uma iniciativa da Comissão de Curricularização da Extensão Universitária formada pelos professores Tereza Cristina Rozone de Souza, Wagner Leal Arienti, Luciana Silveira Cardoso e Graziela De Luca Canto. O encontro teve como objetivo apresentar os primeiros resultados de pesquisa sobre a curricularização na

⁴⁸ Emissão de GRU na venda de produtos excedentes de ensino, pesquisa e extensão. Disponível em: <https://atendimento.ufsc.br/otrs/public.pl?Action=PublicFAQZoom;ItemID=61>

UFSC e contando novamente com palestra da professora Ana Inês Sousa. Participaram do evento membros das Câmaras de Graduação e Extensão, representantes do DAE, da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) e Departamento de Gestão da Informação (DPGI) (UFSC, 2016).

Já no dia 09 de maio de 2017, acontecia na UFSC o Evento Curricularização da Extensão, tendo por objetivo discutir a Estratégia 12.7 do novo Plano Nacional de Educação, contando com a presença do Pró-Reitor de Extensão, professor Rogério Cid Bastos, do Pró-Reitor de Graduação, professor Alexandre Marino Costa, da Diretora do Departamento de Ensino, professora Tereza Cristina Rozone de Souza, e da Diretora da Biblioteca Universitária, Roberta Moraes de Bem (UFSC, 2017).

Com o intuito de difundir ideias, o site oficial da UFSC da curricularização da extensão traz ainda como a mesma vem ocorrendo em outras IES⁴⁹: Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, Universidade de Brasília – UNB, Universidade de Pernambuco – UPE, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Universidade Federal do Ceará – UFC, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Para tal é fornecido um *hyperlink* que direciona para as resoluções e/ou os sites respectivos à extensão em cada universidade.

Em referência às atribuições da Pró-Reitoria de Extensão, uma seção específica é mencionada, a se saber:

- Acompanhamento do formulário on-line de registro das ações de extensão, SIGPEX (Sistema Integrado de Gerenciamento de Projetos de Pesquisa e de Extensão);
- Acompanhamento da certificação das ações extensionistas oficiais da UFSC;
- Apoio às atividades de extensão através do PROBOLSAS – Programa de Bolsas de Extensão;
- Editoração da Revista Extensio: Revista Eletrônica de Extensão da UFSC;
- Apoio à coordenação do Projeto Rondon na UFSC;
- Apoio à coordenação do Projeto Sala Verde;
- Apoio à coordenação do NETI;
- Apoio às equipes de competição da UFSC;
- Apoio às empresas juniores da UFSC;
- Organização de delegações e participação em eventos como o CBEU, SEURS e Congresso Ibero Americano;
- Divulgação das ações de extensão;
- Promoção da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão;

⁴⁹Disponível em: <https://curricularizacaodaextensao.ufsc.br/curricularizacao-em-outras-ies/>

- Promoção da inclusão da extensão nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação (UFSC, s.d);

No site da PROEX encontramos também as áreas e linhas de Extensão, todas datando de 2006, e não foram atualizadas desde então, não contendo por exemplo ações extensionistas promovidas pelo curso de Física. As linhas são divididas por assunto, sendo elas: Alfabetização, leitura e escrita, Educação profissional, Formação de professores, Espaços de ciência, Línguas estrangeiras, Metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem, Tecnologia da informação, Artes cênicas, Artes integradas, Artes plásticas, Artes visuais, Mídias-arte, Mídias, Música, Patrimônio cultural, histórico e natural, Estilismo, Comunicação estratégica, Jornalismo, Desenvolvimento regional, Desenvolvimento urbano, Desenvolvimento rural e questão agrária, Desenvolvimento tecnológico, Desenvolvimento de produtos, Inovação tecnológica, Propriedade intelectual e patente, Questões ambientais, Recursos hídricos, Resíduos sólidos, Direitos individuais e coletivos, Grupos sociais vulneráveis, Pessoas com deficiências, incapacidades e necessidades especiais, Uso de drogas e dependência química, Segurança pública e defesa social, Infância e adolescência, Jovens e adultos, Terceira idade, Emprego e renda, Empreendedorismo, Gestão do trabalho, Gestão informacional, Gestão institucional, Gestão pública, Organizações da sociedade civil e movimentos sociais e populares, Saúde animal, Saúde humana, Saúde da família, Saúde e proteção no trabalho, Endemias e epidemias, Fármacos e medicamentos, Esporte e lazer, Segurança alimentar e nutricional, Turismo, Temas específicos / Desenvolvimento humano (UFSC, 2006).

Além disso, encontramos uma seção específica⁵⁰ para Curso de Formação de Coordenadores de Extensão e Curso SIGPEX⁵¹, que apresenta três modalidades de curso: Curso 1: Registro de Cursos de Extensão com Financiamento no SIGPEX; Curso 2: Registro de Projetos de Extensão com Financiamento no SIGPEX; Curso 3: Registro de Ações de Extensão no SIGPEX. E na aba orientações gerais deste mesmo site, encontramos uma especificação para as Empresas Juniores, que se enquadram na categoria de prestação de serviço/consultoria.

⁵⁰Disponível em: <https://proex.ufsc.br/curso-de-formacao-de-coordenadores-de-extensao/>

⁵¹ Sistema Integrado de Gerenciamento de Projetos de Pesquisa e de Extensão, foi desenvolvido para o registro dos projetos de pesquisa e extensão realizados na UFSC de forma mais eficiente e dinâmica, visando à facilidade de preenchimento e de obtenção de relatórios para ter um instrumento de gestão. Disponível em: <https://sigpex.sistemas.ufsc.br/>

Uma Empresa Júnior (EJ) é uma empresa integrada e gerida por estudantes, que presta serviços de consultoria na sua área de atuação, com o auxílio de professores orientadores. Com a aprovação da Resolução 08/CUn/2010, temos a normatização do processo de criação e regulamentação das Empresas Juniores na UFSC. Após alterações dadas pela Resolução nº 90/CUn/2017, fica definido um processo de qualificação e disciplina o papel da Universidade junto às Empresas Juniores. No ano de 2012, é fundado o Comitê Gestor das Empresas Juniores para acompanhar as atividades exercidas pelos alunos participantes dessas empresas. O participante de uma EJ pode ter “atividades complementares validadas pelo curso que frequenta, assim como as atividades de consultoria, nas quais o aluno tem oportunidade de aplicar a metodologia que aprende na aula” (UFSC, s.d).

A UFSC é pioneira na fundação de Empresas Juniores no Sul do Brasil. A Ação Júnior formada hoje pelos Cursos de Administração, Relações Internacionais, Economia e Ciências Contábeis foi a primeira a ser criada em 1990. Na sua fundação, tinha o nome UFSC Júnior, mas posteriormente se tornaria Ação Júnior, surgindo na universidade novas EJs, como a Empresa Júnior de Engenharia de Produção (EJEP), e a Empresa Júnior dos cursos de Engenharia Química e de Alimentos (CONAQ). Elas se constituíam como uma forma de gerar aprendizado na prática, formar uma cultura empreendedora, desenvolver o senso de responsabilidade e habilidades interpessoais, ser um diferencial e uma ponte de contato com o mercado. Assim, podem ser consideradas uma importante forma de extensão na universidade, balizando ações para fortalecer a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão.

Como uma forma de apresentar à comunidade as ações de extensão da UFSC além de outros projetos, é promovida desde 2000 a SEPEX da UFSC, sendo um dos maiores eventos de divulgação científica de Santa Catarina, caracterizada por uma mostra científica aberta ao público, montada em frente à Reitoria, no campus da Trindade, em Florianópolis (SC). Conta, anualmente, com aproximadamente 200 estandes com projetos nas áreas de comunicação, cultura, educação, tecnologia, ambiente, trabalho, direitos humanos e saúde. E o público surpreende, chegando a mais de 50 mil pessoas (UFSC, s.d). Durante a SEPEX, são realizados minicursos abertos à comunidade, palestras e eventos paralelos, como o Seminário de Iniciação Científica. A partir do ano de 2009, ela ocorre na terceira semana de outubro, integrada à Semana

Nacional de Ciência e Tecnologia, promovida pelo Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI).

Uma outra ação promovida pela UFSC foi a criação da Revista *Extensio*, um “periódico de publicação quadrimestral, interdisciplinar, de circulação nacional e internacional, que tem como missão contribuir para a disseminação e promoção de novos conhecimentos na área da extensão” (UFSC, s.d). Lançada em maio de 2004 pelo Departamento de Apoio a Extensão, da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão, de 2004 a 2005 teve periodicidade semestral e de 2006 a 2008, anual. Em 2008, foi incorporada ao Portal de Periódicos da UFSC e, no ano seguinte, passou a convidar avaliadores *ad hoc* para fazerem parte da sua equipe editorial, com grande adesão de professores de vários estados brasileiros e também do exterior, e a adequar-se aos padrões nacionais e internacionais de publicação, a fim de aumentar sua classificação no Qualis⁵².

Após olhar pelo vasto panorama apresentado pela UFSC, podemos verificar como a curricularização está efetivamente ocorrendo nos cursos. Para nos auxiliar nessa busca, são oferecidas ainda via página oficial da Curricularização da Extensão duas tabelas de dados: o Status dos Processos dos Cursos na Câmara de Extensão⁵³ e o Status dos Processos dos Cursos⁵⁴. No primeiro, as informações contidas na tabela são respectivamente: número, curso de graduação, entrada, parecerista, parecer inicial, parecer final, aprovação CEx e situação atual. Já na tabela referente ao Status dos Processos dos Cursos, as categorias da tabela são: data de tramitação inicial ao DEN/PROGRAD, tipo de Processo (Projeto de Curricularização da Extensão (PCE) ou PPC), centro de ensino, curso, número do processo, previsão para implantação possível no novo currículo (em relação à data de entrega da proposta ao DEN/PROGRAD), status da deliberação pela Câmara de Graduação e implantação, implantação progressiva do novo currículo já aprovado pelo CGRAD a partir de ano/semestre letivo.

Dos trinta e oito registros apresentados na tabela, iniciaram e/ou iniciarão a implantação progressiva à seus currículos, seguindo o apresentado: dois cursos em 2020.1; dois cursos em

⁵²Qualis-Periódicos ou Qualis/CAPES, é um sistema brasileiro de avaliação de periódicos, mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que relaciona e classifica os veículos utilizados para a divulgação da produção intelectual dos programas de pós-graduação do tipo "stricto sensu" (mestrado e doutorado), quanto ao âmbito da circulação (local, nacional ou internacional) e à qualidade (A, B, C), por área de avaliação (BASTOS, s.d)

⁵³ Disponível em: <https://curricularizaodaextensao.ufsc.br/status-dos-processos-dos-cursos-na-camara-de-extensao/>

⁵⁴ Disponível em: <https://apoiocoordenadoriascursosgraduacao.paginas.ufsc.br/status-dos-processos-dos-cursos/>

2020.2; cinco cursos em 2021.1; um curso em 2021.2; um curso em 2022.1 e dois em 2022.2. Do Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, apenas o curso de Química (em todas as suas modalidades) tem implantação progressiva iniciada no primeiro semestre de 2021. O curso de Matemática (em todas as suas modalidades) enviou o Projeto ao DEN em 07 de dezembro de 2021, e está com o status de análise pelo DEN/PROGRAD sem previsão ainda de inclusão na pauta da reunião da CGRAD. Já os outros três cursos do CFM, Física, Meteorologia e Oceanografia ainda não enviaram – até a data da consulta em 04 de março de 2022 – seus respectivos projetos⁵⁵.

É importante ainda citar que, especificamente o curso de Física, além da elaboração do Projeto Pedagógico reformulado, incluindo a extensão. Tal reformulação é resultado de um currículo que, desde 2009, teve poucas atualizações, mantendo quase que integralmente sua estrutura, e que em virtude de demandas internas (docentes e discentes) apresentadas nas reuniões do Colegiado e nos diagnósticos de Avaliação Institucional, se mostraram relevantes para a criação de uma nova proposta. Esta busca aliar o objetivo do curso “Formar docentes para o ensino de Física em nível de 2-grau através de um conhecimento amplo das principais teorias da Física, Física experimental e formação didático-pedagógica e educacional” (UFSC, 2009) a uma formação que consegue lidar com as demandas atuais.

No próximo capítulo veremos com mais detalhe como está ocorrendo a curricularização no curso de Física, concomitante a uma reformulação do Projeto Pedagógico de Curso. Além disso, mapearemos os Projetos de Extensão existentes no Departamento de Física, e posteriormente traremos um olhar delicado para um deles, em específico – o LABIDEX.

⁵⁵ O projeto da Licenciatura em Física foi enviado em abril e o do Bacharelado, em maio.

6 REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR: DEMANDAS INTERNAS, EXTERNAS, O NOVO PPC E A EXTENSÃO NO CURSO DE FÍSICA DA UFSC

Neste capítulo trataremos todo o processo de reestruturação curricular emergente do curso de Licenciatura em Física da UFSC, perpassando pelas demandas internas apontadas pelos docentes do curso e pelos discentes em suas avaliações institucionais ao término de cada semestre. Além disso, as reformas precisam atender também às solicitações externas ao departamento, sejam elas inerentes às legislações universitárias da própria instituição e/ou provenientes de órgãos superiores.

Tais legislações são comumente apresentadas em documentos norteadores da educação, como por exemplo BNC-Formação, DCNs, PNEs, BNCs, LDB, entre outros, na forma de lei ou resolução. Lembrando que as prerrogativas devem estar estabelecidas na Constituição Federal para possuírem caráter jurídico regulatório.

Para melhor elucidar como este processo caminhou até aqui, e apresentar possíveis direções futuras – uma vez que ele é vivo, e continua acontecendo –, este capítulo será subdividido em quatro seções, cada uma trazendo uma etapa do processo e finalizando com a perspectiva da pesquisadora enquanto participante de um projeto de extensão nesta universidade.

6.1 O CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM FÍSICA DA UFSC: O PROJETO DE 2009 E PRELÚDIOS DA REFORMA

Esta seção apresenta uma análise dos documentos que culminaram na formulação do PPC de 2009. Para a realização deste levantamento detalhado, fez-se a busca nas atas do Colegiado do curso, presentes na aba “Colegiado do Curso” do site⁵⁶ da graduação em Física da UFSC. O site apresenta os Projetos Pedagógicos de Curso da Licenciatura e do Bacharelado. No que tange aos nossos interesses de pesquisa, faremos um olhar específico para a Licenciatura.

⁵⁶ Disponível em: <https://fisica.grad.ufsc.br/ppc-licenciatura-20091/>

Adentrando a aba que apresenta o projeto, observa-se uma subdivisão do documento em quatro partes, organizadas conforme a descrição a seguir.

A **primeira parte** apresenta o encaminhamento do Projeto⁵⁷ dado pelo coordenador do curso naquele momento, datando de **08 de julho de 2008**, ao diretor do Centro de Ciências Físicas e Matemáticas. Em um arquivo contendo sessenta páginas, é apresentado todo o projeto em detalhe com subdivisões específicas: 1. Contextualização do curso; 2. Diagnóstico e projeções; 3. Bases legais; 4. Objetivos do curso; 5. Perfil dos egressos; 6. Organização curricular; 6.1 Cargas horárias; 6.2 Estrutura do currículo; 6.2.1 Integração vertical e horizontal e relação teoria-prática; 6.2.2 Prática de Ensino como componente curricular – 400 horas; 6.2.3 Estágio curricular supervisionado – 402 horas; 6.2.4 Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural – 1920h ; 6.2.5 Outras formas de atividades científico-acadêmico-culturais – 200 horas; 6.3 Interdisciplinaridade; 6.4 Flexibilização; 6.5 Ensino, pesquisa e extensão; 7. Procedimentos Metodológicos; 8. Formas de Avaliação; 9. Recomendações da comissão; 10. Fontes consultadas; 11. Anexos. A partir da página 17 é possível perceber os ajustes feitos “à lápis” na proposta original, iniciando com a “correção” da carga horária das disciplinas em suas fases de alocação, mostrando que o disponibilizado no site é uma digitalização do documento encaminhado ao Diretor, e que passou por “pequenos ajustes” em reuniões do Colegiado, que aparecem apenas até a página 24.

Já a **segunda parte**⁵⁸ do documento apresentado em 38 páginas, inicia-se com o encaminhamento à coordenadora do Curso de Graduação em Física naquele momento, da ementa da nova disciplina de Química a ser criada para o novo currículo dos cursos de Bacharelado e Licenciatura, datado de **11 de julho de 2005**. Após a apresentação da ementa, são exibidas: a ata 287^a que trata da homologação do “*ad referendum*” no PPC do Bacharelado e da Licenciatura em Física, com ênfase na aprovação da **grade curricular** e não do projeto propriamente dito, além da sugestão de retirada de algumas disciplinas em virtude das condições do espaço físico; o parecer favorável à aprovação do PPC do Curso de Licenciatura em Física (datado de **14 de dezembro de 2006**); o desígnio de professores do Departamento de Matemática do CFM para a constituição de comissão que emitiu o parecer quanto à oferta das disciplinas que compõem a

⁵⁷ Disponível em: <https://fisica.paginas.ufsc.br/files/2015/08/PPC-Lic-Fisica-20091-Parte1.pdf>

⁵⁸ Disponível em: <https://fisica.paginas.ufsc.br/files/2015/08/PPC-Lic-Fisica-20091-Parte2.pdf>

grade curricular do PPC para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física para implementação no primeiro semestre de 2008 (**datado de 10 de abril de 2007**).

Também é apresentado o parecer da oferta das disciplinas de matemática, contendo suas respectivas ementas e pré-requisitos, com a sugestão de oferta e alocação de fases, além de alteração de carga horária e emissão de parecer favorável à abertura das disciplinas citadas com a concomitante extinção das disciplinas equivalentes atuais (**datado de 27 de junho de 2007**); parecer da coordenação do Curso de Física incorporando sugestões do Colegiado do Departamento de Física e **alunos**, com a inclusão, alteração de carga horária e de nomes de disciplinas, apresentando a nova Estrutura Curricular (**datado de 03 de junho de 2008**); o desígnio a professores do Departamento de Física para a constituição de Comissão com o objetivo de elaborar uma proposta de **Projeto Político-Pedagógico** para o Curso de Licenciatura em Física, num prazo de sessenta dias (**datado de 28 de março de 2002**); desígnio de professor que substituirá membro da Comissão que dará continuidade à elaboração da proposta do Projeto Político-Pedagógico, a ser apresentada num prazo de 120 dias a contar daquela data (**datado de 24 de novembro de 2003**).

Além disso, há a apresentação (a partir da página 15 do documento) das Diretrizes Curriculares Nacionais com as ementas para os cursos de licenciatura – parte II, onde são apresentadas em sumário: a didática para todos os cursos de Licenciatura; a proposta para as disciplinas da área de Português do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN); Licenciatura em Letras – Línguas Estrangeiras; prática de ensino de Língua Estrangeira – Espanhol, Licenciatura em Educação física; Licenciatura em Física; Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Química; Licenciatura em Biologia; Licenciatura em Filosofia; Licenciatura em Ciências Sociais; Licenciatura em História; Licenciatura em Geografia; Licenciatura em Psicologia. Por conseguinte, suprime-se outras seções apresentadas no sumário para dar ênfase apenas nas ementas do MEN para os cursos de Licenciatura, em específico a primeira seção, referente à Didática para todos os cursos de Licenciatura (com suas respectivas ementas, alocação e carga horária).

Logo após a descrição das disciplinas da área de didática (datada de **junho de 2005**), são expostas as diretrizes para os cursos de Física, conforme o capítulo 6 do sumário, que são

indicadas (com suas ementas, alocação e carga horária), conforme: 6.1 Metodologia de Ensino de Física; 6.2 Estágio Supervisionado em Ensino de Física A; Estágio Supervisionado em Ensino de Física B; Estágio Supervisionado em Ensino de Física C. No fim desta seção há informação de que a carga horária (324 h/a) apresentada não corresponde ao previsto na resolução e sugerido pelo departamento MEN (480 h/a).

Em seguida, a 258ª ata (datada de **09 de junho de 2003**) é apresentada, que dentre diversos assuntos finaliza com a fala da então coordenadora do curso, solicitando que constasse em ata sua indignação com a falta de interesse da **maioria** dos membros do Colegiado do Departamento referente à discussão relativa aos projetos político-pedagógicos do Curso de Física e o agradecimento, em nome das Comissões, às colaborações prestadas pelos presentes. Por conseguinte, um e-mail (datado de **16 de julho de 2008**) é trazido com algumas pautas, principalmente, do oferecimento da disciplina de Educação e Processos Inclusivos como optativa e sugerindo a inclusão de um tópico relativo a este tema na disciplina de Organização Escolar, endereçado ao chefe dos Estudos Especializados em Educação à coordenadora do curso no momento, como resposta a uma solicitação de posicionamento feita pela mesma.

Na data de **11 de julho de 2008**, por meio do processo nº 23080.028311/2008-51, é emitido parecer da proposta de Projeto Político-Pedagógico para o Curso de Licenciatura em Física, constando ainda ata 287ª, a aprovação do projeto pelo Colegiado (em 03/06/2008) e a concordância dos Departamentos de Química, Matemática e Metodologia de Ensino, pelo oferecimento de algumas disciplinas. É exposto ainda o desenvolvimento do curso em nove fases, com a distribuição da carga horária, salientando-se que a proposta atende todas as especificações exigidas pelas legislações nacional e local, além de informar o oferecimento de 65 vagas anuais no período noturno com entrada específica pelo concurso vestibular.

No entanto, sugere-se algumas medidas para a implementação da proposta, como: contratação de professores para os Departamentos de Física (FSC), Estudos Especializados em Educação (EED), MEN; contratação de quatro servidores para a Biblioteca Setorial (BS), Laboratório de Novas Tecnologias do Centro de Ciências da Educação (LANTEC), LABIDEX e Coordenadoria do Curso; ampliação dos equipamentos do LABIDEX e dos equipamentos físicos do LANTEC; ampliação do horário da BS do CFM e da manutenção do acervo de vídeos e

Compact Disc (CD)s da BS do Centro de Ciências da Educação (CED) e do auditório para projeção multimeios; e, por fim, duas salas especiais para o desenvolvimento das disciplinas de Instrumentação para o Ensino de Física (INSPE).

Com o ofício nº 072/CFM/2008, informa-se a aprovação por unanimidade pelo Conselho da Unidade em sua 350ª reunião, a homologação “*ad-referendum*” do Projeto Político Pedagógico de Curso de Licenciatura em Física, datada de **08 de agosto de 2008**. O documento traz ainda, em sua 30ª página, a análise do relator em referência ao processo e o conteúdo do PPP, com a sugestão das seguintes providências: inclusão da concordância do Departamento de Informática e Estatística (INE); reanálise pelo Colegiado do curso sobre as sugestões do EED e obtenção de concordância do mesmo; inclusão de seção relativa ao plano de implantação do currículo e adequação da carga horária do curso às exigências da Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002. Finalizando esta análise com o parecer favorável, apesar das sugestões feitas, em virtude da urgência de tempo e a viabilidade de inserção do novo curso no edital do Vestibular de 2009.

Nota-se inclusive uma preocupação com a urgência para implementação do novo currículo, conforme ofício apresentado na página 33, que traz a comunicação entre a coordenadora do curso no ano corrente e a pró-reitora da universidade. Neste documento aborda-se a importância da alteração da carga horária da disciplina de Introdução à Ciência da Computação para 72 horas aula semestral, no entanto reconhece-se a dificuldade de negociação com o INE e o prazo para implementação de novos currículos, optando por assim manter a carga horária atual da disciplina, com 54 horas-aula semestrais.

Já a ata 198ª (datada de **11 de abril de 2008**) da reunião do Colegiado do Curso de graduação em Física dentre outras discussões, apresenta a prorrogação de integralização curricular de alguns alunos e sugere a aprovação de um aumento de 10 vagas para ingresso via vestibular no curso de Licenciatura (passando de 65 para 75 vagas) e no Bacharelado (passando de 45 para 55 vagas). A resolução nº 015/CEG/2008 (datada de **03 de setembro de 2008**) resolve aprovar o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Graduação de Licenciatura em Física do CFM/UFSC.

Findando esta 2ª parte do documento, conforme portaria nº 267/PREG/2008 (datada de **23 de setembro de 2008**) fica aprovada a 1ª fase-sugestão da matriz curricular 2009.1 do curso de graduação em Física – Habilitação Licenciatura (225⁵⁹) e em parágrafo único apresenta que a referida matriz curricular será implantada progressivamente a partir do primeiro semestre letivo de 2009.

Na **terceira parte** do documento do PPC do curso, em um arquivo de 60 páginas, inicia-se com as duas últimas páginas da segunda parte (contendo a resolução nº 015/CEG/2008 e a portaria nº 267/PREG/2008). Por conseguinte é exposto o PPP⁶⁰ do Curso, trazendo um sumário semelhante àquele da 1ª parte, no entanto apresenta uma pequena modificação na carga horária da seção 6.2.2 (Estágio) e 6.2.3 (Prática como Componente Curricular), passando para 405 horas cada uma; e a redução da seção 6.2.4 relativa a conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, de 1920 h para 1830 h⁶¹. Além de acrescentar uma seção de ementas, no número 9, e acompanhamento da implementação do Projeto na seção 11. Tais mudanças vão de acordo com o solicitado no parecer do relator em relação às demandas que precisariam ser revistas para que o PPP fosse aprovado. Optamos por destacar (em negrito) as datas constantes em cada parte do PPP para chamar atenção do leitor, no sentido de os documentos não estarem dispostos em ordem cronológica, o que dificultou o acompanhamento da evolução das propostas de currículo. Considerando que o arquivo é uma digitalização de documentos que (até o momento) não possuem versão eletrônica, poderiam ser compilados em sequência temporal.

É possível observar inclusive mudanças referentes à carga horária de disciplinas e suas respectivas alocações nas fases, que, para serem melhor explicitadas, ficarão dispostas em comparativo no quadro a seguir.

⁵⁹ Código do curso, de acordo com a padronização da universidade.

⁶⁰ Era assim chamado, porém, há alguns anos a nomenclatura modificou-se para Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

⁶¹ Vale salientar aqui que na íntegra do documento constam 1830 horas na seção 6.2.4, porém, ao final da matriz curricular (após a 9ª fase) a carga horária destinada a atividades de Formação Complementar era de 200 horas.

Quadro 7 – Comparativo da grade curricular dos PPPs do curso de Licenciatura em Física da UFSC, de julho de 2008 e junho de 2009

(continua)

FASE	PPP 07/2008		PPP 06/2009	
	DISCIPLINA	HA	DISCIPLINA	HA
1	Física Geral I-A	108	Física Geral I-A	108
	Cálculo I-A	108	Cálculo I-A	108
	Geometria Analítica	72	Geometria Analítica	72
	Introdução à Ciência da Computação	72	Introdução à Ciência da Computação	54
			PCC	-
			Formação Complementar	-
			Estágio Supervisionado	-
	TOTAL GERAL	360	TOTAL GERAL	342
2	Física Geral II-A	72	Física Geral II-A	72
	Laboratório de Física I	54	Cálculo II-A	108
	Cálculo II-A	108	Introdução à Física Moderna	72
	Física Computacional	72	Laboratório de Física I	54
	Introdução à Física Moderna	36	PCC	-
			Formação Complementar	18
			Estágio Supervisionado	-
TOTAL GERAL	342	TOTAL GERAL	360	

Quadro 7 – Comparativo da grade curricular dos PPPs do curso de Licenciatura em Física da UFSC, de julho de 2008 e junho de 2009

(continuação)

FASE	PPP 07/2008		PPP 06/2009	
3	Laboratório de Física II	54	Física Geral II-B	72
	Física Geral II-B	72	Cálculo III-A	108
	Cálculo III-A	108	Laboratório de Física II	54
	Prática de Ensino de Física I	54	Prática de Ensino de Física I	54
	Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem	72	Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem	72
			PCC	72
			Formação Complementar	-
			Estágio Supervisionado	-
TOTAL GERAL	360	TOTAL GERAL	360	
4	Laboratório de Física III	54	Física Geral III	108
	Física Geral III	108	Laboratório de Física III	54
	Prática de Ensino de Física II	36	Prática de Ensino de Física II	36
	Metodologia de Ensino de Física	90	Didática A	72
	Didática A	72	Metodologia de Ensino de Física	90
			PCC	144
			Formação Complementar	-
			Estágio Supervisionado	-
TOTAL GERAL	360	TOTAL GERAL	360	

Quadro 7 – Comparativo da grade curricular dos PPPs do curso de Licenciatura em Física da UFSC, de julho de 2008 e junho de 2009

(continuação)

FASE	PPP 07/2008		PPP 06/2009	
5	Laboratório de Física IV	54	Física Geral IV	108
	Física Geral IV	108	Laboratório de Física IV	54
	Métodos de Física Matemática A	72	Métodos de Física Matemática A	72
	Fundamentos de Termodinâmica	72	Fundamentos de Termodinâmica	72
	Estágio Supervisionado em Ensino de Física A	36	Estágio Supervisionado em Ensino de Física A	36
			PCC	-
			Formação Complementar	18
			Estágio Supervisionado	36
TOTAL GERAL	342	TOTAL GERAL	360	
6	Instrumentação para o Ensino de Física A	90	Instrumentação para o Ensino de Física A	90
	Mecânica Geral	72	Estrutura da Matéria I	108
	Estrutura da Matéria I	108	Mecânica Geral	72
	Organização Escolar	72	Organização Escolar	72
			PCC	90
			Formação Complementar	18
Estágio Supervisionado			-	
TOTAL GERAL	342	TOTAL GERAL	360	

Quadro 7 – Comparativo da grade curricular dos PPPs do curso de Licenciatura em Física da UFSC, de julho de 2008 e junho de 2009

(continuação)

FASE	PPP 07/2008		PPP 06/2009	
7	Instrumentação para o Ensino de Física B	72	Instrumentação para o Ensino de Física B	72
	Estrutura da Matéria II	72	Estrutura da Matéria II	72
	Fundamentos de Química I	90	Fundamentos de Química I	90
	Estágio Supervisionado em Ensino de Física B	54	Língua Brasileira de Sinais	72
	Educação e Processos Inclusivos	72	Estágio Supervisionado em Ensino de Física B	54
			PCC	72
			Formação Complementar	-
			Estágio Supervisionado	54
TOTAL GERAL	360	TOTAL GERAL	360	
8	Laboratório de Física Moderna	72	Instrumentação para o Ensino de Física C	72
	Estrutura da Matéria III	72	Estrutura da Matéria III	72
	Prática de Ensino de Física Moderna	36	Prática de Ensino de Física Moderna	36
	Instrumentação para o Ensino de Física C	72	Laboratório de Física Moderna	72

Quadro 7 – Comparativo da grade curricular dos PPPs do curso de Licenciatura em Física da UFSC, de julho de 2008 e junho de 2009

(continuação)

FASE	PPP 07/2008		PPP 06/2009	
8	Estágio Supervisionado em Ensino de Física C	108	Estágio Supervisionado em Ensino de Física C	108
			PCC	108
			Formação Complementar	-
			Estágio Supervisionado	108
	TOTAL GERAL	360	TOTAL GERAL	360
9	Evolução dos Conceitos da Física	72	Evolução dos Conceitos da Física	72
	Estágio Supervisionado em Ensino de Física D + TCC	198	Orientação TCC	54
	Orientação TCC	75	Estágio Supervisionado em Ensino de Física D + TCC	234
			PCC	-
			Formação Complementar	-
	Estágio Supervisionado	288		
TOTAL GERAL	360	TOTAL GERAL	360	
Distribuição da Carga Horária	Conteúdos Curriculares	2142	Conteúdos Específicos	1830
	PCC	486	PCC	405
	Estágio Supervisionado	486	Estágio Supervisionado	405

Quadro 7 – Comparativo da grade curricular dos PPPs do curso de Licenciatura em Física da UFSC, de julho de 2008 e junho de 2009

(conclusão)

FASE	PPP 07/2008		PPP 06/2009	
Distribuição da Carga Horária	Formação Diferenciada	72	Formação Complementar	200
Carga horária total	TOTAL	3314	TOTAL	2840

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dois⁶² Projetos referência disponibilizados no site da graduação em Física da UFSC

Com a análise dos dois Projetos é possível observar algumas mudanças, primeiramente no sentido da carga horária. O documento do PPC de 2008 apresenta inúmeras modificações feitas “a lápis”, das quais não apresentam o somatório correto das cargas horárias totais em cada semestre. Esse fator corrobora inclusive para um estranhamento no cálculo da distribuição de carga horária total ao final do documento. Considerando que, conforme observado no quadro acima e no documento original, cada semestre teve sua carga horária reduzida, como seria possível que a carga horária total do curso fosse aumentada? Uma possível resposta pode ser encontrada no fato de observarmos mudança de carga horária feita a lápis por todo o documento, onde não havia sido considerado o fator multiplicador, onde 1 hora-aula equivale a 1,2 horas, o que provavelmente foi corrigido por parte da Pró Reitoria de Graduação, para que a grade curricular fosse aprovada.

⁶² Referente ao PPP de julho de 2008, disponível em:

<https://fisica.paginas.ufsc.br/files/2015/08/PPC-Lic-Fisica-20091-Parte1.pdf>. Em relação ao PPP de junho de 2009, disponível em: <https://fisica.paginas.ufsc.br/files/2015/08/PPC-Lic-Fisica-20091-Parte3.pdf>.

Outro ponto interessante é a substituição de uma disciplina: a disciplina do currículo de 2008 “Educação e Processos Inclusivos” é trocada, em 2009, por “Língua Brasileira de Sinais”. Essa solicitação vai ao encontro daquela apresentada na parte 2 do PPP, do dia 16 de julho de 2008, com a sugestão de incorporação deste tópico (Educação e Processos Inclusivos) à disciplina de Organização Escolar.

O currículo de 2008 traz ao final uma carga horária de 72 horas-aula destinada à "formação diferenciada", com uma disciplina de 04 créditos dentre um conjunto prioritário pautado pelas dimensões culturais. E coloca também outras formas de formação diferenciada como atividades acadêmico-científico-culturais, em uma alocação de 168 horas-aula. Tais atividades poderiam ser: seminários multidisciplinares sob responsabilidade conjunta de CFM, CED, CTC e CFH principalmente; jornadas culturais, debates e sessões artístico-culturais; participação em espaços públicos como feira de ciências, mostras culturais, sessões públicas de observação com microscópios e telescópios, uso de computadores e projetores com documentários e simulações.

Neste quesito o currículo de 2009 modifica a nomenclatura para “formação complementar”, com um total de 200 horas. Destas, 45 horas já estão distribuídas nos mesmos seminários multidisciplinares apresentados anteriormente. E as 155 horas restantes para as outras atividades-sugestão que o currículo de 2008 também apresenta, conforme supracitado.

A quarta parte do PPP trata-se de um arquivo com 09 páginas, iniciando com a 260ª ata, de 30 de março de 2009, que dentre outras pautas, como quebra de pré requisito e prorrogação de prazo para integralização curricular, homologa a solicitação da inclusão da disciplina Língua Brasileira de Sinais I como obrigatória e optativa, não deixando claro em quais situações torna-se optativa, e a equivalência entre as disciplinas de Física Geral I e Física I. E finda com a grade curricular aprovada em 15 de outubro de 2009, que na segunda fase modifica a carga horária de Introdução à Física Moderna, passando de 72 horas-aula (do currículo de julho de 2009) para 36 horas-aula. Além disso, acrescenta a disciplina, também nesta fase, de Física Computacional, tendo como pré-requisito “Introdução à Ciência da Computação”. As outras fases se mantêm iguais, com exceção da última, com a carga horária do Estágio Supervisionado em

Ensino de Física D + TCC, passando de 234 horas-aula (currículo de julho de 2009) para 134 horas-aula.

E por fim, destina como carga mínima obrigatória, 200 horas, ou 240 horas-aula para atividades acadêmico-científico-culturais. Diferentemente dos outros dois currículos anteriores, nesse, estas atividades extras estão alocadas em uma disciplina, com o código FSC5920, em que a carga horária a ser atribuída é definida pelo colegiado do curso a partir da apreciação de memorial descritivo.

Com o propósito de compreender melhor as diversas “pequenas” mudanças que o currículo de 2009 sofreu até culminar na reestruturação iniciada em 2020, buscamos nos arquivos do Departamento de Física, o histórico dos currículos, e para nossa surpresa a UFSC não possui um sistema de arquivamento para currículos antigos. Desta forma, cada curso deveria possuir uma cópia de cada currículo caso desejasse realizar consulta futura. Assim procedemos de três formas: fotografando todas as atas em papel disponíveis até 2019 (em busca de discussões acerca da necessidade de mudanças relativas à estrutura curricular como um todo); realizando a busca no SPA de processos que apresentassem realocação/modificação/retirada de disciplinas e/ou alteração de carga horária, com o auxílio do secretário dos cursos de graduação de Física, Bruno Pauletto; recebimento via coordenação de atas em formato digital e propostas de reformulação curricular posteriores a 2020.

Utilizando apenas o currículo do curso de Licenciatura em Física de 2009/1 em sua parte relativa a observações, podemos apresentar as seguintes modificações em relação ao currículo de 2009/1 em sua elaboração original, como se segue:

- A disciplina FSC5911 (Tópicos de Matemática Básica para Física Geral) cumprida como optativa no semestre 2014.1, será considerada obrigatória para efeito de integralização curricular, conforme a Portaria nº 323/PROGRAD/2014.
- Os alunos pertencentes ao currículo de 2009/1 dos cursos de Bacharelado e Licenciatura, que cursaram com aprovação a disciplina QMC5104 OU QMC5106 OU QMC5126, ficam dispensados do cumprimento do conjunto

das disciplinas QMC5138 e QMC5125, de acordo com a Portaria nº 226/PROGRAD/2016.

- Todos os alunos com ingresso no curso até 2017.2, inclusive, ficam dispensados do cumprimento da disciplina MTM3100 (Pré-Cálculo), de acordo com a Portaria 662/PROGRAD/2017.
- Apenas haverá efetivação da matrícula na disciplina MTM3101 (Cálculo I) se os alunos, com ingresso a partir de 2018.1 inclusive, cumprirem a disciplina MTM3100 (Pré-Cálculo) mediante a aprovação na prova de proficiência em cálculo prevista no calendário acadêmico ou se cursarem com aprovação a disciplina MTM3100 durante o semestre letivo, sob Portaria 662/PROGRAD/2017.
- Todos os discentes que ingressaram no referido curso até 2018.2, inclusive, ficam dispensados do cumprimento da nova disciplina FSC7021, de acordo com a Portaria nº114/PROGRAD/2021.
- Para efeitos de integralização curricular, ficam dispensados de cursar a disciplina MTM3121 (Álgebra Linear), todos os alunos vinculados ao currículo 2009.1 do curso de Graduação em Física Licenciatura (225) com ingresso no curso até 2020.2 (inclusive) que cursam, com aprovação, a disciplina de MTM5512 (Geometria Analítica), segundo a Portaria nº040/PROGRAD/2022.

Realizando uma leitura desta grade curricular, nota-se a inclusão das seguintes disciplinas: MTM3121 (Álgebra Linear) com 72 horas-aula; MTM3131 (Equações Diferenciais Ordinárias) com 72 horas-aula; FSC7021 (Pré-TCC) com 144 horas-aula. E vale salientar que a disciplina de Pré Cálculo, instituída em 2019, foi retirada da grade curricular em 2022 visto que ela apenas transferia o gargalo encontrado na disciplina de Cálculo 1. Esta comprovação foi obtida por meio do relatório de reprovações nesta introdução ao cálculo, encaminhado aos Departamentos de Ensino.

Ao citar as modificações constantes nas observações ao final do currículo, buscamos encontrar as resoluções/portarias da PROGRAD, sem sucesso. As buscas foram feitas em diversos portais da universidade, mas tais portarias são de acesso privado e na base de dados do SPA, que não possui um buscador eficiente. Isto pôde ser observado quando o secretário do curso de graduação em Física, Bruno Pauletto, tentou efetuar buscas no Sistema e inúmeras resoluções apareciam, não obedecendo às palavras chave do buscador, nem sequer o filtro do Departamento de Física. Desta forma, caso a própria administração do curso não tivesse arquivado as pequenas alterações do currículo (sem alterar o PPC como um todo), a UFSC também não teria esse registro de forma organizada, o que dificulta pesquisas posteriores referentes à alterações curriculares.

Enfatizamos que o novo PPC do curso, em fase de criação, foi construído devido à adequação de demandas em instâncias federais, como por exemplo às BNCCs e DCNs de 2015 e 2019, e às solicitações internas de docentes e discentes. Pode-se citar uma mudança de carga horária significativa proposta pela DCN de 2015, com o aumento das Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais (AACC), e o total de horas mínimo exigido passa a ser 3200 horas. Como essas mudanças não foram feitas imediatamente, mas precisavam estar concluídas até o início da vigência da próxima diretriz, em 2019, as adequações foram feitas às pressas.

Outras análises serão feitas posteriormente, com a comparação mais detalhada entre cada seção dos projetos e as necessidades de mudança elencadas nas Atas do Colegiado. Será possível elucidar melhor essa reestruturação emergente com as análises a serem feitas, comparando cada emenda realizada ao Projeto Pedagógico de Curso, onde é possível observar que o de 2020, por exemplo, apresenta uma mudança considerável em relação ao de 2009.

6.2 O NOVO PPC E A INSERÇÃO DA POLÍTICA DE EXTENSÃO

Para a construção deste capítulo, foram consultadas as versões do novo projeto do curso enquanto tramitavam nas instâncias superiores da UFSC. Além disso, com a ATD foi possível a criação de metatextos provenientes das Atas do Colegiado. Destes, alguns excertos se entrelaçam na análise deste novo projeto e dos documentos norteadores abordados nos capítulos iniciais. Por fim, extratos das entrevistas que proporcionaram reflexões pertinentes a este espaço serão

introduzidos, com o objetivo de que o leitor tenha acesso a diversas esferas e perspectivas, e consiga elaborar sua própria narrativa.

O novo projeto de curso da Física é resultado de uma série de discussões dentro do NDE e das reuniões do Colegiado do Curso, mas para além disso, o currículo de 2009 coincide com o último ano de vigência do PNE 2001-2009, com a sinalização de mudanças futuras relativas ao Ensino Básico e Superior. À medida que as demandas surgiam, tanto de caráter pedagógico/teórico, quanto político, o currículo do curso se assemelhava a uma colcha de retalhos. Isto é evidenciado ao olharmos para os currículos de 2009 e 2019, com uma janela temporal de dez anos, por exemplo. A estrutura deste PPC mais recente traz na íntegra uma série de mudanças. Para que possamos proceder com uma análise detalhada do novo projeto, esta seção trará novamente excertos das Atas do Colegiado, bem como os ofícios encaminhados para a Pró-Reitoria de Graduação. Com o diálogo destes documentos é possível estabelecer uma ligação entre as discussões realizadas nas reuniões e o produto disto, formalizado nos documentos.

Na ata nº 242 de 17 de abril de 2017 a ideia de um novo PPC aparece em meio a sugestão de criação de novas disciplinas, a exemplo de “MEN 7075 – Linguagens e Comunicação Científica no rol das disciplinas optativas do bacharelado e inclusão posterior no novo PPC da licenciatura” (UFSC, 2017a, p. 22, ln:71-73)

Com um aumento significativo de carga horária em relação ao projeto de 2009.1, de 2802 horas, o novo projeto traz 3330 horas, distribuindo-as em 405 horas de Estágios, 400 horas de Prática como Componente Curricular e 345 horas de Extensão, que totalizam 10,4% da carga horária do curso, atendendo consequentemente a resolução nº 07 de 18 de dezembro de 2018, em seu art. 4º. Reitera-se que este aumento de carga horária não se dá apenas pela curricularização da extensão, mas atende ainda a demanda das DCN de 2015, reiterada pelas DCN de 2019, que traz a obrigatoriedade de 3200 horas como carga horária mínima. Conforme enunciado em seu art. 13º,

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na

educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p. 11)

Neste sentido, o projeto anterior com carga horária inferior para estágios, não atenderia a esta resolução. Vale ressaltar que, por mais fortes que tenham sido as movimentações das IES, a adequação à nova carga horária era compulsória, mesmo sendo postergada para o novo prazo constante na DCN de 2019, acrescentados dois anos para que os cursos fossem reformulados.

O novo projeto foi aprovado na 45ª reunião do NDE da Licenciatura, que ocorreu em 18 de março de 2022. Dentro das reuniões, realizou-se um estudo sobre a matriz 2009 do curso, concluindo que as componentes atuais eram capazes de cobrir a carga horária dos Grupos 2⁶³ e 3⁶⁴, mas não do Grupo 1⁶⁵. Com o intuito de resolver essa questão, quatro novas disciplinas a serem oferecidas pelo Departamento de Física foram desenvolvidas: Integração com o Curso; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Física; Motivação para Aprender; Extensão em Astronomia.

Olhando ainda para o cenário de avanços na pesquisa em formação de físicos-educadores, foi proposta a reforma das ementas e conteúdos programáticos das disciplinas

⁶³ Aprofundamento da área de conhecimento - mínimo de 1600 horas, para aprofundar e desenvolver os saberes específicos para a atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

⁶⁴ Estágios - mínimo de 400 horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escolas e outros espaços educacionais.

⁶⁵ Base Comum - mínimo de “800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais.”

Metodologia de Ensino de Física e de Estágios Supervisionados em Ensino de Física A, B, C e D. No caso de Metodologia, é possível observar na ementa uma alteração no sentido de um olhar mais acurado para as estratégias de educação e divulgação científica e tecnológica, mídias e redes sociais, além de outros espaços e contextos educativos.

Já nas disciplinas de estágio, as principais reestruturações observadas versam sobre o reconhecimento de espaços não formais de ensino, evidenciados neste contexto de profunda inserção tecnológica nas novas gerações. Outro ponto relevante, que não era asseverado por projetos anteriores, é a distinção em termos do foco de cada estágio: no Estágio A, o foco são as estratégias didático-metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem de Física; no Estágio B, o foco está na inclusão no ensino de Física; já no Estágio C, a ênfase é a Educação em Direitos Humanos (EDH) no ensino de Física; e, por fim, no Estágio D, o destaque fica para a educação, diversidade e diferença, além da supressão de “+TCC”, que em currículos anteriores fazia parte desta última disciplina. Ademais, todos os estágios passaram por uma reformulação em sua bibliografia, apresentada em anexos do novo PPC, com literatura recente, mostrando o compromisso em contemplar as demandas atuais e metodologias contemporâneas e inovadoras.

Para atender a resolução referente à curricularização da extensão, houve a necessidade de um olhar para dentro do programa de curso, com o diagnóstico de apenas uma disciplina com caráter extensionista – Instrumentação para o Ensino de Física C⁶⁶. Como sua carga horária somada à de Extensão em Astronomia (recém-criada), perfazia apenas 192 horas-aula, pensou-se em promover atividades variadas de extensão, que, conforme o novo projeto “ [...] devem ser ações direcionadas ao público da educação básica e superior ou de aprendizagem de conteúdos inter e multidisciplinares” (UFSC, 2022, p. 3).

Outra modificação relevante vem ao encontro de solicitações dos discentes que observei nas entrevistas de meu TCC, e que também foram discutidas nas Atas do Colegiado: duas disciplinas voltadas para a Astronomia⁶⁷. Como este tópico era abordado apenas brevemente como um dos conteúdos da ementa da disciplina de Física Geral II-A, os alunos do curso que já

⁶⁶ Aplicação de uma unidade de ensino de Física em turmas piloto da comunidade. Elaboração de instrumentos para acompanhamento e avaliação da unidade de ensino com objetivos de reformulação. Seminários de apresentação dos resultados (UFSC, 2009, p. 10)

⁶⁷ Duas disciplinas voltadas a esse tema são oferecidas no rol de optativas do bacharelado em Física, são elas: Astrofísica I, Astrofísica II.

atuavam na Educação Básica, ou mesmo os egressos, sentiam-se despreparados para ministrar aulas deste tema. O pacote de disciplinas de Astronomia - Introdução à Astronomia e Extensão em Astronomia - dialoga com os objetos de aprendizagem presentes na grande área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias da BNCC.

Uma diminuição da carga horária de Física Geral IV, de 108 para 72 horas-aula, a pedido do NDE do curso de Bacharelado, foi uma interessante alteração que permitiu que a carga horária da Licenciatura, com todas as novas disciplinas, não fosse ainda mais onerada.

O novo projeto traz ainda reflexões sobre os rumos das adaptações feitas no currículo, reiterando o contexto docente contemporâneo. Reconhece que o perfil do ingressante não se limita ao de um executor de currículo do ensino médio, e que, na atualidade, uma formação integral é indispensável. Por esta formação, entende-se também o diálogo com as várias mídias e a interação tecnológica, para que o docente também seja capaz de desenvolver materiais didáticos que estejam presentes em diversas plataformas, transcendendo o espaço de educação formal e atingido o informal. O curso, de forma resiliente, reconhece que os currículos são estruturas vivas, e que são modificados por contextos sócio-políticos e econômicos, abrindo margem para o entendimento de que as modificações que se fizerem necessárias serão amplamente discutidas.

No que tange aos Departamentos ofertantes de disciplinas, há poucas modificações; o Departamento de Libras continua com 72 ha; o de Matemática com 432 ha; e o de Química com 72 ha. Uma das mudanças ocorreu no Departamento de Estudos Especializados em Educação com a disciplina de Organização Escolar (EED 8007) com 90 ha, substituindo a homônima EED 5187 de 72 ha. Outra foi no Departamento de Metodologia de Ensino, em atendimento às solicitações dos próprios professores que ministram a disciplina de Metodologia de Ensino de Física. Então, este departamento passa a ofertar 666 ha no novo projeto em oposição às 648 ha do PPC de 2009. Portanto, a carga horária total oferecida em disciplinas obrigatórias pela Física é de 2142 ha, em relação às 2088 do currículo anterior⁶⁸.

⁶⁸ Essa carga horária foi obtida somando apenas as disciplinas ministradas pelo Departamento de Física, e que estão presentes no Currículo do Curso que aparece disponível em 2022. Este se difere (estruturalmente) daquele proposto em 2009, mas carrega a mesma Portaria.

6.21 MARCOS LEGAIS E O CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL CATARINENSE

Pautando a elaboração da nova proposta pedagógica de curso no que tange aos principais documentos, são apresentados como norteadores a LDB (lei nº 9.394/1996), o PNE (lei nº 13.005 - 2014/2024), a BNCC (2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019), as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018), as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Física (Parecer CNE/CES nº 9, de 6 de novembro de 2001), e o Plano de Desenvolvimento Institucional 2020 - 2024 da UFSC. Como já mencionamos anteriormente, tais legislações trazem dissonâncias e confluências entre si na construção do histórico extensionista brasileiro e de políticas públicas universitárias; esta seção será voltada – exclusivamente – para os extratos de cada documento que aparecem no novo PPC, e serão aqui organizados na ordem em que aparecem no documento.

Conhecida também como Carta Magna da Educação Brasileira, a LDB é considerada um marco legislativo que entende a educação como um direito básico ao cidadão brasileiro. Entre seus diversos artigos, traz a obrigatoriedade do ensino fundamental e regulamenta as bases iniciais de outras etapas do ensino. O PPC da licenciatura enfatiza alguns pontos de seu artigo 3º, como:

[...] a valorização do profissional da educação escolar, a gestão democrática do ensino público, a garantia de padrão de qualidade, a valorização da experiência extra-escolar, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e o respeito à liberdade e o apreço à tolerância (UFSC, 2022, p. 11).

Coloca também a responsabilidade do Estado Brasileiro em assegurar a educação de nível superior pública, e apresenta o Artigo 43 para introduzir as finalidades da educação em nível superior, que em seus oito incisos trata, respectivamente, de: estimular a criação cultural e desenvolver o espírito científico e o pensar reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional; estimular o conhecimento dos problemas do mundo

presente; **promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (grifo nosso)**; atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica⁶⁹ (BRASIL, art. 43, 2010a). Porém, para além de olhar para as finalidades do ensino superior, como o curso trata-se de uma licenciatura, é necessário olhar para os objetivos da educação básica.

Outro ponto importante que o novo projeto aborda são dois incisos específicos, III e IV, referentes ao Artigo 35, que trata do aprimoramento do educando como pessoa humana, e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, art. 35, 2010a). Neste último vale ressaltar que já era um aspecto de preocupação em projetos pedagógicos anteriores, a exemplo de iniciativas do CFM, CED e de outros centros da UFSC como “a produção de material de ensino orientado por tendências de pesquisa em Ensino de Ciências (CTS, problematização, interdisciplinaridade, inserção de Ciência e Tecnologia Contemporânea)” (UFSC, p. 7, 2009). Essa preocupação por uma formação integral e que alie a teoria à prática transcende o tempo e em diversos contextos sempre será uma temática contemporânea, rememorando o que dissertamos anteriormente, sobre as novas gerações e a impossibilidade de se continuar ensinando como em séculos anteriores.

A BNCC de 2017, é colocada no projeto como precursora das mudanças nas matrizes de nível fundamental e médio, apresentando as reformas e as subdivisões por grandes áreas do conhecimento, em que a Física integra a área de ciências da natureza e suas tecnologias (no ensino médio). Já o Ensino Fundamental trabalha com três grandes áreas temáticas: I - Matéria e energia; II - Vida e Evolução e III - Terra e Universo. O documento inicia enfatizando a importância do Ensino Médio e cita as DCN de 2011, com a recriação da escola que, apesar de não ser capaz por si só de resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, caso possibilite o acesso a ciência, tecnologia cultura e trabalho (BRASIL, 2012, p. 52). A ênfase na perspectiva Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS) é presente nos documentos

⁶⁹ Incluído no Artigo 43 pela Lei nº 13.174 de 2015.

educacionais de 2012, também em virtude do cenário político da época, com investimentos crescentes na área educacional e científica.

Diferentemente das estruturas tradicionais e progressivas do currículo de Física⁷⁰, reiteradas pela sistematização de conteúdos que os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) traziam, a BNCC traz uma interdisciplinaridade entre os conteúdos e não mais os separa em grandes unidades, como por exemplo: dinâmica, cinemática, gravitação universal e estática – 1º ano; hidrostática, hidrodinâmica, termologia, óptica e ondulatória – 2º ano; eletrostática, eletrodinâmica, magnetismo, eletromagnetismo e física moderna – 3º ano. Para que sejam atingidos os objetivos pretendidos, a BNCC elenca três competências específicas das ciências da natureza, que serão apresentadas no quadro abaixo em paralelo com os conteúdos de física necessários para cada uma delas.

Quadro 8 – Competências específicas de Ciências da Natureza e suas Tecnologia *versus* conteúdos de Física correspondentes à cada competência

(continua)

<u>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS</u>⁷¹	<u>CONTEÚDOS DE FÍSICA CORRESPONDENTES</u>
1. Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e global.	<ul style="list-style-type: none"> ● Estrutura da matéria ● Conservação de energia e de quantidade de movimento ● Leis da termodinâmica ● Fusão e fissão nucleares ● Espectro eletromagnético ● Radiações ionizantes ● Desenvolvimento e aprimoramento de tecnologias de obtenção de energia elétrica ● Efeito estufa

⁷⁰ Aqui estamos tratando da organização curricular de Física de uma forma geral, como e onde cada conteúdo é costumeiramente abordado, e não apenas a ordem dos mesmos no currículo da UFSC.

⁷¹ Extraídas do capítulo “Ciências da Natureza e suas Tecnologias para o Ensino Médio” (BRASIL, 2018b, p. 553).

Quadro 8 – Competências específicas de Ciências da Natureza e suas Tecnologia *versus* conteúdos de Física correspondentes à cada competência

(conclusão)

<u>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS</u>⁷²	<u>CONTEÚDOS DE FÍSICA CORRESPONDENTES</u>
2. Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis.	<ul style="list-style-type: none"> ● Espectro eletromagnético ● Modelos atômicos e subatômicos ● Modelos cosmológicos ● Astronomia ● Evolução Estelar ● Gravitação ● Mecânica newtoniana ● História e filosofia da ciência
3. Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).	<ul style="list-style-type: none"> ● Produção de tecnologias de defesa ● Isolantes e condutores térmicos, elétricos e acústicos ● Eficiência dos diferentes tipos de motores ● Matriz energética Mecânica newtoniana

Fonte: Adaptado do novo PPC do curso de Física (UFSC, 2022, p. 14-15)

Rememorando a BNCC, o novo projeto traz com clareza os três aspectos que são valorizados, a saber:

[...] a contextualização histórica, filosófica e social, inclusive com considerações a aspectos antropológicos da construção do conhecimento humano e seu potencial para a mudança social; a integração dos conteúdos com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), não apenas como metodologia, mas também como objetivo do ensino, e à comunicação científica (UFSC, 2022, p. 15)

Além das questões levantadas pela Base, a lei decenal nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015, é colocada em destaque. Trata-se de um instrumento de política pública educacional, com força de lei a nível estadual, que estabelece metas e estratégias para garantir o avanço educacional. Este é o primeiro Plano Estadual de Educação 2015/2024; de forma semelhante ao

⁷² Extraídas do capítulo “Ciências da Natureza e suas Tecnologias para o Ensino Médio” (BRASIL, 2018b, p. 553).

PNE, possui 12 diretrizes, 19 metas e 312 estratégias (SANTA CATARINA, 2015). A ênfase aqui é dada para a Meta 7, que visa a “fomentar a qualidade da educação básica em todas as modalidades, [...] de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb⁷³”.

Já em referência às metas do PNE, ressaltam-se duas: a Meta 3 – da universalização do atendimento escolar para a população de quinze a dezessete anos, e a Meta 13 – que visa a garantia colaborativa da formação de profissionais da educação, de modo a assegurar que todos os atuantes na educação básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (UFSC, 2022, p. 15). Nesse sentido podemos traçar um paralelo com a história do professorado brasileiro e a escassez de professores na área de ciências exatas conforme trazido pela resolução nº 22/2019, que fala sobre os desafios da docência em um contexto do ensinar em uma área diferente de sua formação, situação que discutimos no capítulo 4.

Outra questão relevante na construção de um currículo é a carga horária expressa em legislações; em consonância com a BNCC, foram construídas as novas DCN para a formação inicial de professores da Educação Básica. Com a carga horária total mínima de 3.200 horas, subdivididas por grupos: o grupo 1 (base comum de conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos), de pelo menos 800 horas; o grupo 2 (conteúdos específicos e objetos de conhecimento), com no mínimo 1.600 horas, e, por fim, o grupo 3 (estágio e prática como componente curricular), com pelo menos 800 horas.

Dentro dessas Diretrizes Curriculares Nacionais há um foco no desenvolvimento da prática docente, das competências e principalmente no engajamento dos profissionais da educação. Em termos mais amplos o projeto traz reflexões importantes acerca dos objetivos de um curso de formação inicial para que sejam atingidas as competências necessárias, como colocado:

[...] dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem, reconhecer os contextos de vida dos estudantes, conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais, planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens, criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem, avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino, conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as

⁷³ Anos iniciais do Ensino Fundamental: 5,2 (2015), 5,5 (2017), 5,7 (2019), 6,0 (2021); anos finais do ensino fundamental: 4,7 (2015), 5,0 (2017), 5,2 (2019), 5,5 (2021); Ensino Médio: 4,3 (2015), 4,7 (2017), 5,0 (2019) e 5,3 (2021) (UFSC, 2022, p. 15)

competências e as habilidades (designadas na BNCC), comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional e com a aprendizagem dos estudantes, colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender, participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos e engajar-se profissionalmente com as famílias e com a comunidade, visando a melhorar o ambiente escolar (UFSC, 2022, p. 16).

Neste fragmento podemos olhar com mais detalhe para a condução de práticas pedagógicas no intuito do planejamento de ações que resultem em aprendizagens efetivas. Essa preocupação já é trazida pela Ata nº 188 de 26 de fevereiro de 2007, em que é enfatizada uma discussão ocorrida em uma reunião do MEC no sentido de se fazer um projeto de recuperação de alunos, na tentativa de diminuir a reprovação e a evasão. Assim, o curso reconhece questões que podem ser melhoradas para que sejam atingidas as expectativas de aprendizagem, diminuindo o baixo desempenho estudantil.

A curricularização da extensão é trazida a partir da página dezesseis, colocando que as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior demandam no mínimo 10% da carga horária total do curso, indicando que este tema já era incorporado dentro de uma das metas do PNE 2014-2024. O termo utilizado no projeto ainda é o tripé, que como mencionamos em referenciais anteriores, está caindo em desuso, em virtude de fisicamente apresentar característica de sustentação, mas que se encontram separados, o que difere da proposta de indissociabilidade.

Como entendimento das Diretrizes para a Extensão nas IES, o PPC salienta a interação dialógica entre a comunidade acadêmica e a sociedade (já apresentada nas diretrizes do FORPROEX), a articulação do tripé universitário no processo pedagógico, um estímulo à formação de um cidadão crítico e responsável, bem como o diálogo com vários setores da sociedade, além da promoção da dimensão social do ensino e da pesquisa. E, por fim, enfatiza que a característica principal de uma atividade de extensão “é o envolvimento direto com as comunidades externas, tendo a ver, simultaneamente, com os objetivos da formação do estudante” (UFSC, 2022, p. 17). Dessa forma, temos uma visão de que a extensão não se limita a apresentar à comunidade o que se produz na universidade, mas no sentido da formação docente, colocar as contribuições da extensão para a formação do futuro professor.

Finalizando esta seção, como último marco legal são trazidas menções relativas às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Física⁷⁴, que se inicia trazendo um relatório onde há consenso sobre a formação em Física no que tange à flexibilidade do currículo para o atendimento de demandas da sociedade contemporânea. Além de mencionar – também como consenso – sobre a carga horária mínima de 2400 horas, em que “aproximadamente metade deve corresponder ao núcleo básico comum e a outra metade a módulos sequenciais complementares de ênfases” (BRASIL, 2001, p.1).

Na seção dedicada ao perfil dos formandos, o PPC olha para as Diretrizes e foca no papel do físico, que independente da área de atuação deve ser um profissional com conhecimentos sólidos e atualizados de Física, abordando problemas novos e tradicionais, bem como em busca de novas formas do saber e fazer científico. Dentro deste perfil geral, o parecer ainda distingue quatro perfis específicos: físico - pesquisador, físico educador, físico - tecnólogo e físico interdisciplinar. Em nosso caso, olharemos com mais atenção para a segunda definição, trazida como:

Físico – educador: dedica-se preferencialmente à formação e à disseminação do saber científico em diferentes instâncias sociais, seja através da atuação no ensino escolar formal, seja através de novas formas de educação científica, como vídeos, “software”, ou outros meios de comunicação. Não se ateria ao perfil da atual Licenciatura em Física, que está orientada para o ensino médio formal (BRASIL, 2001, p. 3).

Finaliza-se esta etapa do PPC com foco nas principais perspectivas políticas, pedagógicas, de pesquisa e extensão da Licenciatura em Física da UFSC como:

[...] um curso empenhado na íntima interlocução pesquisa, ensino e extensão, que compreende o valor didático das ações de pesquisa e de extensão; um curso comprometido com o perfil do profissional da Física no século 21; um curso que compreende o papel político historicamente desempenhado pela ciência e que, por isso, busca vincular-se com mudança social a partir da escola, dos meios não-formais de educação e da UFSC (UFSC, 2022, p. 17)

Elaborar um projeto pedagógico vai além da observação aos marcos legais, necessitando atenção ao contexto do público ao qual se destina; no caso do curso da UFSC, apesar de receber estudantes de vários estados e até de outros países, é voltado para a realidade catarinense. O PPC

⁷⁴ Parecer CNE/CES nº 1.304/2001 de 06 de novembro de 2001

traz dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2021, incluindo um aumento populacional de quase 1,2 milhão de pessoas em relação ao censo de 2010. Com um rendimento mensal per capita de R\$ 1.718,00, IDH de 0,774, sendo o 3º maior do país, e 75,6% das pessoas de 14 anos ou mais em ocupações de trabalho formais. Este último dado chama atenção, e pode ser considerado um dos pontos pelos quais uma série de estudantes abandonam a escola (CASTRO, 2008).

Olhando para o contexto educacional, temos um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2019, baseado nas médias de desempenho nas avaliações e no fluxo escolar, variando de forma crescente de 0 a 10. Como o resultado do Ideb de 2021 foi divulgado apenas em setembro de 2022, data posterior a elaboração deste PPC, optamos por buscar os dados e trazer o comparativo de desempenhos na tabela abaixo.

Quadro 9 – Notas do Ideb por biênio e etapa de ensino

Etapa de Ensino	2019	Projeção para 2021	2021
Ensino Fundamental - anos iniciais	6,5	6,5	6,5
Ensino Fundamental - anos finais	5,1	6,2	5,3
Ensino Médio	4,9 ⁷⁵	5,6	3,9

Fonte: Elaborado pela autora com base no novo PPC e nos relatórios do INEP⁷⁶ 2019 e 2021.

Observando os dados acima, apenas a expectativa de nota da primeira etapa do ensino fundamental foi atingida; nos anos finais a sutil subida não atende ao que se esperava, mas consegue superar seu antecessor. Mas, de longe, o dado que mais preocupa é a queda de um ponto na etapa do Ensino Médio, e isso é um ponto a se considerar principalmente em virtude do perfil de aluno ingressando na universidade.

Pela análise das atas, em diversos momentos os professores faziam colocações acerca das dificuldades dos estudantes, de forma atemporal, como observado neste excerto da ata nº 188 de 26 de fevereiro de 2007: “O professor Rubens Starke informou que nas disciplinas de Cálculo

⁷⁵ Esse dado apresenta divergência com o relatório divulgado pelo MEC, com a nota de 4,2

⁷⁶ Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>

II e III os alunos não conseguem acompanhar as aulas por falta de conhecimento [...] alguns alunos não conseguem formular uma frase, inclusive com sérios erros gramaticais” (UFSC, 2007, p. 3, ln:40-43). Como já mencionado nos primeiros capítulos dessa dissertação os desafios de ensinar estão cada vez maiores; o docente precisa ser dinâmico para acompanhar as demandas das novas gerações permeadas por facilidades e tecnologia.

Porém, deve-se levar em consideração que o levantamento do Ideb de 2021 foi realizado em um período pandêmico, em que a crise educacional estava instaurada; portanto, para que tenhamos dados com maior acurácia, é importante que observemos os próximos levantamentos, quando o “novo normal” já deverá estar em caminhos de ser atingido.

O estado conta com 3.093 estabelecimentos de Ensino Fundamental e 876.392 matrículas em 2020, segundo o IBGE. Já no Ensino Médio são 1.004 estabelecimentos e 254.670 matrículas. Conta com 64.341 docentes; destes, 18.837 atuavam no Ensino Médio. Adentrando na realidade de Florianópolis, conta-se com um salário médio dos trabalhadores formais de 4,5 salários mínimos em 2019; há 58 estabelecimentos de Ensino Médio e 128 de Ensino Fundamental, segundo dados de 2020 do IBGE. Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) se assemelham às médias estaduais e a taxa de jovens que concluem o Ensino Médio até os 19 anos é em torno de 70% (UFSC, 2022, p. 19).

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), na maioria dos municípios catarinenses o percentual de professores que são licenciados na área em que atuam varia de 40 a 80%. De acordo com Pinto (2014) a defasagem de professores licenciados em Física se mantinha alta no ano de 2014, mesmo com o elevado número de vagas oferecidas nas IES; uma possível justificativa seria a alta evasão. Essa preocupação também aparece em três atas do Colegiado (a 198^a, 214^a e 215^a respectivamente), a saber:

III – Aumento de vagas, via vestibular, para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física (REUNI). O presidente informou que a administração do Departamento de Física apresentará um projeto de reestruturação e expansão para ingressar no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. A proposta do aumento de vagas para o ingresso no curso de Física via vestibular será uma ação de reforço para a aprovação do projeto [...]. O presidente chamou atenção para as implicações que poderão ocorrer com a oferta de mais turmas e professores. [...] Foi mencionado não apenas o déficit com o corpo docente, mas, laboratórios, espaço físico, corpo técnico-administrativo etc. Foi proposto o aumento de 10 vagas para ingresso via vestibular, o curso de bacharelado passaria de 45 para 55 vagas, e a licenciatura de 65

para 75 vagas, ofertadas para o vestibular de 2009 (UFSC, 2008, p. 12, ln:20-33)

[...]

I – O Presidente informou sobre a abertura de vagas para o concurso de professores do Departamento de Física, vaga criada através do projeto REUNI e EAD (UFSC, 2010, p. 34, ln:16-18).

[...]

I – O Presidente informou que os dirigentes do Ministério da Educação questionaram o número de vagas de ingresso por vestibular ao curso de Física Licenciatura. O registro era de 65 (sessenta e cinco) vagas e que atualmente é de 75 (setenta e cinco) vagas, O Presidente informou que o aumento das 10 (dez) vagas ocorreu pelo projeto REUNI (UFSC, 2010a, p. 38, ln:16-20).

As informações das atas coincidem com as políticas públicas instauradas na época, a exemplo do ProUni e REUNI. Segundo Marques (2018), por meio destes programas, o governo Lula, na época, pretendia atender às demandas de vagas em IES, públicas ou privadas, mas o que se pôde observar foi uma aguda diferença no quantitativo oferecido e investido pelo governo em relação ao patrimônio público e à esfera privada. Essa questão é reforçada por Saviani (2010, p. 14), que coloca:

Ao longo do governo Lula, se por um lado se retomou certo nível de investimento nas universidades federais promovendo a expansão de vagas, a criação de novas instituições e a abertura de novos *campi* no âmbito do Programa “REUNI”, por outro lado deu-se continuidade ao estímulo à iniciativa privada que acelerou o processo de expansão de vagas e de instituições recebendo alento adicional com o Programa “Universidade para todos”, o PROUNI, um programa destinado à compra de vagas em instituições superiores privadas, o que veio a calhar diante do problema de vagas ociosas enfrentado por várias dessas instituições .

Com o intuito de expansão da educação superior, ainda no governo Lula, as políticas voltadas à Educação a Distância tomam forma, com a criação da Universidade Aberta do Brasil, instituída pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006 (BRASIL, 2006 *apud* BARROS, 2015, p. 375), que visava ao oferecimento de cursos para camadas populacionais com dificuldades de acesso à formação universitária. Porém, essa expansão desenfreada no aumento de vagas nos cursos à distância foi acompanhada pela crescente falta de qualidade na oferta; de acordo com Alonso (2010, p. 133) “quanto mais alunos, menos os sistemas respondiam à formação mais adensada [...] a capilarização da infraestrutura em território nacional [...], os recursos humanos disponíveis não atendiam às demandas pedagógicas dos alunos, resultando em abandono” .

Poderíamos pensar que, devido ao aumento de vagas EaD, seriam supridas as necessidades de formação de professores em Física, certo? Não! Apesar de os índices de matrículas terem aumentado, grande proporção dos cursos era da área de humanas e formação de professores – principalmente pedagogia –, além de serviço social e administração. Por serem cursos baratos em sua oferta e no sentido estrutural, eram capazes de atender às demandas do mercado naquela época, limitando assim “o crescimento da educação superior voltada para o desenvolvimento científico e intelectual, em relação a ciências, engenharias e outras áreas de estudo” (MARQUES, 2019, p. 11).

O novo PPC alerta para a questão do aumento de vagas no EaD conforme refletimos há pouco, mas apresenta ainda em termos de estatísticas de deslocamento populacional para as faixas de adultos e idosos, a evasão da educação básica por parte dos jovens. Mas antes de olhar para ela, no projeto se realiza uma reflexão da evasão dentro do próprio curso de Física.

O aumento de vagas apresentado nas atas representa um avanço na tentativa de suprir déficits de licenciados na área de Física no estado. Lembrando ainda que para além das vagas de ingresso por vestibular, ainda existem aquelas referentes à transferências internas e externas e ao retorno de graduados regidas pela Resolução nº 17/CUn/97 (CORRÊA, 2019, p. 43). Com isso, revisitamos um artigo da professora do Departamento de Física da UFSC, Débora Peres Menezes e colaboradores sobre evasão e gênero⁷⁷ no curso de Física da UFSC, e traçamos um paralelo com dados da plataforma⁷⁸ “Egressos UFSC” para observarmos as taxas de ingressantes versus concluintes.

Para a construção do gráfico da Figura 4, utilizamos dados presentes no artigo até 2017, e para completar o recorte temporal 2009-2021, solicitamos à Coordenação do Curso de Física os dados referentes aos ingressantes após 2017. Esse recorte foi utilizado em virtude dos dados referentes aos alunos concluintes. Como não havia alunos concluintes no ano de 2022 registrados na plataforma, optamos por colocar como marco inicial o currículo mais recente, 2009.1 (visto que o novo PPC será implementado a partir de 2023) e o último ano com concluintes registrados, 2021.

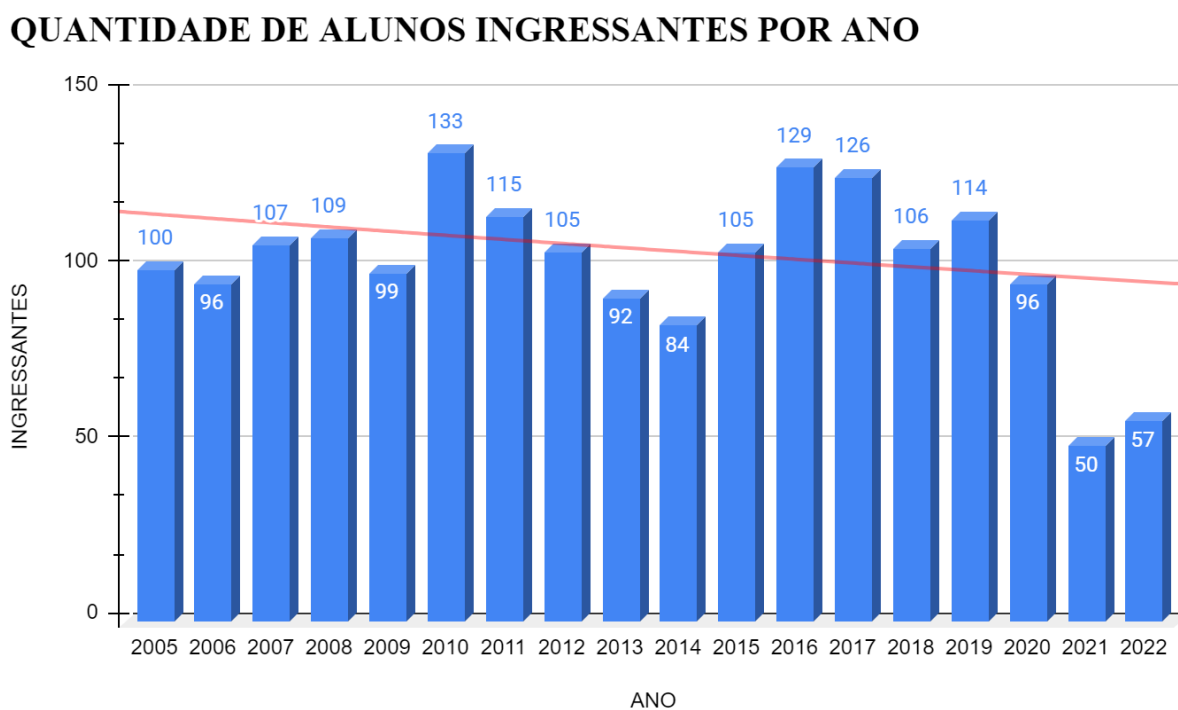
⁷⁷ Este artigo é de grande relevância e traz à tona uma questão que ainda no século XXI é vivida por muitas mulheres, os percalços nas carreiras científicas. Neste trabalho não teremos o tema por enfoque, mas fica a reflexão para ser explorada em trabalhos futuros.

⁷⁸ Sistema de Acompanhamento de Egressos. Disponível em: <https://egressos.sistemas.ufsc.br/listaEgressos.xhtml>

Como marco inicial para o gráfico de ingressantes utilizamos o ano de 2005, uma vez que o curso totaliza nove fases, ou seja, caso o aluno não reprovasse ele conseguiria concluir o curso no primeiro semestre de 2009. E como utilizamos esse ano por marco inicial para os concluintes, em virtude da transição de currículos, os gráficos abaixo possuem janelas temporais distintas. Em síntese, o gráfico de quantidade de ingressantes leva em conta o tempo mínimo para que o aluno tenha concluído o curso até o início do novo currículo, em 2009.1. Já o gráfico de alunos concluintes toma o ano de 2009 como referência inicial, pela implementação de novo PPC, e finaliza com o ano de 2021, em virtude de não haver registro de concluintes no ano de 2022.

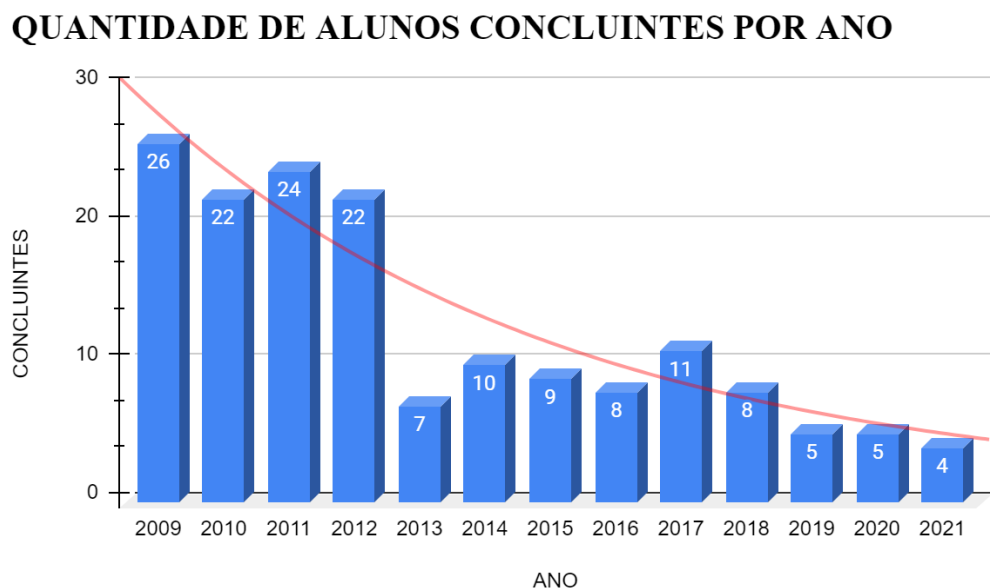
É possível observar certa flutuação nos dados dos ingressantes, tendo um forte hiato nos anos de pandemia. Mostrando sutil melhora no ano corrente, possivelmente em virtude da volta gradual ao ensino presencial, no avanço da vacinação e das ações da universidade para retomada de seu público estudantil.

Figura 4 – Quantidade de ingressantes na Licenciatura por ano



Fonte: Elaborada pela autora com base em MENEZES et al. (2018) e em dados da Coordenação do Curso de Física

Figura 5 – Quantidade de concluintes na Licenciatura por ano



Fonte: Elaborada pela autora com informações da base de dados “Egressos UFSC”

Em ambos os gráficos, para se ter uma ideia de modelo de tendência do movimento e perspectivas futuras, utilizamos o ajuste de curva exponencial (em vermelho) que compreende os dados fornecidos e os ajusta para uma função com comportamento exponencial e traça uma linha de tendência que melhor ajusta uma curva dos dados atuais e futuros.

Vale lembrar que a grande quantidade de alunos ingressantes ocorre também pela utilização do curso de Física, como uma espécie de “trampolim” para ingresso em outros cursos, informação esta fornecida pelo então coordenador do curso na época da escrita do artigo da professora Débora, como Corrêa (2019) cita:

Como a critério de desempate, é considerada a maior quantidade de disciplinas equivalentes ou iguais cursadas com aprovação, muitos alunos utilizam dos cursos com as menores notas de corte para conseguir ingresso em outros. Por exemplo, um aluno que pretende cursar engenharia mecânica, uma das engenharias mais concorridas da UFSC, ele busca cursos relacionados à área, porém com uma nota de corte menor no vestibular, ao iniciar é obrigatório o cumprimento da grade referente ao primeiro semestre. Nos semestres seguintes o aluno pode optar no processo de matrícula, por disciplinas de outros cursos, enquanto aguarda pelos editais de transferência da instituição. À medida que exista um maior número de candidatos pleiteando a vaga, ele se mantém cursando disciplinas do curso pretendido até que consiga a vaga por transferência (CORRÊA, 2019, p. 43).

Essa discrepância entre ingressantes e concluintes no caso do primeiro pode ser em parte justificada pelo que cita-se acima, e no segundo caso, voltamos a um dos propulsores da ideia desta pesquisa, entender os impactos de um projeto de extensão na formação docente, uma vez que há alunos que se mantiveram no curso por influência de um projeto de extensão, e isso será mostrado no capítulo referente à análise das entrevistas. A desistência do curso ou o alongamento em sua duração é um fator complexo formado por um conjunto de situações, como: o alto número de reprovações (englobando a base educacional deficitária anterior, a metodologia de alguns professores, entre outros); a dificuldade de conciliar trabalho e estudo (considerando que majoritariamente os estudantes da licenciatura no período noturno precisam trabalhar no contraturno); fatores socioeconômicos como uma junção dos dois primeiros (o desânimo que as reprovações causam em conjunto com a necessidade financeira de trabalhar para obter sustento, culminam numa desistência e dedicação exclusiva ao trabalho); a falta de perspectiva para a carreira docente (salários pouco atrativos, que tiveram reajustes sutis ao longo dos anos, mas que pela complexidade da profissão e desvalorização social não empenham o estudante a continuar na carreira), etc.

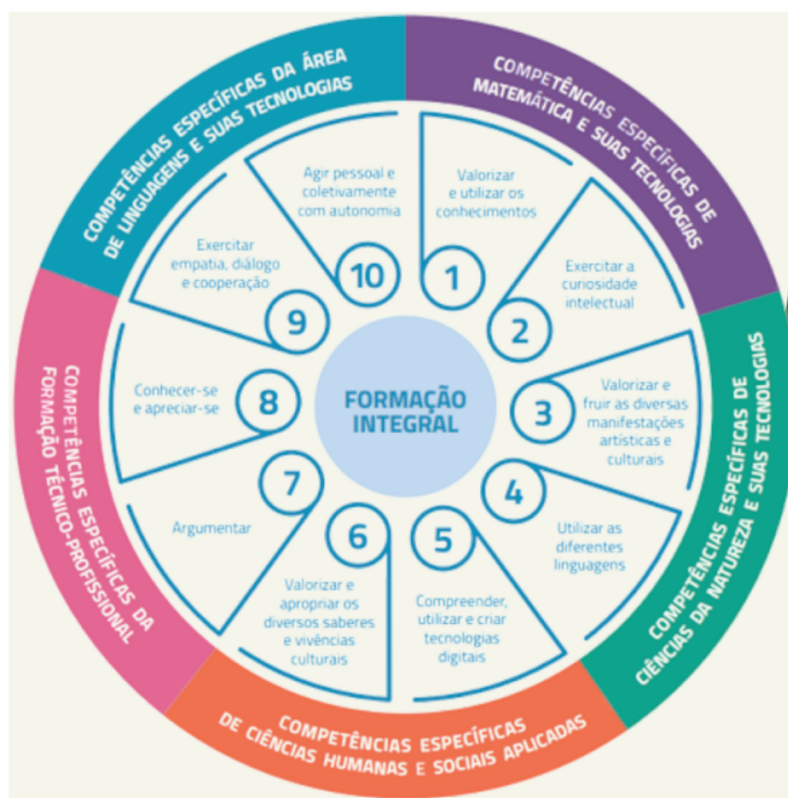
Pensando no contexto estadual, apesar da alteração da disciplina de Física dentro da BNCC, fazendo com que ela componha o grande eixo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, no Currículo Base do Território Catarinense ela permanece ainda com caráter relevante, como o novo PPC aponta. Mas para que possamos entender como na prática isso funciona, buscamos os materiais apresentados nas paradas pedagógicas da rede estadual do ano de 2022.

Nestes materiais disponíveis no portal da Secretaria Estadual de Educação (SED)⁷⁹ em endereço específico para o Novo Ensino Médio (NEM), são apresentados os marcos legais, e a organização curricular dividida em quatro áreas: linguagens e suas tecnologias (língua portuguesa e literatura, inglês, artes, educação física); matemática e suas tecnologias (matemática); ciências da natureza e suas tecnologias (física, química, biologia); ciências humanas e sociais aplicadas (história, geografia, filosofia, sociologia). Coloca ainda duas competências específicas para cada

⁷⁹ Novo Ensino Médio em Santa Catarina, disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/p%C3%A1gina-inicial?authuser=0>. Nele utilizamos o acesso aos portfólios dos professores.

uma dessas áreas e para a formação técnico-profissional, totalizando as dez competências gerais da BNCC. Tais competências estão colocadas de forma direta e também transversal no novo PPC, o que mostra o atendimento à legislação nacional do segmento.

Figura 6 – Dez competências gerais da BNCC apresentadas na formação pedagógica de SC 2021/2022



Fonte: Material para formação continuada da SED de 2021⁸⁰

Essa organização curricular compreende uma estrutura geral com formação geral básica⁸¹ com carga horária **total** 1.800 horas, e a formação específica⁸², via Itinerários Formativos, com carga horária total **mínima** de 1.200 horas. Este último é subdividido em quatro partes: a segunda língua (estrangeira de acordo com os arranjos locais); as trilhas de aprofundamento (ofertadas a partir de portfólio, de acordo com as possibilidades da escola e o interesse dos estudantes); os

⁸⁰ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1UWdxTG63VM-jNS6HycFWaUVvc6HqZmLCz/view>.

⁸¹ Conjunto de competências e habilidades das Áreas de Conhecimento previstas para a etapa do Ensino Médio, que consolidam e aprofundam as aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental (SANTA CATARINA, 2021b).

⁸² Conjunto de habilidades próprias de cada itinerário, os quais contemplam uma ou mais Áreas do Conhecimento e/ou Formação Técnica Profissional, e aprofundam as aprendizagens dessa ou dessas áreas (SANTA CATARINA, 2021c).

componentes curriculares eletivos (seguindo os mesmos critérios da anterior); e o projeto de vida (componente curricular em todas as séries do ensino médio).

Mesmo que a carga horária de Física tenha diminuído nos dois últimos anos da formação geral básica⁸³, passando de 2 aulas semanais para uma, ela pode aumentar na parte flexível (alocadas nos componentes curriculares eletivos e nas trilhas de aprofundamento, conforme mostraremos nas três figuras abaixo).

Figura 7 – Formação geral básica para as três matrizes

BNCC	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA						Carga horária total (h)	
			1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE			
			Carga horária semanal (h/a)	Carga horária anual (h)	Carga horária semanal (h/a)	Carga Horária anual (h)	Carga horária semanal (h/a)	Carga horária anual (h)		
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	2	64	2	64	2	64	192	
		Educação Física	2	64	1	32	1	32	128	
		Arte	2	64	1	32	1	32	128	
		Língua Estrangeira Inglês	2	64	2	64	2	64	192	
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	2	64	1	32	1	32	128	
		Física	2	64	1	32	1	32	128	
		Biologia	2	64	1	32	1	32	128	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	64	1	32	1	32	128	
		História	2	64	1	32	1	32	128	
		Filosofia	2	64	1	32	1	32	128	
		Sociologia	2	64	1	32	1	32	128	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	96	2	64	2	64	224	
	CH Total Formação Geral Básica			25	800	15	480	15	480	1.760

Fonte: Material para formação continuada da SED de 2021

A figura anterior mostra a organização curricular da formação geral básica de acordo com cada série independente da matriz escolhida pela unidade escolar. Ou seja, a carga horária total de formação do estudante pode ser alterada na formação geral específica, via Itinerários Formativos. A próxima figura traz estes itinerários subdivididos nas quatro grandes áreas da BNCC (linguagens, matemática, humanas e natureza), além dos componentes integradores.

⁸³ Vale lembrar que há três matrizes distintas para o NEM em SC, Matriz A com 31 aulas, Matriz B com 35 aulas e Matriz C com 44 aulas. Mas independente da matriz escolhida pela escola, a formação geral básica mantém a mesma carga horária.

Figura 8 – Itinerários Formativos: Componente Curricular Eletivo

Linguagens – 7 componentes	Matemática – 4 componentes	Ciências Humanas – 4 componentes
Práticas com as linguagens artísticas Práticas de cultura corporal Práticas de letramento literário em diálogo com a literatura local Práticas em libras Práticas de linguagens (I, II, III)	Matemática Aplicada Educação Financeira Educação Fiscal Jogos de Raciocínio Lógico-Matemático	Estudos e práticas em Ciências Humanas Diálogos contemporâneos das juventudes: diversidades e pluralidades Pesquisas de campo e intervenção local Estudos e projetos culturais
Ciências da Natureza – 3 componentes	Ciência e Tecnologia – 3 componentes	Componentes Integradores – 4 componentes
Conhecimentos científicos em Ciências da Natureza Experimentação e outras práticas investigativas Sociedade, saúde e meio ambiente	Educação Tecnológica Pensamento Computacional Cultura Digital	Projeto de Pesquisa e Iniciação Científica Projeto de Intervenção Educação Empreendedora Estudos dirigidos

Fonte: Material para formação continuada da SED de 2021

Na figura 8, é possível observar ao menos seis itinerários abrangentes na disciplina de Física, ou seja, que o professor com essa habilitação poderia ministrar, a exemplo de: conhecimentos científicos em Ciências da Natureza; Experimentação e outras práticas investigativas; Sociedade, saúde e meio ambiente; Educação Tecnológica; Pensamento Computacional. Além destes, todos os que fazem parte dos Componentes Integradores podem ser trabalhados em Física, por exemplo, Educação Empreendedora pode-se trabalhar com a ideia de empresas voltadas para Física Médica, como inclusive surgiu como resposta em uma das entrevistas.

Além dos Itinerários, temos as trilhas de aprofundamento, listadas na figura a seguir

Figura 9 – Possibilidades de Trilha de acordo com a Área de Aprofundamento

ÁREA DE APROFUNDAMENTO	POSSIBILIDADES DE TRILHA
Linguagens e suas tecnologias	a) Corpos que expressam suas vozes b) Produção cultural
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Mulheres no Território Catarinense Os Mundos do Trabalho no Território Catarinense Observatório da Saúde Pública Tecnologias Digitais e a Internet como Espaço Social
Ciências da Natureza e suas tecnologias	Diálogos com nossas cidades: meio ambiente e sustentabilidade Eureka! Investigação no mundo da ciência A Tecnologia das Coisas: uma perspectiva sustentável na sociedade contemporânea Eu, nós e nossas escolhas: diálogos com a ciência para a transição das sociedades sustentáveis
Matemática e suas tecnologias	A Matemática, o Ser Humano e a Natureza A Matemática e o Mundo do Trabalho Matemática e Música: Sistematização e Analogias Edificando o Sonho da Moradia Própria em um Contexto Socioambiental
Trilhas de Aprofundamento da Educação Técnica e Profissional	Possibilidades de Trilhas vinculadas aos 13 Eixos Tecnológicos

Fonte: Material para formação continuada da SED de 2021

As possibilidades de trilha dentro das áreas de aprofundamento – isoladas – são ainda mais amplas dentro da Física, para além daquelas quatro de Ciências da Natureza e suas tecnologias. Há a possibilidade de se trabalhar ondas sonoras na trilha de Matemática e Música, por exemplo. Além disso, pode-se trabalhar com mulheres cientistas dentro de Mulheres no Território Catarinense, entre outras possibilidades.

Já pensando as trilhas de aprofundamento integradas entre as áreas do conhecimento, é possível também trabalhar Modelagem de Fenômenos Naturais, Sociais e Seus Impactos, Desenvolvimento e Sustentabilidade no Mundo Contemporâneo, Linguagens Tecnológicas para Sociedades em Rede, por exemplo, como apresentadas na figura abaixo.

Figura 10 – Trilhas de Aprofundamento Integradas entre Áreas do Conhecimento

TRILHAS DE APROFUNDAMENTO INTEGRADAS ENTRE ÁREAS DO CONHECIMENTO
a) Saúde, Juventudes e Cuidados de si e dos Outros
b) Foto (Cidade) Grafias em Movimento
c) Modelagem de Fenômenos Naturais, Sociais e Seus Impactos
d) Desenvolvimento e Sustentabilidade no Mundo Contemporâneo
e) Atelier do Território Catarinense: Identidades, Pluralidades e Diversidades
f) Identidades e Territórios Catarinenses: Concepções, Avanços e Desafios
g) O Campo como lugar de "vidas", de relações humanas, de direitos humanos, de culturas e de produção de alimentos saudáveis
h) Linguagens Tecnológicas para Sociedades em Rede
i) Eu, Jovem; Nós, Juventudes
j) Saúde traz felicidade?
k) Territórios e Territorialidades das populações tradicionais e comunidades negras catarinenses e as diversidades

Fonte: Material para formação continuada da SED de 2021.

Vale lembrar que aqui fizemos apenas suposições de áreas correlatas a Física, não impedindo que haja transversalidade entre as trilhas, inclusive porque a disciplina não se limita ao viés do raciocínio lógico-matemático, compreendendo também o fazer científico que entremeia a sociedade. Isto posto, apesar da diminuição de carga horária do núcleo básico no 2º e 3º ano do Ensino Médio, em uma aula cada, existe a possibilidade do professor de Física ministrar outras disciplinas dentro dos núcleos eletivos, reforçando ainda mais a necessidade de profissionais qualificados, demandando uma formação que vá além dos conteúdos tradicionais.

Já delineado o contexto catarinense de demandas educacionais, o quantitativo de docentes com habilitação em Física e as questões relativas à evasão dentro do curso de Física – em linhas gerais –, podemos realizar um olhar mais a fundo na realidade da UFSC, conforme apresentado pelo próprio projeto novo.

6.22 O CENÁRIO DA UFSC: HISTÓRICO UNIVERSITÁRIO E PDI 2020-2024

O novo PPC inicia esta seção com o contexto ao qual a UFSC é pensada, em meados de 1960 sob comando do então Presidente Juscelino Kubitschek criou a Universidade de Santa Catarina por meio da lei nº 3.849⁸⁴, de 18 de dezembro de 1960, que federaliza a Universidade do Rio Grande do Norte, cria a UFSC e dá outras providências. Com as faculdades de Ciências Econômicas (1943), Odontologia (1946), Farmácia e Bioquímica (1946), Direito (1932), Filosofia (1952), Medicina (1957) e Serviço Social (1958), todas localizadas e fundadas em Florianópolis. A lei também criava a Escola de Engenharia Industrial.

Inaugurada em 1962, e passando a chamar-se Universidade Federal de Santa Catarina a partir de 1965, teve como seu primeiro reitor o professor João David Ferreira Lima. Com reconhecimento nacional e internacional, está sempre no ranking das dez melhores universidades do país, ocupando em 2022 a 6ª posição entre as melhores universidades brasileiras pelo *Times Higher Education World University Rankings*⁸⁵. Esta classificação é fruto de uma série de investimentos que se iniciam nos anos 1980, década marcada pela distinção entre universidades de pesquisa e universidades de ensino, consolidada em 1986 pelo Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES), sancionada pelo Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, que cria e regulamenta o sistema federal de ensino em consonância com a LDB de 1996.

Esse processo ocorre nesta década porque durante os anos 1970, por meio de uma série de normas, regulamentos e decisões do Conselho Federal de Educação, possibilitou-se o crescimento da Educação Superior no Brasil; contudo, esse crescimento se deu com a implantação de faculdades isoladas, com o insucesso na implantação de um único modelo universitário. Também nesse período houve a criação de instituições não universitárias e privadas para atender à grande procura pelo Ensino Superior. Mesmo abrangendo universidades dos dois segmentos, não eram capazes de atender à demanda uma vez que

O seu crescimento era limitado pelos altos custos provocados pelo princípio da indissociabilidade e sociabilidade ensino-pesquisa e pela dificuldade de manter em

⁸⁴ Lei nº 3.849. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/13849.htm

⁸⁵ Ranking que engloba a compilação entre universidades publicado pela revista Times Higher Education, revista inglesa que publica artigos e notícias referentes à educação superior desde 1971. Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>

níveis adequados o investimento requerido pelo sistema público (ROQUETE DE MACEDO et al., 2005, p. 130).

Dessa forma, o decreto de 1997 estabelece a separação entre universidades e centros universitários, que eram considerados “uma universidade de segunda classe”, não precisando realizar pesquisas, sendo assim uma alternativa segundo Souza, Miranda e Souza (2019) para “democratizar” a universidade utilizando poucos recursos.

A ampliação universitária no contexto da UFSC culmina na ramificação geográfica, na democratização do acesso à qualidade, com excelência em pesquisa, ensino e extensão, contando com cinco *campi* – Araranguá, Blumenau, Curitibanos, Florianópolis e Joinville. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (2020-2024), há circulação diária de cerca de 50 mil pessoas, entre servidores, alunos e comunidade externa. Conta com mais de 5.600 servidores, 1.190 alunos da Educação Básica, 30 mil alunos de graduação, 2 mil alunos de pós-graduação *lato sensu* e 8 mil alunos de pós-graduação *stricto sensu*⁸⁶.

A importância social e econômica da UFSC para o estado de Santa Catarina é explorada por um estudo elaborado pelo professor Lauro Mattei e pelos estudantes Mateus Victor Fronza e Vicente Loeblein Heinen e publicado no Núcleo de Estudos de Economia Catarinense (Necat). Nele fica evidenciado que apenas 30 cidades das 295 catarinenses possuem população superior à estudantil do campus de Florianópolis; neste sentido social, a Universidade proporciona qualificação profissional a uma grande parcela da população.

Este relatório traz a importância da UFSC em três esferas: a econômica, citando a ampliação de atividades econômicas litorâneas por meio de ações promovidas pela universidade; a social, colocando os impactos da prestação gratuita de serviços que o Hospital Universitário (HU) realiza, atendendo a demanda desde o Extremo-Oeste até o Extremo-Sul; e a ambiental, a exemplo do Projeto Fortalezas, em que a UFSC assumiu a gestão da Fortaleza de Santo Antônio de Ratonés e de São José da Ponta Grossa, promovendo ações ambientais e intercâmbio histórico-cultural para a população catarinense (MATTEI; FRONZA; HEINEN, 2019, p. 17). Além disso, a interiorização da universidade (inclusive com pólos de EaD), ocorrida no fim da década de 2000, proporcionou uma articulação das realidades regionais. E não menos importante,

⁸⁶ Ressaltamos que 17 programas de pós-graduação da UFSC possuem notas 6 e 7 pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (Capes), e 35 programas têm nota 5 nesta mesma avaliação. O PPGECT, onde se encontram muitos professores ministrantes de aulas na Física, possui nota 6.

ressaltamos a relevância da formação universitária para as carreiras docentes, constituindo ainda um pilar salutar para as licenciaturas catarinenses.

O PDI 2020-2024 traça uma série de objetivos a serem alcançados, utilizando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como norte, com a observância de uma gestão universitária autocrítica e eficiente. Assim, conforme apresentado no novo PPC, o atual Plano de Desenvolvimento Institucional busca

a expansão do ensino, da pesquisa e da extensão, na forma de acompanhamento de discentes em todas as etapas, ampliação de vagas e cursos, desenvolvimentos de políticas de promoção às ações de extensão, e busca incessante pela excelência e pela aproximação com a comunidade externa fundamentam os objetivos que, mesmo enunciados separadamente para cada um dos pilares universitários, demonstram uma preocupação de articulação das ações em cada um. Adicionam-se aos objetivos clássicos da manutenção e ampliação da excelência das atividades-fim da universidade os objetivos relativos às artes, à cultura, ao esporte, ao empreendedorismo, à internacionalização, à interdisciplinaridade, à inclusão e à sustentabilidade, metas para ações de todos os pilares do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão) que busquem fomentar o ambiente cultural, o intercâmbio, os esportes e qualidade de vida, a inovação, a reticulação entre conhecimentos, a integração democrática e a diversidade e as preocupações sócio-ambientais (UFSC, 2022, p. 23).

Neste trecho, fica clara a preocupação da universidade com a construção de uma instituição que compreende que a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão é mais efetiva se sistematizada e articulada. Como já detalhamos melhor este PDI na seção 5.64, aqui trataremos apenas alguns pontos sintetizados e, por fim, chamamos atenção para a dimensão política da Universidade, na promoção e conexão entre saberes da universidade e comunidade promovendo não só ganhos na dimensão social, mas também na cultural e científica, por exemplo.

6.23 O CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA DA UFSC: HISTÓRIA, ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E DO CURSO

Aproximadamente nove anos após a criação da universidade, o Departamento de Física é estabelecido por meio do Decreto nº 64.824 de 15 de julho de 1969, como consequência da aprovação da estrutura departamental da UFSC, e tem a criação do curso de Licenciatura em Física em 1974, mesmo antes da inauguração do CFM, em 1975, e à criação do curso de Bacharelado em Física, em 1980. Com a abertura deste último, a licenciatura passa por

reformulações, a exemplo da entrada única, com escolha posterior da habilitação (licenciatura/bacharelado), com um ciclo profissionalizante a partir do meio do curso. Isto durou até 1994, quando a entrada dos cursos era distinta e a licenciatura passou a ser ofertada de forma noturna.

O projeto de curso de 1994 contava com a inserção de disciplinas de Metodologia de Ensino, Instrumentação para o Ensino de Física e Prática de Ensino de Física, que eram responsáveis pelo intercâmbio entre os conhecimentos científicos e escolares, a serem desenvolvidos pelos futuros docentes em física. Já no ano de 2009, o novo projeto é inserido em um cenário marcado por diversas mudanças educacionais, em várias esferas, internas e externas à Universidade, resultando em um projeto cada vez mais voltado para as reflexões acerca do Ensino de Física e da Educação Científica.

Aquele novo projeto passa pela instituição do PNLD e a publicação dos PCN de 2006, acontecimentos externos que influenciaram na concepção do ensino de física. A exemplo dos eventos internos, temos a instituição do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, programa de conceito Capes 6, conceito de excelência. O programa consolida o grupo de ensino de física com vários professores do Departamento de Física. Outros dois pontos de mudança desse currículo se referem ao aumento de sua duração, passando de quatro para quatro anos e meio, além do aumento do número de ingressantes, passando de 65 vagas para 75 por ano⁸⁷. Em relação ao ENADE, as avaliações se iniciaram em 2004, e o curso registra notas entre 3 e 4, aguardando o resultado da avaliação mais recente, realizada em 2021.

Apesar de grandes avanços do currículo de 2009 em relação ao anterior, questões contemporâneas também motivaram a reestruturação curricular, visto que uma série de novos conhecimentos provenientes da pesquisa em educação científica dos últimos anos são apresentados à comunidade, onde podemos citar:

- pesquisas que demonstram bons resultados para metodologias ativas, uso de tecnologias de informação e da comunicação no ensino de física e gamificação no ensino;
- investigações que apontam o potencial da interlocução entre história e filosofia da ciência, aprendizagem de física e didatização da física;

⁸⁷ Essa reivindicação apareceu primeiramente na ata 198 de 11 de abril de 2008, onde “foi proposto o aumento de 10 vagas para ingresso via vestibular, o curso de bacharelado passaria de 45 para 55 vagas, e a licenciatura de 65 para 75 vagas, ofertadas para o vestibular de 2009” (UFSC, 2008, p. 13, ln: 20-34)

- o papel ainda pouco explorado das interações discursivas e construções de argumentos no ensino e na aprendizagem de física, especialmente em tempos de pandemia, circulação e democratização do conhecimento científico;
- questões de reformulação curricular, tais como a perspectiva crítica e libertadora concernente a raça, classe, gênero, etnias e multiculturalidade, e seu potencial filosófico para a compreensão de e sobre ciência;
- investigações que articulam linguagem e cognição, interações discursivas, funcionamento do discurso, comunicação científica e artefatos culturais, considerando as especificidades epistemológicas da Física (UFSC, 2022, p. 26-27).

Mas além das reflexões acerca do ensino, demandas políticas são enfatizadas na última década, a exemplo da BNCC, em que os conteúdos de física não estariam restritos à disciplina no ensino médio, mas fariam parte de um grande área, o de ciências da natureza, e seriam trabalhados também no ensino fundamental. Outro ponto é a modificação do PNLD, a partir da BNCC, que seleciona e distribui livros em caráter interdisciplinar; além da instituição das DCN para a formação de professores. E, por fim, a curricularização da extensão universitária, buscando “aproximar e articular os pilares do tripé universitário, fazendo com que a extensão deixe de ser ação majoritária dos professores e passe a fazer parte do cotidiano de ensino-aprendizagem dos alunos” (UFSC, 2022, p. 27). Neste sentido, o novo PPC visa a atender às novas demandas da educação contemporânea, as legislações educacionais e políticas, sendo internas e externas à UFSC, de modo a preparar o licenciando para o mundo do trabalho docente, articulando a pesquisa, o ensino e a extensão.

Em termos de estrutura administrativa, o curso de licenciatura em Física é oferecido pelo CFM; de acordo com o regimento do Centro, o coordenador faz parte do Conselho de Unidade e preside o colegiado do curso, que é um órgão deliberativo regido pela Resolução 17/CUn/1997. O Colegiado da Física é composto por professores do departamento de Física, Matemática, Metodologia de Ensino e Psicologia, em proporções diferentes e definidas de acordo com a carga horária das disciplinas do curso e de seus centros de origem. Cabe também ao colegiado deliberar as reformas dos PPC, distribuir as vagas para transferências e retornos, discutir as solicitações discentes, decidir sobre a política de pré-requisitos, aprovar propostas de novos programas de disciplina, entre outros.

Temos ainda o NDE, de caráter consultivo, propositivo e executivo, que formula, implementa, avalia e desenvolve o PPC. Atualmente, o NDE do curso conta com oito docentes,

todos doutores. As atribuições estão previstas na Portaria 233/2010/ProGrad; o Núcleo, após as discussões das propostas curriculares, encaminha-as ao Colegiado, que as aprecia e sobre elas delibera. Por fim, o curso conta com o apoio de dois Servidores Técnicos Administrativos que dão assistência aos estudantes, à coordenação e aos docentes dos cursos de Física.

A estrutura do curso, conforme detalhada no PPC, começa pela sua identificação, caracterizado por ser um curso de graduação na modalidade presencial, ofertado no Campus de Florianópolis, com 75 vagas anuais, 10 fases⁸⁸, 3330 horas – 3996 horas-aula, no período noturno com formas de ingresso via Vestibular UFSC, Sistema de Seleção Unificado (SiSU) e transferências externas/internas ou retornos em casos excepcionais de acordo com a Resolução 17/CUn/1997. O curso conta com um prazo mínimo de 8 semestres para integralização curricular, e máximo de 19 semestres, com um mínimo de 10 aulas semanais e um máximo de 25 aulas semanais⁸⁹.

Esta carga horária excede as 3200 horas mínimas exigidas pelo Conselho Nacional de Educação, o que, segundo o novo projeto, se dá pelas seguintes razões: “i) o aprofundamento essencial nas disciplinas com conteúdos de Física e de Matemática; ii) a melhor efetivação da curricularização da extensão, e iii) previsão de horas de AACC, propiciando ao aluno o trânsito por cursos e disciplinas oferecidas por variados centros da UFSC” (UFSC, 2022, p. 180). Vale lembrar que, nas atas das reuniões do colegiado, era recorrente a demanda por ampliação do prazo de integralização curricular; as solicitações dos estudantes eram fundamentadas principalmente em vista da oferta de disciplinas em semestres alternados; dessa forma, caso o aluno reprovasse em uma disciplina específica, precisaria aguardar mais de um ano para dar prosseguimento no curso, seja em virtude da abertura da turma no turno correspondente ou pelos pré-requisitos da disciplina pretendida.

O curso tem por objetivo formar educadores, capazes de atuar em variados espaços educativos da atualidade, dos formais aos não formais, além do desenvolvimento de pedagogias diferenciadas, articulação entre áreas e elaboração de materiais didáticos. Esta formação emana três dimensões, o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional;

⁸⁸ Tendo uma segunda progressão consecutiva de carga horária, o primeiro é documentado na 200ª Ata do Colegiado, de 04 de junho de 2008 com um aumento de 8 para 9 semestres como proposta para o futuro projeto de 2009.

⁸⁹ A título de comparação, no projeto de 2009 tínhamos um período de conclusão de curso de no mínimo 7 semestres e no máximo 12 semestres, e um número mínimo de aulas semanais de 16 e um máximo de 28

todas reunidas na resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019. Conforme tratado no capítulo quatro desta pesquisa, o documento traz as diretrizes curriculares para os cursos de Física, resultados em pesquisas na área, expectativas da comunidade escolar e da sociedade; culminando numa série de competências que os licenciados devem ter construído ao final do curso, a saber:

- I. Dominar os princípios gerais e fundamentais da Física, com familiarização em suas áreas Clássica e Moderna, seus aspectos didáticos e metodológicos para a concepção, construção e administração de situações didáticas em todos os níveis de ensino da educação formal e não-formal.
- II. Descrever e explicar os fenômenos naturais, processos e equipamentos tecnológicos, em termos de conceitos, teorias e princípios gerais;
- III. Diagnosticar, formular e encaminhar a solução de problemas físicos, experimentais ou teóricos, práticos ou abstratos, com o uso de instrumentos laboratoriais ou matemáticos apropriados;
- IV. Manter atualizada a sua cultura científica geral e sua cultura técnica profissional específica;
- V. Desenvolver uma ética de atuação profissional e consequente responsabilidade social, com a compreensão da Ciência como conhecimento histórico, desenvolvido em diferentes contextos sócio-políticos, culturais e econômicos;
- VI. Estabelecer um diálogo entre a sua área e as demais áreas do conhecimento, relacionando o conhecimento científico e a realidade social, conduzindo e aprimorando suas práticas educativas e propiciando aos seus alunos a percepção da abrangência dessas relações, para a contribuição com o desenvolvimento do projeto pedagógico da instituição em que atua de maneira coletiva, solidária, interdisciplinar e investigativa;
- VII. Desenvolver pesquisas no campo teórico-investigativo do ensino e aprendizagem em Física, Ciência e Tecnologia e Educação, podendo dar continuidade a sua formação;
- VIII. Conhecer a estrutura e governança dos sistemas educacionais;
- IX. Conhecer os fundamentos das principais teorias de aprendizagem, e suas aplicações para o entendimento sobre o processo de aprendizagem dos discentes e suas dificuldades ao longo desse processo (UFSC, 2022, p. 26-27).

De acordo com o que foi apontado acima, temos pelo menos duas dimensões a serem refletidas: a busca pela interdisciplinaridade entre os conhecimentos e o papel amplo da figura do professor, que deve demonstrar o conhecimento em diversas áreas, realizar o diálogo do conhecimento com o aluno e promover processos de auto reflexão da aprendizagem. Para que seja possível a construção deste perfil desejado, os alunos devem participar de atividades que possibilitem: um envolvimento em atividades de ensino e aprendizagem em sala de aula ou com alunos em visitas; a leitura e registro de textos fundamentais da área de Física e Ciências da Natureza, além de artigos de pesquisa na área; a transposição didática dos conceitos aprendidos na graduação para outros cenários e níveis de cognição; o uso da matemática como linguagem das ciências da natureza; aquisição de noções de química e biologia, e de outros conteúdos

interdisciplinares contemporâneos; estudo de projetos para ensino de Física e Ciências Naturais históricos (a exemplo de *Physical Science Study Committee* (PSSC), Harvard, Nuffield, Projeto de Ensino de Física (PEF)...) e atuais, a construção de módulos de ensino e protótipos; participação em projetos de pesquisa e de extensão; uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como instrumentos para adaptação e construção de materiais didáticos.

A estrutura do curso é elaborada de acordo com as DCN para a Formação de Professores e para os Cursos de Graduação em Física, e subdivide o mesmo em três grupos de disciplinas e atividades de ensino, pesquisa e extensão. O primeiro grupo se refere à base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, fundamentando a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais, com o mínimo de oitocentas horas.

No quadro abaixo há o detalhamento do primeiro grupo, já incluindo as subdivisões da carga horária de algumas disciplinas, onde são acrescentadas as horas referentes à Prática como Componente Curricular, que somadas às horas aula formam as horas aulas totais, abreviadas por “HA TOTAIS”.

Quadro 10 – Disciplinas do Grupo 1 do novo PPC da licenciatura em Física

(continua)

CÓDIGO	NOME	HA	HORAS	PCC	HA TOTAIS
EED8007	Organização Escolar - PCC 18ha	72	60	18	90
PSI5137	Psicologia Educacional - Desenvolvimento e Aprendizagem (PCC12ha)	60	50	12	72
MEN5601	Didática A - PCC 12 horas-aula	60	50	12	72
MEN7099	Metodologia de Ensino de Física	18	15	90	108
LSB7244	Língua Brasileira de Sinais- Libras I (PCC 18h-a)	54	45	18	72
FSC2314	Extensão em Astronomia	90	75	-	-
FSC2315	Pré-TCC	72	60	-	-

Quadro 10 – Disciplinas do Grupo 1 do novo PPC da licenciatura em Física
(conclusão)

CÓDIGO	NOME	HA	HORAS	PCC	HA TOTAIS
FSC5174	Orientação de TCC	54	45	-	-
FSC2313	Motivação para Aprender	36	30	36	72
FSC2311	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Física	48	40	24	72
FSC2316	Instrumentação para o Ensino de Física C	72	60	-	-
FSC5602	Evolução dos Conceitos da Física	72	60	-	-
FSC2023	Atividades livres de extensão	252	210	-	-
TOTAL			800	-	

Fonte: Elaborado pela autora com base no novo PPC

Do quadro acima temos duas disciplinas de caráter extensionista, Instrumentação para o Ensino de Física C e Extensão em Astronomia. A primeira, apesar de praticamente manter sua ementa em relação ao projeto anterior, agora traz a elaboração de Projeto de Extensão, tratando da aplicação de uma unidade de ensino, desenvolvida na disciplina de INSPE B. À esse grupo matriz ainda acrescenta-se uma série de atividades extensionistas, a serem realizadas pelos discentes, como a participação em programas, projetos, eventos, ações, disciplinas elencadas no rol, prestação de serviços, entre outros, totalizando 210 horas (254 ha ou 14 créditos). Mas vale ressaltar que as atividades de extensão deste grupo devem ser voltadas para a interação com a comunidade escolar, seja da educação básica ou superior, justificando a alocação neste primeiro grupo.

Em relação ao currículo anterior, já podemos observar algumas mudanças como a inserção de disciplinas: Pré-TCC, Extensão em Astronomia, Motivação para Aprender, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Física, Atividades livres de extensão. Destas, algumas visam a atender as demandas da legislação relativa à curricularização da extensão, enquanto outras atendem parte do rol de discussões das atas do colegiado, sobre o distanciamento do curso com as tecnologias digitais e novos métodos de aprendizagem, bem

como a motivação durante o processo formativo. O projeto detalha ainda a forma como cada disciplina é capaz de contemplar os objetivos do grupo elencados no artigo 12 das DCN-Formação de 2019. Por fim, as disciplinas relativas ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) são componentes curriculares autônomas, e articulam os conhecimentos também dos grupos 2 e 3, que, com a supervisão do professor orientador, guiam o aluno para uma prática investigativa, promovendo a associação entre ensino e pesquisa.

No segundo grupo, G2, estão alocadas as 1.600 horas de disciplinas voltadas ao aprofundamento e desenvolvimento de saberes específicos para a atuação nos finais do Ensino Fundamental, e no Ensino Médio. Do detalhamento apresentado no PPC, salientamos algumas mudanças em relação ao currículo anterior, como a carga horária da disciplina de Física Geral IV que anteriormente era de 108 ha, passando agora para 72 ha, além disto, é acrescentada a disciplina de Introdução à Astronomia, com 54 ha, e a Integração com o Curso com 72 ha. O conjunto destas vinte e nove disciplinas ocupa 1998 ha ou 1665 horas no novo currículo.

O Grupo 2 é também caracterizado pela subdivisão das disciplinas em áreas específicas, da Física, Química e Matemática, com o prefixo de cada área como identificador no código das disciplinas. As disciplinas da Matemática são definidas no PPC como essenciais em duas instâncias: na estruturação de conhecimentos essenciais para a compreensão analítica e fenomenológica da Física, e para o desenvolvimento de linguagem e capacidade matemáticas, elencadas nas DCN-Formação. O domínio de um arcabouço matemático vasto, possibilita ao professor de física avançar na compreensão de fenômenos que foram demonstrados analiticamente por princípio, e com isso mostrar ao estudante a sinestesia existente entre o ponto de vista teórico e experimental na criação de uma teoria que visa a modelar um sistema cotidiano, por exemplo.

Já as disciplinas de física deste rol se dividem em clássica – mecânica, termodinâmica, eletromagnetismo e óptica clássica; e contemporânea – relatividade, mecânica quântica, física atômica e molecular, física do estado sólido, física nuclear e de partículas. Destas, cinco têm caráter prático, recebendo o nome de Laboratórios de Física I, II, III, IV e Moderna; acompanhando o desenvolvimento das físicas teóricas de forma concomitante ou subsequente. Ademais, pensando na pesquisa e ensino envolvidos no meio digital, e da vasta gama de

modelagem computacionais para o ensino de física, neste grupo temos duas disciplinas de natureza computacional, uma introdutória e a outra mais avançada. Ambas são oferecidas tanto na licenciatura quanto no bacharelado, possibilitando a exploração de modelos físicos e matemáticos, desenvolvimento de *softwares* para a resolução de problemas teóricos, além da criação de ferramentas que permitam a divulgação científica e o desenvolvimento de materiais didáticos.

Também de caráter introdutório, o grupo conta com uma disciplina voltada para noções “básicas” de matemática para as disciplinas de Física e Cálculo, a FSC5911 (Tópicos de Matemática Básica para Física Geral), que perpassa os conteúdos desde conjuntos numéricos, funções até a introdução dos conceitos de cálculo diferencial e integral. E, uma disciplina alocada no início de ambos os cursos, voltada para a introdução dos conceitos de física moderna, com aplicações ao cotidiano, contando muitas vezes com apresentação de seminários e professores convidados do Departamento de Física.

Pensando na questão da evasão do Curso de Licenciatura, é criada a disciplina “Integração com o Curso” que objetiva contribuir não só para a permanência no curso, mas também para que o aluno tenha um bom desempenho escolar, com ações que intensificam a motivação para prosseguir no curso. Este ponto já era trazido na Ata nº 195 de 05 de novembro de 2007, quando a então coordenadora informa sobre a existência do Fórum dos alunos dos cursos de graduação da UFSC, um espaço dentro do site do CAGR em que há integração dos alunos, professores e coordenadores dos cursos. E reforça inclusive a importância das discussões destes fóruns e a avaliação do curso, no intuito de dar retorno às análises e críticas colocadas.

Na íntegra, a ementa desta nova disciplina traz a Física como área de conhecimento, busca apresentar ao aluno o PPC do curso e perspectivas profissionais do licenciado, além das atividades de ensino, pesquisa e extensão do Departamento de Física. Para atingir os objetivos propostos, as atividades desenvolvidas ao longo do semestre almejam o fortalecimento de três características:

- a) suas percepções de pertencimento (participação ativa e valorizada) dentro da instituição UFSC e, em particular, no Departamento de Física;
- b) suas concepções positivas sobre a importância e relevância do currículo para sua atividade profissional e para suas vidas de modo geral;
- c) sua competência em suprir de forma eficaz as demandas do curso, o que envolve não apenas aspectos cognitivos, mas também a participação social efetiva (UFSC, 2022, p. 37).

Além disso, a literatura mostra que os graduandos recém-chegados à universidade não possuem uma cultura de estudos adequada, principalmente porque os conteúdos expostos nas primeiras fases já possuem grande densidade teórica. A questão da evasão já é mencionada desde a ata nº 188 de 26 de fevereiro de 2007, mostrando uma preocupação tanto por parte do próprio Departamento de Física, quanto da UFSC, enquanto instituição de renome. Mas, para além disso, tem impactos no quadro docente da disciplina de física para atender a demanda do estado, conforme visto anteriormente, que apesar da reforma do Ensino Médio, a necessidade por professores de Física tende a persistir.

E para finalizar este grupo, as duas disciplinas de Química divididas em partes teóricas e práticas, proporcionam ao aluno o conhecimento de conteúdos que são importantes para determinadas áreas da Física, a exemplo da Física Moderna, que utiliza de diversos conceitos muitas vezes trabalhados primeiramente na disciplina de Química. Além disso, é possível, com estas matérias, alcançar a multidisciplinaridade evocada pela BNCC, e trazer conhecimentos de outras áreas, de forma que o professor de Física consiga trazer novas abordagens para que a compreensão de determinados problemas/conceitos seja alcançada em proporções mais amplas.

Já no Grupo 3 é voltado para estágios e prática como componente curricular; são demandadas no mínimo 400 horas de estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escolas e outros espaços educacionais, e 400 horas de prática. Quanto aos estágios, estas disciplinas buscam interligar os saberes profissionais docentes, podendo acontecer em escolas, mas não exclusivamente nelas. Os saberes são progressivamente trabalhados com a articulação entre práticas, reflexões, análises e proposições que têm por embasamento a literatura no campo da Educação e do Ensino de Física/Educação em Ciências.

Há quatro disciplinas de estágio, oferecidas em semestres distintos, para adequar a profissionalização docente com os conhecimentos provenientes da parte estruturante de Física, propiciando assim um aprendizado não apenas das vivências práticas do professor, mas também em termos da complexidade dos conhecimentos de Física que passarão por uma transposição didática que aborde os conteúdos de uma forma didática para o público do campo de estágio. As disciplinas de Estágio realizam articulações profundas com as de Metodologia de Ensino, e

Prática de Ensino de Física, onde os temas de Física são discutidos juntamente a metodologias de ensino comuns a outras licenciaturas.

Os quatro estágios possuem carga horária diferente e focos também distintos; por exemplo, no Estágio A (54 ha), são trabalhadas as estratégias para o ensino de física conectado com a realidade educacional que foi experienciada pelo estudante; já no Estágio B (144 ha), o foco está na inclusão; no Estágio C (108 ha), na educação com a perspectiva dos Direitos Humanos, e no Estágio D (180 ha), olha-se para as relações entre educação, diversidade e diferença (UFSC, 2022, p. 39).

Analisando os Projetos Pedagógicos de Curso anteriores, essa mudança de foco não era presente, e isso foi inclusive uma crítica presente nas respostas do questionário que utilizei no meu TCC. Vários egressos comentaram sobre o excesso de disciplinas de estágio, e que com exceção da última, onde normalmente utilizavam para aplicar os Trabalhos de Conclusão de Curso, as outras três guardavam mais características de semelhança do que diferença, em particular os estágios B e C, que na perspectiva dos egressos “pareciam ser a mesma coisa”.

No entanto, a conexão dos conhecimentos aprendidos nas disciplinas dos grupos 1 e 2 não fica restrito ao estágio. As matérias que contêm Prática como Componente Curricular, em caráter misto ou de prática exclusivamente, são capazes de realizar esse intercâmbio essencial, em que o aluno pode pensar o ensino de física por um olhar mais ativo, com a preparação de aulas e projetos, módulos de ensino, de avaliação e aprendizagem. Para compreender melhor a disposição destas disciplinas, no quadro abaixo temos a separação das mesmas de acordo com as horas de PCC e os grupos aos quais fazem parte.

Em adição à carga horária de disciplinas e atividades de extensão, também definida pelas DCN, demanda-se que o aluno desenvolva pelo menos 60 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, também com intuito de que o aluno transite nas diversas unidades da instituição, em busca da ampliação de horizontes e de outras possíveis áreas de atuação. Para sua contabilização, tais atividades devem ser registradas com a emissão de certificados ou declaração dos coordenadores de projetos, e envolverem: cursos de aperfeiçoamento; participação em eventos acadêmicos; estágios não-obrigatórios; iniciação

científica; iniciação à docência ou residência pedagógica; monitoria; participação em órgãos colegiados; disciplinas extracurriculares.

Quadro 11 – Disciplinas que possuem Prática como Componente Curricular, subdivididas nos três grupos de ensino das DCN

Código	Nome	HA teóricas (G1)	HA PCC (G3)	Horas PCC (G3)
EED8007	Organização Escolar - PCC 18ha	72	18	15
PSI5137	Psicologia Educacional - Desenvolvimento e Aprendizagem (PCC12ha)	60	12	10
MEN5601	Didática A - PCC 12 horas-aula	60	12	10
LSB7944	Língua Brasileira de Sinais- Libras I (PCC 18h-a)	54	18	15
MENXXXX	Metodologia de Ensino de Física (PCC 90horas/aula)	18	90	75
FSCXXXX	Motivação para Aprender	36	36	30
FSCXXXX	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Física	48	24	20
FSC5117	Instrumentação para o Ensino de Física A (PCC 72h/a)	-	72	60
FSC5118	Instrumentação para o Ensino de Física B (PCC 72h/a)	-	72	60
FSC5171	Prática de Ensino de Física I(PCC 54 horas-aula)	-	54	45
FSC5172	Prática de Ensino de Física II(PCC 36 horas-aula)	-	36	30
FSC5173	Prática de Ensino de Física Moderna (PCC 36 horas-aula)	-	36	30
Total				400

Fonte: (UFSC, 2022, p. 40)

Finalizando esta seção sobre a estrutura do curso, o novo PPC traz reflexões acerca da BNC e das DCN, enfatizando que apesar das grandes revoluções científicas e de o mundo moderno estar permeado por conceitos de física contemporânea, é salutar que o professor entenda em quais momentos do ensino deve se priorizar o aprendizado de uma abordagem clássica em relação a quântica. Claro que uma perspectiva não invalida a outra, mas demonstra que ambas se complementam na compreensão de determinados conceitos e que a quebra de paradigmas é parte estruturante do pensar científico e não invalida o modelo teórico anterior.

Ademais, o intuito do PPC é também mostrar a diversidade de caminhos que o físico educador pode seguir, e não se restringir a execução de um currículo, inclusive porque estes se tratam de estruturas vivas, aprimorados constantemente e que caminham em contextos de tensões políticas e socioeconômicas presentes em diversos níveis educacionais. O físico educador neste ambiente é também um participante ativo, que não deve apenas se apropriar do conhecimento, mas ser crítico para também propor alterações curriculares em vista da velocidade com que as mudanças de caráter tecnológico e científico ocorrem, por exemplo.

Outro ponto relevante do projeto é a discussão acerca dos objetivos do Grupo 2 nas DCN-Formação; eles apontam que dentre as várias habilidades a serem desenvolvidas nos componentes curriculares, algumas têm natureza de conhecimento pedagógico de conteúdo. Por mais que tais discussões ocorram no G2 (disciplinas de conhecimentos específicos), elas são mais aprofundadas nos Grupos 1 e 3. E isto ocorre pois os conceitos físicos estão em associação com conhecimentos didático-metodológicos, e por vezes o processo de transposição didática faz com que o licenciando necessita dominar o assunto de tal modo que consiga trazer uma perspectiva de ensino muito diferente daquela que ele recebeu, ou ainda, que leve seus alunos a produzir questionamentos que levam a novos paradigmas, promovendo uma ampliação nos horizontes de aprendizagem.

Estes objetivos não estão presentes apenas nas DCN, mas também nas Normas para a Estrutura Curricular e Acadêmica dos Cursos de Licenciatura da UFSC, sob a Resolução 005/CEG/2000. De acordo com as DCN, a estrutura dos cursos deve envolver um núcleo comum a todas as formações em física (incluindo as licenciaturas), com aproximadamente metade da carga horária, envolvendo Física Geral, Matemática Básica, Física Clássica, Física Moderna e

Contemporânea e Disciplinas Complementares. Desta forma, as disciplinas do G2 do presente PPC contemplam o que preconiza as DCN, totalizando metade da carga horária do curso. O documento destaca ainda que, para a licenciatura em Física, devem ser incluídos no conjunto dos conteúdos profissionais os conteúdos da Educação Básica, considerando as DCN para Formação de Professores em nível superior, e as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio.

Em relação ao documento da UFSC, fica explícito em seu Art. 1º que uma licenciatura deve ter um núcleo de formação básica, onde no mínimo 70% da carga horária do currículo pleno seja composta pelos conteúdos obrigatórios da formação do licenciado; além de um núcleo de formação diferenciada, caracterizado “pelas diferentes opções oferecidas ao aluno, a fim de atender demandas na área e articular a formação com os aspectos inovadores que se apresentam no mundo contemporâneo” (UFSC, 2000, p. 1).

Neste núcleo de formação básica, temos ainda três divisões, descritas no Art. 2º (UFSC, 2000, p. 1-2), sendo elas: área de conhecimentos específicos (conteúdos específicos da área de conhecimento para a qual o curso pretende habilitar); área de formação pedagógica geral (conteúdos que fundamentam o saber pedagógico comum a todos os cursos de formação de professores); área de formação pedagógica específica (conteúdos que abordam e aprofundam questões referentes ao ensino/aprendizagem da área para qual o curso pretende habilitar: metodologias de ensino, atividades de instrumentação e práticas de ensino).

Apesar de cumprir o que está preconizado nos documentos que norteiam a elaboração do currículo citados nesta seção, como a BNC, as DCNs e a Resolução nº 005 de 27 de setembro de 2000 da UFSC, o novo PPC alerta para uma dissonância entre as DCNs e curso de Física. No documento é indicado que os componentes específicos, do Grupo 2, devem ser ministrados *apenas* a partir do segundo ano de formação. Porém, no caso da Física, cumprir essa indicação é desafiador, visto que tanto o encadeamento quanto o detalhamento dos conteúdos é minucioso, e longo. Considerando que é um curso de quatro anos e meio, e que a partir de 2023 terá cinco anos de duração, não seria suficiente em três anos que o licenciando tenha o conhecimento de Física necessário para a docência nesta área de habilitação. Por este motivo, o novo Projeto deixa claro que optou por ministrar os conteúdos do G2 desde a primeira fase do curso, com o intuito de

“acelerar o aluno no pensamento científico e no pensamento educacional, concomitantemente” (UFSC, 2022, p. 44).

6.231 MATRIZ CURRICULAR, PROGRAMAS DE DISCIPLINAS NOVAS E REESTRUTURADAS

Para que possamos nos concentrar nas modificações ocorridas na matriz curricular em relação a projetos anteriores, traremos reflexões **apenas** das disciplinas que foram alteradas, incluídas ou substituídas. Como marco inicial, temos a realocação para a segunda fase, a disciplina de Física Geral I, com a colocação de Integração com o Curso na primeira fase. Com o intuito de trazer para o estudante – recém-chegado à Universidade – integração com os espaços universitários, com seus objetivos dentro do curso, com os colegas; por meio de ações motivacionais para seguir no curso. Além disso, a disciplina de Álgebra Linear presente na terceira fase, traz aparato teórico indispensável para o desenvolvimento de disciplinas de cálculo e de física em teor mais avançado; reitera-se que ela já fazia parte do rol de disciplinas específicas no currículo anterior, mas foi implantada recentemente, não estando no PPC original do projeto de 2009.

Na quarta fase, de forma semelhante à Álgebra Linear, há a inserção de Equações Diferenciais Ordinárias, não presente no projeto de 2009, mas incluída no currículo como integrante das “pequenas mudanças” que a matriz sofreu, até a elaboração de um novo projeto. Além de propiciar um estudo mais aprofundado do tema, que permeia o desenvolvimento mais complexo de uma série de conceitos físicos, vai ao encontro das reformulações das disciplinas de Cálculo realizadas pelo Departamento de Matemática.

As demandas dos estudantes em relação às disciplinas de Matemática apareceram também nas Atas no sentido de o projeto dos cursos de Física (2009) possuir disciplinas de cálculo específicas, não havendo equivalência com os cálculos dos cursos de Engenharia por exemplo. Por se tratar de disciplinas com alto índice de reprovação, e as equivalências ocorrerem em menor quantidade, a exemplo de alguns cálculos oferecidos pela Matemática e/ou pela Química, mantendo-se a carga horária igual, o aluno que reprovasse no “Cálculo da Física”, por vezes atrasava seu curso em mais de um semestre. Isso ocorria também pela escassez de oferta

das disciplinas equivalentes. A solicitação de uma equivalência com os cursos de Engenharia, também se justifica pela vasta oferta de tais disciplinas, possibilitando ao aluno montar uma grade de horários mais flexíveis com sua atividade laboral e/ou não tendo grandes impactos de atraso no curso, caso fosse reprovado. Essa unificação ocorreu em 2016, como comprovado pela Ata de nº 240 de 24 de outubro de 2016.

Também na quarta fase temos a inserção da nova disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Física, de alto impacto para a formação docente contemporâneo, mostrando a preocupação do curso em trazer novas ferramentas e metodologias advindas do mundo digital, de modo a se aproximar das demandas educacionais atuais, caracterizadas por uma sociedade atuante no meio tecnológico. Além disso, a disciplina dialoga com uma das competências específicas de ciências da natureza e suas tecnologias; em sua ementa traz o uso das TDIC no Ensino de Física, aborda os ambientes virtuais de aprendizagem, o uso de simulações e gamificação, além do ensino híbrido e a elaboração de materiais didáticos. Já não era sem tempo a proposição de uma disciplina com esse caráter, ainda mais considerando a adaptação veloz com a qual os professores que enfrentaram a pandemia precisaram lidar para garantir, na medida do possível, um ensino de qualidade.

Na sexta fase as mudanças são mais significativas em relação ao projeto anterior, com a introdução das disciplinas de Introdução à Astronomia e Motivação para Aprender. A disciplina de Tópicos Especiais em Física: Introdução à Astronomia (FSC 5909) era ofertada como optativa mas sem regularidade, e já apresentava interesse por parte dos alunos, relatado na ata nº 190 de 23 de abril de 2007, “[...] a disciplina tem como pré-requisito para os alunos do Curso de Física o cumprimento de 300 horas-aula e para os demais cursos não há pré-requisito. Foi constatado o interesse dos calouros do nosso curso, impedidos de matricular-se por falta de pré-requisito.” Além disto, este tópico era abordado apenas em uma pequena parte da disciplina de Física Geral II-A, após “Dinâmica do movimento de rotação”, no conteúdo de “Gravitação”.

Anteriormente à reforma proposta pela BNCC, esse assunto era abordado no 1º ano do Ensino Médio, mas, com os novos blocos temáticos, acaba sendo abordado desde o Ensino Fundamental até o fim do Ensino Médio, com várias inserções na disciplina de Física, nas eletivas e com a interdisciplinaridade do grande eixo de Ciências da Natureza. Neste sentido, com

apenas uma passagem breve na disciplina de Física Geral II-A, o licenciado não teria conhecimentos suficientes para trabalhar comprometido com a aprendizagem deste conteúdo na escola.

Além disto, a disciplina Motivação para Aprender traz ao currículo um aspecto emocional que antes era parcialmente trabalhado, de forma não específica para a Física, na disciplina de Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem (PSI5137). Tendo por objetivo definir a motivação segundo perspectivas históricas e contemporâneas, abordar a Teoria Social Cognitiva, a Teoria da Autodeterminação, o interesse, a curiosidade, crenças, metas e expectativas. Além de discutir as teorias motivacionais que abordam a relevância da interação aluno-professor-contexto, esta nova disciplina visa capacitar os licenciandos a produzirem módulos de ensino que promovam a motivação para aprender.

Na sétima fase temos uma disciplina com caráter extensionista, a disciplina Extensão em Astronomia. Tem presente em sua ementa o desenvolvimento de ações de extensão, a ocorrer no Observatório Astronômico e no Planetário, acerca do conhecimento do sistema solar, e as noções básicas de sua estrutura, além das estrelas, estrutura interna e evolução. Aborda-se ainda as galáxias, cosmologia, lei de Hubble, o modelo do Big Bang e o futuro do Universo. Como nosso foco nesta pesquisa é os impactos da extensão na formação de professores, traremos ainda o conteúdo programático na íntegra, para que o leitor observe a vasta gama de conteúdos que uma única disciplina com caráter extensionista pode proporcionar, e conseqüentemente os ganhos que a mesma apresenta ao licenciando. O detalhamento dos conteúdos é o que segue, conforme (UFSC, 2022, p. 101-102):

Conteúdo Programático

1. Atividades de extensão: Sistema Solar

- 1.2 Movimentos dos planetas no céu.
- 1.3 Sistemas geocêntrico e heliocêntrico.
- 1.4 Fases da Lua e planetas.
- 1.5 Eclipses.
- 1.6 Definição de metas e indicadores.

2. Atividades de extensão: A luz como fonte de informação em Astronomia

2.1 O átomo de Bohr.

2.2 Radiação eletromagnética como a única forma de obtermos informação sobre planetas, estrelas e galáxias.

2.3 Leis de Kirchhoff e de radiação de corpo negro.

2.4 Definição de metas e indicadores.

3. Atividades de extensão: estrelas e sua física

3.1 Determinação de temperatura, massa, tamanho e composição química das estrelas.

3.2 Definição de metas e indicadores.

4. Atividades de extensão: galáxias

4.1 Debate Shapley-Curtis sobre a natureza das galáxias.

4.2 Tamanho da Via-Láctea e nossa posição dentro dela.

4.3 A expansão do universo.

4.4 Estratégias de abordagens.

4.5 Definição de metas e indicadores.

Por meio da abordagem destes conteúdos, a disciplina tem por objetivo “Habilitar os estudantes a explicar tópicos de astronomia para leigos, construindo explicações compreensíveis e mostrando passo a passo como sabemos as coisas” (UFSC, 2022, p. 101). Para atingir este objetivo ela enfrenta explicitamente o problema de uma pura transmissão de informação, comum na divulgação científica. Com isso, traz ao aluno da graduação as vivências necessárias de modo a equipar sua audiência para decidir entre uma teoria e outra, utilizando como público-alvo professores e alunos da Educação Básica da Grande Florianópolis.

Com a matriz curricular delineada, é possível observar que diversas disciplinas possuem pré-requisitos. Estes foram desenhados com o intuito de “propiciar uma trajetória bem-estruturada ao longo do curso e para a melhor construção do conhecimento por parte do

discente na hierarquia das disciplinas” (UFSC, 2022, p. 49). Apesar da Resolução 17/CUn/1997, que não permite a matrícula em disciplinas sem o cumprimento prévio de pré-requisitos, fica a critério do Colegiado do Curso a avaliação das solicitações de quebra, muito presentes nas atas que analisei, por exemplo.

Vale enfatizar ainda que neste quadro, a disciplina de Instrumentação para o Ensino de Física C com novo código, é equivalente à antiga, e em razão de suas características extensionistas neste novo projeto, será validada unicamente com a comprovação de carga horária suplementar equivalente em atividades de extensão, para além daquelas demandadas no PPC recente.

6.232 ESTRATÉGIAS DE ENSINO, AVALIAÇÃO E ARTICULAÇÃO ENTRE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO

Se criarmos uma classificação das disciplinas presentes no curso entre: cunho teórico, experimentais e educacionais/metodológicas; temos também abordagens diferentes entre elas. Na matriz curricular temos as disciplinas de específicas, normalmente ministradas de forma mais tradicional, às de Laboratório de Física do I ao IV e Moderna, e Química Geral Experimental, terão foco na metodologia voltada para a realização de atividades experimentais. As três disciplinas de laboratório de informática: Introdução à Física Computacional, Física Computacional, e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Física; envolve o protagonismo do estudante em criar soluções e executar programas, bem como o estímulo à metodologias ativas, no caso da última disciplina citada.

Já aquelas com carga horária de PCC, em especial as voltadas para o Ensino de Física, convidam os alunos a tomar uma postura mais ativa de aprendizagem, por meio do desenvolvimento de projetos de ensino, aulas e reflexões; que serão essenciais para as atividades no campo de estágio no futuro.

Por fim, as disciplinas de caráter extensionista, Instrumentação para o Ensino de Física C e Extensão em Astronomia, desenvolvem um conglomerado de habilidades e competências nos estudantes, de modo que eles precisem utilizar não só de conhecimentos de Física, mas também

soft skills para realizar projetos de extensão com a comunidade. O maior detalhamento das metodologias, é apresentado no Plano de Ensino de cada disciplina.

Em termos avaliativos, o aproveitamento de estudos segue a Resolução Normativa 17/CUn/1997, que dispõe de alguns pontos importantes, como: a verificação do alcance dos objetivos das disciplinas é realizada progressivamente no período letivo; as notas devem ser divulgadas em até dez dias úteis após a avaliação, com a garantia ao aluno de acesso à correção; o aluno com média final igual ou maior a 6,0 e frequência suficiente, é considerado aprovado; aquele que possuir frequência suficiente e média final entre 3,0 e 5,5 terá direito a uma avaliação de recuperação, com exceção de Estágio Curricular, Prática de Ensino e TCC; todas as avaliações serão expressas por meio de notas graduadas de 0 a 10, não podendo ser fracionadas aquém ou além de 0,5. Porém, há espaço para que o professor sugira outras formas de desenvolver um critério de avaliação, desde que as notas sejam expressas de acordo com a resolução acima mencionada. Todos os métodos de avaliação precisam estar claros e expressos no Plano de Ensino da disciplina, e são aprovados no Colegiado do curso e amplamente divulgados aos alunos posteriormente.

O tripé universitário⁹⁰ está presente ao longo do curso nas componentes curriculares, em virtude disso as disciplinas são repensadas constantemente de modo a trazer ao aluno a produção acadêmica contemporânea, em especial da área de pesquisa de Ensino. Deste modo, além dos conteúdos programáticos, os alunos podem se familiarizar com periódicos relevantes da área e refletir sobre artigos publicados. No TCC esta articulação entre pesquisa, ensino e extensão fica mais clara, uma vez que há espaço para monografias de cunho teórico, reforçando o princípio da pesquisa, e aquelas de caráter prático-interventivo, envolvendo o reconhecimento do que é produzido. E reforçando o princípio da pesquisa, podemos salientar a divulgação das oportunidades de iniciação à pesquisa e à docência, práticas investigativas e que também contabilizam na integralização das AACC.

Realizando um olhar para a extensão, que anteriormente acontecia dentro de determinadas disciplinas, mas que não recebia nomenclatura nem carga horária específica como recebe hoje, esta esfera é abarcada no projeto conforme a Política de Extensão universitária,

⁹⁰ Termo que aparece constantemente no novo PPC, e que apesar de ter sido substituído por indissociabilidade (em diversos documentos e literaturas de referência) no sentido semântico da palavra, ainda é comumente utilizado.

abordada no capítulo 5, e novamente a ser explorada na seção 6.3. Dessa forma, os alunos devem buscar envolvimento em projetos da instituição, não se restringindo à Física por exemplo, e tal envolvimento deve contemplar a concepção, implementação e avaliação destes projetos; além das disciplinas obrigatórias com caráter extensionistas expressas na matriz curricular.

Ademais o âmbito do ensino é reforçado pelo diálogo entre o Departamento de Física e o de Metodologia de Ensino, este último contando com dois professores com formação em Física. Nesta comunicação, foram pensadas as novas disciplinas que compõem este projeto, e que com certeza contribuem para a abertura de espaço a novas pesquisas acerca de metodologias de Ensino de Física, bem como o aprimoramento de ações extensionistas já existentes e o desenvolvimento de novas.

- Departamento de Química (QMC): Departamento do Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, que oferece as disciplinas QMC5125 e QMC5138, totalizando 72 horas-aula ou 60 horas. Adicionalmente, disciplinas de natureza extensionistas desenvolvidas pelo departamento, como QMC5901 e QMC5902, serão adicionadas ao rol de disciplinas extensionistas do curso, e irão compor o percurso formativo extensionista do aluno interessado, além de atividades do Programa UFScience, melhor apresentadas na seção 6.3 desta dissertação;

Apesar do pequeno número de salas de aula, o Departamento conta com o apoio das salas de aula do Espaço Físico Integrado e do prédio do CFM, podendo ocorrer em algumas ocasiões a alocação de turmas em outros centros, como ocorre com MEN5601. As disciplinas de laboratório são ministradas no próprio Departamento de Física, sendo um laboratório para cada uma das físicas clássicas (I a IV) e um para física moderna, a disciplina de Química Experimental é ministrada em laboratório do Departamento de Química. Além destes, o Departamento conta com um laboratório de informática, onde são ministradas as disciplinas de Introdução à Física Computacional, Física Computacional e a nova disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

6.24 CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA FÍSICA: PROJETOS, E PERSPECTIVAS ANTERIORES E POSTERIORES À RESOLUÇÃO

O delineamento desta seção perpassa pelo detalhamento inicial dos projetos de extensão presentes no Departamento de Física, descritos no Quadro 12. Já antecipamos ao leitor que nenhum novo projeto foi criado especialmente para a curricularização da extensão, apenas duas disciplinas, a Extensão em Astronomia, e as INSPE C, que já possuía caráter extensionista mas não estava explícita esta classificação na ementa. Para começarmos é preciso primeiramente apresentar ao leitor como foi possível elencar a totalidade de atividades. Iniciamos com a busca no próprio site da graduação em Física da UFSC, utilizando os controles do lado esquerdo, em específico o que nos levaria as atividades de extensão. Nesta aba foram encontrados quatro projetos: Caderno Brasileiro de Ensino de Física, LABIDEX, Parque Viva Ciência e De Olho no Céu de Floripa.

Porém, uma análise mais profunda precisaria ser feita, principalmente porque o site estava desatualizado, já que ao menos um dos projetos, o Parque Viva Ciência, não se encontra em funcionamento desde o período em que ingressei na universidade, em 2014. Então, uma nova pesquisa foi realizada, agora usando como base de dados projetos cuja existência é conhecida, como por exemplo o Meninas na Ciência, utilizando o buscador do Google para verificar se este projeto possuía um site próprio.

Com a verificação feita, buscamos mais uma fonte, o site da PROEX, a fim de catalogar os projetos do departamento de Física, mas as abas de detalhamento possuíam restrição de acesso para servidores e técnicos administrativos. Caminhamos aqui para a última etapa deste mapeamento, com a busca pelo Catálogo de Extensão no site da PROEX. O mais recente data de 2019⁹¹, citando alguns que já havíamos mencionado, mas apresentando também projetos que anteriormente não haviam sido encontrados. Por se tratar de um documento de 282 páginas, utilizamos como ferramenta de busca as palavras-chave “Centro de Ciências Físicas e Matemáticas”; com isso, encontramos os seguintes projetos, com a ordenação proposta pelo Catálogo:

⁹¹ Catálogo de Extensão 2019. Disponível em:
<https://proex.paginas.ufsc.br/files/2019/10/Cat%C3%A1logo-de-Extens%C3%A3o-2019-WEB.pdf>

- Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia;
- De olho no céu de Floripa;
- Parque Viva Ciência – divulgação científica e a influência das questões de gênero na Física brasileira;
- Olimpíadas Regionais de Matemática;
- Laboratório de Estudos de Matemática e Tecnologias – LEMAT;
- LABIDEX – Laboratório de Instrumentação, Demonstração e Exploração;
- QUIMIDEX – oficinas para a divulgação da ciência química no cotidiano
- Videoaulas de problemas resolvidos e comentados em eletromagnetismo básico;
- UFSC sem plástico;
- Clube dos Telescópios;

Uma vez que nosso interesse nesta pesquisa é o curso de Física, estabelecemos dois critérios de exclusão: pertencer especificamente ao Departamento de Física e ser coordenado por um docente do Departamento. Assim sendo, chegamos aos seguintes projetos:

- Caderno Brasileiro de Ensino de Física
- Clube dos Telescópios;
- De olho no céu de Floripa;
- LABIDEX – Laboratório de Instrumentação, Demonstração e Exploração;
- Meninas na Ciência
- Parque Viva Ciência – divulgação científica e a influência das questões de gênero na Física brasileira;
- Videoaulas de problemas resolvidos e comentados em eletromagnetismo básico;

Com o intuito de tornar a leitura e visualização mais simplificadas, traremos os detalhes de cada projeto no quadro a seguir.

Quadro 12 – Detalhamento dos Projetos de Extensão vinculados ao Departamento de Física da UFSC

(continua)

CADERNO BRASILEIRO DE ENSINO DE FÍSICA
<p>Coordenador: Editoras</p> <p>Fernanda Ostermann, Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, Brasil</p> <p>Sônia S. Peduzzi, Departamento de Física, Universidade Federal de Santa Catarina, SC, Brasil</p> <p>Editores adjuntos</p> <p>Andréia Guerra, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), Brasil</p> <p>Flavia Rezende, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</p> <p>Jesse Bazzul, Maynooth University, Ireland</p> <p>Jordi Solbes, Universidad de Valencia, Espanha</p> <p>Juliano Camillo, Universidade Federal de Santa Catarina</p> <p>Marinês Domingues Cordeiro, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</p> <p>Matheus Monteiro Nascimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</p> <p>Nathan Willig Lima, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</p>
<p>Página do Projeto: https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/index</p>
<p>Público alvo: Pós-graduação em Ensino de Ciências/Física e em cursos de aperfeiçoamento para professores do Nível Médio.</p>
<p>Número de Beneficiários:</p>
<p>Número de alunos de graduação envolvidos no projeto: NÃO SE APLICA</p>
<p>Vigência: 1984 - atualmente</p>

Quadro 12 – Detalhamento dos Projetos de Extensão vinculados ao Departamento de Física da UFSC

(continuação)

CADERNO BRASILEIRO DE ENSINO DE FÍSICA
<p>Resumo: é um periódico quadrimestral, de circulação nacional, voltado prioritariamente para o professor de física da escola secundária. Com o objetivo de promover uma disseminação efetiva e permanente de experiências entre professores e pesquisadores, visando elevar a qualidade do ensino de física tanto nas escolas da rede quanto nas instituições formadoras de novos professores, divulga, entre outros: experimentos de fácil aquisição, montagem e utilização em aula; artigos de divulgação científica e tópicos de física geral, em linguagem acessível ao professor de 2º grau; artigos de pesquisa em ensino de física; artigos sobre história e filosofia da física; recursos instrucionais aplicados ao ensino da física; artigos sobre política educacional e eventos relacionados com o ensino da física.</p>
CLUBE DOS TELESCÓPIOS
<p>Coordenador: Roberto Kalbusch Saito</p>
<p>Página do Projeto: www.telescopios.ufsc.br</p>
<p>Área Temática do Projeto: Meio Ambiente</p>
<p>Público alvo: alunos de ensino médio, comunidade universitária, comunidade em geral</p>
<p>Número de Beneficiários: 100 pessoas</p>
<p>Número de alunos de graduação envolvidos no projeto: 2 alunos</p>
<p>Vigência: 2016 - atualmente</p>

Quadro 12 – Detalhamento dos Projetos de Extensão vinculados ao Departamento de Física da UFSC

(continuação)

CLUBE DOS TELESCÓPIOS
<p>Resumo: O projeto Clube dos Telescópios tem como objetivo ensinar pessoas da comunidade, sejam estudantes de ensino, alunos da UFSC ou comunidade em geral, a construir lunetas e telescópios simples. Esse projeto conta com a estrutura do Observatório da UFSC e com o apoio do bem-sucedido projeto “De Olho no Céu de Floripa”, que recebe a visita da comunidade para observar o céu no Campus Trindade da UFSC. O objetivo é construir lunetas acessíveis, baratas e de boa qualidade junto com o público. O Clube também observa o céu com os instrumentos criados. A construção do seu próprio instrumento de observação leva as pessoas a um melhor entendimento do seu funcionamento e à busca de soluções criativas para aprimorá-los. A isso se soma a observação do céu com seu próprio instrumento, o que promove o contato e o aprofundamento de teorias físicas e astronômicas.</p>
DE OLHO NO CÉU DE FLORIPA
<p>Coordenador: Antônio Nemer Kanaan Neto</p>
<p>Página do Projeto: www.observatorio.ufsc.br</p>
<p>Área Temática do Projeto: Educação</p>
<p>Público alvo: comunidade em geral, estudantes do ensino fundamental e médio, comunidade universitária</p>
<p>Número de Beneficiários: 2.000 pessoas</p>
<p>Número de alunos de graduação envolvidos no projeto: 6 alunos</p>
<p>Vigência*: 1996 - atualmente. A partir de 2005 passou a ser executado no Observatório Astronômico.</p>

Quadro 12 – Detalhamento dos Projetos de Extensão vinculados ao Departamento de Física da UFSC

(continuação)

DE OLHO NO CÉU DE FLORIPA
<p>Resumo: O projeto "de olho no céu de Floripa" existe desde 1996, quando funcionava nos jardins internos do antigo CFM. Em 2005 passou a ser executado no Observatório Astronômico da UFSC ao lado do Planetário. Conta com dois telescópios de 30cm, uma luneta H-alfa de 11cm, e dois binóculos de 100mm. As atividades do projeto são, em sua maioria, desenvolvidas no próprio observatório. De noite é possível observar vários objetos distintos, como: aglomerados de estrelas, Júpiter, sua mancha vermelha e seus satélites, Saturno com seus anéis, Marte e suas calotas polares, nebulosas, sistemas estelares múltiplos, e a Lua com suas montanhas e crateras. O observatório também funciona durante o dia para observações do Sol usando um filtro de objetiva no telescópio principal. Nestas observações podemos observar as manchas solares. Enquanto a luneta H-alfa permite a observação das protuberâncias solares.</p>
LABIDEX
<p>Coordenador: Paulo José Sena dos Santos</p>
<p>Página do Projeto: https://fsc.ufsc.br/~labidex/ (Página Indisponível)</p>
<p>Área Temática do Projeto: Educação</p>
<p>Público alvo: comunidade acadêmica, comunidade externa, professores e alunos da educação básica</p>
<p>Número de Beneficiários: 1800 pessoas</p>
<p>Número de alunos de graduação envolvidos no projeto: 4 alunos</p>
<p>Vigência: 1996 - atualmente</p>

Quadro 12 – Detalhamento dos Projetos de Extensão vinculados ao Departamento de Física da UFSC

(continuação)

LABIDEX
<p>Resumo: O projeto “LABIDEX – Laboratório de Instrumentação, Demonstração e Exploração” desenvolvido pelo Departamento de Física do Centro Ciências Físicas e Matemáticas, desde 1996, tem procurado contribuir para a divulgação e o estabelecimento de uma cultura científica no Estado de Santa Catarina. O laboratório, que conta com um acervo permanente de mais de 60 experimentos, se apresenta como um espaço de interação científica destinado aos três níveis de escolaridade. Estrutura-se na forma de Exposição ou Museu, com visitas acompanhadas por monitores (bolsistas) do curso de Física. Serve ainda como laboratório de apoio às disciplinas de Prática como Componente Curricular e as Instrumentações para o Ensino de Física, dos cursos de Licenciatura em Física a distância e presencial, e para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID – Física). Tendo por objetivo: divulgar a ciência para a população em geral, e principalmente para os estudantes do ensino fundamental e médio; desmistificar a Física; explorar o lado lúdico das Ciências; divulgar a prática experimental; contribuir para a formação de novos educadores, em particular, os licenciados em Física; proporcionar um espaço para demonstrativo para as disciplinas do Departamento de Física.</p>
MENINAS NA CIÊNCIA
<p>Coordenador: Gabriela Kaiana Ferreira</p>
<p>Página do Projeto: https://meninasnaciencia.paginas.ufsc.br/</p>
<p>Área Temática do Projeto: Divulgação Científica</p>
<p>Público alvo: meninas e mulheres estudantes do ensino médio e do ensino superior</p>
<p>Número de Beneficiários:</p>
<p>Número de alunos de graduação envolvidos no projeto: 5</p>

Quadro 12 – Detalhamento dos Projetos de Extensão vinculados ao Departamento de Física da UFSC

(continuação)

MENINAS NA CIÊNCIA
Vigência: 2020 - atualmente
<p>Resumo: O Meninas na Ciência é um Projeto de Extensão do Departamento de Física da UFSC, criado em 2020, que tem como objetivo geral estimular o interesse de alunas, meninas e mulheres da Educação Básica pelas ciências exatas e tecnologias e incentivar a busca por profissões e carreiras científicas. Este objetivo é delineado também por considerar o contexto de formação dos cursos da área de ciências exatas e tecnologias, permeado por um público masculino e com fortes questões de evasão por gênero. Conta com a colaboração de bolsistas e voluntárias, que desenvolvem uma série de atividades envolvendo divulgação científica, combate a preconceitos e estereótipos sobre a presença de mulheres nas ciências exatas, atividades com alunas da educação básica e da graduação envolvendo práticas científicas, visitas a laboratórios de pesquisa e palestras com cientistas mulheres. Dentre as atividades desenvolvidas em parcerias com escolas públicas da educação básica da rede pública de Florianópolis, podemos citar: gerenciamento de rede social do projeto com conteúdos semanais sobre curiosidades e atividades científicas, indicação de livros, aplicativos e filmes; palestras e entrevistas transmitidas ao vivo com cientistas mulheres que desenvolvem pesquisa em áreas científicas, que atuam em instituições de ensino superior e/ou de pesquisa; visitas virtuais à instalações de laboratórios de pesquisa, em especial os liderados por mulheres pesquisadoras; curso online sobre Ciência e Arte. O Projeto de Extensão Meninas na Ciência da UFSC está comprometido com a construção de espaços e oportunidades para meninas e mulheres que tenham interesse em conhecer as ciências exatas e tecnológicas e que desejam seguir profissões nessas áreas.</p>
PARQUE VIVA CIÊNCIA
Coordenador: Débora Peres Menezes
Página do Projeto: www.vivaciencia.ufsc.br • http://auladefsc.wordpress.com

Quadro 12 – Detalhamento dos Projetos de Extensão vinculados ao Departamento de Física da UFSC

(continuação)

PARQUE VIVA CIÊNCIA
Área Temática do Projeto: Educação
Público alvo: estudantes do ensino médio, superior e professores da rede de ensino de Florianópolis
Número de Beneficiários: 500 pessoas
Número de alunos de graduação envolvidos no projeto: 3 alunos
Vigência: 2008 - 2013
Resumo: Desde 2004, quando teve início, o projeto “Parque Viva Ciência”, tem se proposto a organizar palestras ministradas por pesquisadores do nosso meio acadêmico para alunos universitários, alunos de ensino médio e também professores de ciências e universitários. As palestras discorrem sobre assuntos de fronteira na área da física, como: física quântica, física médica, astrofísica, física nuclear, física de hádrons, mecânica estatística, física atômica, entre outros. O objetivo principal das palestras é levar ao público o conhecimento sobre a ciência de fronteira desenvolvida atualmente, despertando curiosidade por meio de informação qualificada. A questão da diversidade de gênero na ciência, tópico de grande relevância atual, também tem sido abordada por meio de realizações de palestras, mesas redondas e estudos de dados existentes. Diversos artigos já foram publicados e o principal objetivo é trazer mais meninas para as ciências exatas, além de divulgar a realidade brasileira que as mulheres enfrentam quando trabalham nas áreas ditas duras do conhecimento, conhecidas pela sigla STEM (science, technology, engineering, mathematics).
VÍDEOAULAS DE PROBLEMAS RESOLVIDOS E COMENTADOS EM ELETROMAGNETISMO BÁSICO
Coordenador: Felipe Arretche

Quadro 12 – Detalhamento dos Projetos de Extensão vinculados ao Departamento de Física da UFSC

(conclusão)

VÍDEOAULAS DE PROBLEMAS RESOLVIDOS E COMENTADOS EM ELETROMAGNETISMO BÁSICO
Página do Projeto:
Área Temática do Projeto: Educação
Público alvo: alunos dos cursos de ciências exatas da UFSC e do Brasil em geral
Número de Beneficiários: 500 pessoas
Número de alunos de graduação envolvidos no projeto: 1 aluno
Vigência: 2019 - 2020
Resumo: Todos os cursos de Física Básica regularmente ofertados pelo Departamento de Física da UFSC para alunos regulares dos cursos de exatas são presenciais. Entendendo que o ensino à distância constitui uma das mais importantes ferramentas da educação moderna e tendo em mente a popularização da internet, nosso objetivo neste projeto de extensão, é produzir material de apoio aos cursos de Eletromagnetismo Básico na forma de videoaulas cujo foco são exercícios resolvidos e comentados, a serem postados no portal de acesso livre “youtube”. Na qualidade de coordenador deste projeto e principalmente de professor com experiência na disciplina, entendo que falta tempo para discutir exercícios e problemas com a devida calma durante as aulas teóricas. Se bem sucedido, este projeto beneficiará diretamente centenas de alunos e indiretamente todos os demais professores que ministram disciplinas de Eletromagnetismo Básico (FSC5113) na UFSC. No longo prazo, este projeto poderá beneficiar também os demais alunos de outras universidades que estejam cursando as disciplinas básicas de Eletromagnetismo. Por fim, esperamos que este projeto divulgue a UFSC junto às comunidades acadêmicas do Brasil e do exterior.

Fonte: Elaborado pela autora com base em diversos documentos⁹².

⁹² Catálogo de Extensão 2019.

Disponível em: <https://proex.paginas.ufsc.br/files/2019/10/Cat%C3%A1logo-de-Extens%C3%A3o-2019-WEB.pdf>.
Caderno Brasileiro de Ensino de Física.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/about>.
Projetos de Extensão do Departamento de Física.

Após a apresentação dos projetos extensionistas anteriores à curricularização da extensão, lançamos um olhar para a extensão no novo PPC, partindo dos dados relativos à carga horária. A nova estrutura conta com 345 horas ou 414 horas-aula destinadas à extensão, perfazendo 10,4% da carga horária total do curso, e cumprindo a exigência de no mínimo 10%, assegurados pela Resolução MEC/CNE/CES nº 7 de 18 de dezembro de 2018. A carga horária em disciplinas de extensão atinge 135 horas ou 162 ha, já a carga horária de ações de extensão em projetos, cursos e eventos registrados no SIGPEX ou disciplinas não curriculares de extensão, atinge 210 horas ou 252 ha.

É importante lembrar que mesmo antes da resolução o curso já possuía disciplinas com caráter extensionista, a exemplo de Instrumentação para o Ensino de Física C, que já contemplava esse caráter, mas não o explicitava em seu programa, porque essa é uma modalidade de ensino nova, responsiva à resolução que institui a curricularização da extensão.

A resolução deixa claro que a porcentagem distribuída não deve se restringir à criação de disciplinas e também não tem o intuito de alongar o curso, cabendo às coordenações promover ações que visem à computação dessas atividades, não engessando o aluno a disciplinas do currículo, bem como à restrição de seu centro de origem. Considerando isto, as horas de extensão podem ocorrer à escolha do aluno entre três modalidades específicas: projetos, cursos ou eventos.

Porém, mesmo que fique a escolha do estudante, tais participações devem ter em seus objetivos e/ou temas os seguintes tópicos: currículos e seus marcos legais; didática e seus fundamentos; metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conhecimentos de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; gestão e organização escolar e mediação de conflitos; educação especial, seus marcos legais, conhecimentos e propostas de metodologias e atendimentos de estudantes com deficiências e necessidades especiais; processos e políticas

Disponível em: <https://fsc.ufsc.br/extensao/>.

Observatório Astronômico da UFSC.

Disponível em: <https://observatorio.ufsc.br/>.

Parque Viva Ciência.

Disponível em: <https://vivaciencia.ufsc.br/>.

Clube dos Telescópios.

Disponível em: <https://telescopios.ufsc.br/sobre-o-club/>.

Projeto Meninas na Ciência.

Disponível em: <https://meninasnaciencia.paginas.ufsc.br/>.

públicas de avaliação da educação; filosofia e sociologia da educação; psicologia da aprendizagem; história da educação brasileira; contextos socioculturais dos estudantes da educação básica e seus territórios educativos; comunicação científica, divulgação científica, literatura e ciências; gamificação na educação científica; ações educacionais que estabeleça relações de interdisciplinaridade da Física com outras ciências e outros saberes; comunidades e povos tradicionais (UFSC, 2022, p. 61-62). Para além desses temas, também serão aceitas as horas de disciplinas com caráter extensionistas oferecidas pelos Departamentos de Física, Química, Matemática, Metodologia de Ensino, Psicologia, Estudos Especializados em Educação e Libras.

O novo PPC apresenta os projetos de extensão atuais do Departamento de Física, tradicionais e fortemente voltados à educação, encaixando-se nas demandas do Grupo 1 de componentes curriculares de acordo com as DCN-Formação. Alguns destes projetos já foram detalhados no quadro 12, e outros, por serem novos, serão melhor explorados a seguir. Mas a totalidade de projetos constantes no novo documento são: Caderno Brasileiro de Ensino de Física; Laboratório de Instrumentação, Demonstração e Exploração (LABIDEX); De Olho no Céu de Floripa; Clube dos Telescópios; Meninas na Ciência; Simulador quântico portátil para a linguagem de programação Ket com fins educacionais e de pesquisa; Conversas Sobre Ciências do Planeta Terra (Programa de Extensão do CFM) (UFSC, 2022, p. 60-64).

Como os três últimos são novos em relação à última pesquisa feita no site do Departamento de Física e no SIGPEX, trataremos com mais detalhes cada um desses projetos.

- Simulador quântico portátil para a linguagem de programação Ket com fins educacionais e de pesquisa: em virtude da computação quântica ser um paradigma científico atual que viabiliza a solução de alguns problemas computacionais, esse tema vem ganhando espaço na atualidade. Mesmo que existam computadores quânticos disponíveis, eles ainda estão em fases iniciais de desenvolvimento, dificultando a execução de vários algoritmos e métodos quânticos. Acrescenta-se ainda as restrições da física que impedem um acompanhamento detalhado de uma computação quântica. Isto posto, apesar de não possuir o computador propriamente, é de grande importância simular a execução quântica. Portanto, este

projeto de extensão objetiva fornecer à comunidade acadêmica e geral o acesso a um simulador quântico gratuitamente por meio da nuvem, com o intuito de auxiliar a pesquisa e o desenvolvimento da computação quântica, com a criação de mão de obra para este novo nicho de mercado. Para isso, o simulador será acessado e programado com a utilização da linguagem de programação híbrida clássica-quântica Ket.

- Conversas Sobre Ciências do Planeta Terra: tendo por objetivo promover a divulgação científica pela internet e organizar seminários sobre Ciências da Terra para alunos de Meteorologia, Oceanografia, Física e Engenharia Ambiental da UFSC; o projeto consiste em entrevistas a pesquisadores profissionais, especialistas em áreas previamente acordadas com os alunos. Os vídeos produzidos serão publicados em um canal do YouTube, e será averiguada a possibilidade de uma periodicidade semanal para estes seminários.

- UFScience – Programa de Extensão do CFM: diferentemente dos projetos já citados, este faz parte de uma articulação maior entre os cursos do Centro de Ciências Físicas e Matemáticas. O projeto está em fase de criação e por meio de ações conjuntas entre os Departamentos, busca a oferta de apoio pedagógico aos alunos da Educação Básica, de formação continuada aos professores da rede pública e de comunicação e divulgação científica para a comunidade geral, ofertado de forma híbrida. São definidos três públicos-alvos: alunos com necessidade de apoio pedagógico para melhoria no aproveitamento das disciplinas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias; alunos de alto aproveitamento, do ensino fundamental, médio e superior, para participação em olimpíadas e círculos científicos; professores da rede de educação básica e superior. De forma inovadora o programa buscará a articulação entre o conhecimento e diversos públicos internos e externos à universidade, ao mesmo tempo que estudantes de graduação e pós-graduação da UFSC aprimoram suas habilidades de ensino e fortalecem também a comunicação. O programa ofertará uma variedade de ações de extensão, que buscam a conexão entre os jovens e a

ciência, além de fornecer apoio a diversas organizações que busquem conhecimento científico. Tais ações serão ofertadas presencialmente ou à distância, através da plataforma Moodle Grupos.

Além dos novos projetos de extensão, cabe destacar as novas disciplinas criadas que já foram melhor detalhadas na seção 6.231. Assim, traremos aqui apenas a identificação, a carga horária e o público-alvo, para abordá-las de forma sintética. Sendo elas:

- a) Extensão em Astronomia – Habilitar os estudantes a explicar tópicos de astronomia para leigos, utilizando a infraestrutura do Observatório Astronômico e o Planetário, com 90 ha (carga horária total e de extensão) e o público-alvo formado por professores e alunos da educação básica da Grande Florianópolis;
- b) Instrumentação para o Ensino de Física C – Didatizar e aplicar a Unidade de Ensino desenvolvida na disciplina anterior ao público da Educação Básica da comunidade extrauniversitária, utilizando o aparato experimental do LABIDEX, e quando conveniente do Moodle Grupos, com 72 ha (carga horária total e de extensão) e o público-alvo composto por alunos da Educação Básica.

Fica claro no novo PPC o reconhecimento das dificuldades de aprendizagem em ciências e matemática, e isso se reflete no público-alvo de diversas ações de extensão, bem como expressa quais são as expectativas em relação à curricularização da extensão no curso de Física. Seu intuito é atingir estes públicos com defasagem na aprendizagem, em parte por questão de infraestrutura de algumas escolas básicas, além de uma tradição educacional de transmissão. Há a observância ainda da amplitude no alcance geográfico destas ações com o apoio de tecnologias comunicacionais e a implementação parcial de articulação remota.

Há ainda a expectativa de que tais ações de conexão com a comunidade sejam capazes de estreitar laços e romper com a ideia de “nós e eles”, de modo que essa interação traga novos caminhos, para o aprimoramento de práticas de ensino e demande novas pesquisas. Mergulhando de forma mais profunda na semântica da extensão, cabe destacar que alguns projetos e disciplinas descritos estarão abertos a outros alunos da UFSC, não se restringindo à Física, como no caso da

disciplina de Extensão em Astronomia, que dá abertura ao oferecimento no rol de optativas de outros cursos interessados, como Geografia, Química, Biologia, Matemática, Geologia e Meteorologia, por exemplo. Além disso, no Caderno Brasileiro de Ensino de Física, pelo seu caráter de publicações de artigos e a validação da escrita culta, permite a abertura de espaço para estudantes de letras, que poderiam auxiliar nas atividades editoriais.

Em síntese, o novo projeto entende que o contexto em que se insere a extensão universitária remonta o início do século 20, que inicialmente perpassa por ideias clientelistas, marcadas pelo assistencialismo populista das Segunda e Terceira Repúblicas; além dos ideais tecnicistas e de segurança nacional do período de Ditadura Militar; vive um momento de metamorfose desde a redemocratização. As modificações vividas pela extensão remontam ainda o pano de fundo em que ela se encontra num contexto contemporâneo, marcado por um mundo científico, tecnológico e de grande interação digital.

A conjectura em que a extensão se encontra vai ao encontro com prerrogativas do FORPROEX, entendendo que nossa sociedade “combina traços de seu passado conservador e autoritário com as inovações institucionais forjadas na luta pela redemocratização” (FORPROEX, 2012, p. 19). Com isso, a interação dialógica, na qual se sustenta a extensão, é também prevista pelo CNE, na resolução da curricularização da extensão, onde se coloca que tanto a extensão quanto sua respectiva curricularização objetiva a formação cidadã, as mudanças nas instituições de ensino superior por meio da articulação entre pesquisa, ensino e extensão, além da interação dialógica com a comunidade, a formação integral dos futuros profissionais e pensadores, e os pilares éticos no ensino e na pesquisa para a promoção de um conhecimento que busque soluções para questões basilares do desenvolvimento social.

E não podemos deixar de citar que a resolução vem em um momento extremamente delicado para a pesquisa e o ensino, em que apesar de grandes inovações tecnológicas e científicas, é grande o espalhamento de notícias falsas e exorbitante o prevaecimento do negacionismo. Neste sentido, o curso de Física tem por compromisso, a promoção do conhecimento científico, para que se rompa uma barreira de que a ciência é restrita para alguns públicos. Ainda que se reconheça um primeiro caráter assistencial na elaboração de determinados projetos de extensão, é apenas um primeiro passo a caminho de pensar a extensão com sua

pluralidade de significados. A intensa avaliação e reestruturação dos projetos será realizada pelo NDE e pelo Colegiado, conforme o compromisso firmado na íntegra do novo projeto.

Nos objetivos específicos desta pesquisa, propusemos a análise e o acompanhamento da reestruturação curricular do curso de Licenciatura em Física, redobrando a atenção para elementos referentes à curricularização da extensão. É válido salientar que, por se tratar de um processo vivo, a escrita deste capítulo alongou-se por meses, tempo suficiente para que o projeto sofresse novas alterações, que serão apresentadas adiante. Na construção deste capítulo, utilizamos por base o projeto que havia sido encaminhado à Câmara de Extensão em meados do primeiro semestre de 2022, que, no capítulo 5, referente à curricularização da extensão, mantinha uma organização a ser apresentada no quadro abaixo, mas após o recebimento do parecer da Câmara de Extensão no fim do primeiro semestre de 2022, passou por reestruturações. O parecer questionava sobre o aumento de carga horária total do curso, pedia esclarecimento acerca da diferenciação entre ações de extensão e atividades complementares; interrogava sobre a utilização da palavra “ação” de extensão na forma de unidade curricular; solicitava o esclarecimento de “outros projetos” que não façam parte do Departamento de Física; demandava elucidar a estratégia de creditação da carga horária de extensão.

Portanto, a parecerista da Câmara encaminhou à coordenação do curso, solicitando que o novo PPC fosse instruído com os esclarecimentos solicitados para o posterior retorno à PROEX. Desta forma, apresentaremos a seguir a organização dos capítulos no projeto que foi encaminhado antes do parecer, e naquele já considerando as alterações. Assim, o que foi escrito em parágrafos anteriores refere-se à estrutura do projeto antes do recebimento do parecer, e que após o quadro, serão colocadas as pequenas mudanças as quais o novo projeto abarca. Com isso espera-se que o leitor tenha a experiência de entender como é a construção viva de um currículo e seus processos de reestruturação emergentes, trazendo um caráter real e cotidiano à pesquisa apresentada.

Quadro 13 – Comparação entre a estrutura curricular do capítulo 5 antes e depois do atendimento às solicitações da PROEX

(continua)

PROJETO ENCAMINHADO INICIALMENTE	PROJETO APÓS O PARECER DA PROEX
5. Curricularização da Extensão	5. Curricularização da Extensão
5.1 Dados	5.1 Introdução
5.2 Escopo das ações, projetos, eventos e cursos aceitos para fins de computação de horas de extensão	5.2 Dados
5.3 Projetos de extensão atuais 5.3.1 Caderno Brasileiro de Ensino de Física 5.3.2 Laboratório de Instrumentação, Demonstração e Exploração (LABIDEX) 5.3.3 De Olho no Céu de Floripa 5.3.4 Clube dos Telescópios 5.3.5 Meninas na Ciência 5.3.6 Simulador quântico portátil para a linguagem de programação Ket com fins educacionais e de pesquisa 5.3.7 Conversas Sobre Ciências do Planeta Terra	5.3 Escopo das ações, projetos, eventos e cursos aceitos para fins de computação de horas de extensão
5.4 UFSCience - Programa de Extensão do CFM	5.4 UFSCience - Programa de Extensão do CFM
5.5 Disciplinas de extensão ou com carga horária de extensão 5.5.1 Extensão em Astronomia 5.5.2 Instrumentação para o Ensino de Física C	5.5 Disciplinas de extensão ou com carga horária de extensão 5.5.1 Extensão em Astronomia 5.5.2 Instrumentação para o Ensino de Física C
5.6 Expectativas em relação à curricularização da extensão no curso de Física - Licenciatura	5.6 Expectativas em relação à curricularização da extensão no curso de Física - Licenciatura

Quadro 14 – Comparação entre a estrutura curricular do capítulo 5 antes e depois do atendimento às solicitações da PROEX

(conclusão)

PROJETO ENCAMINHADO INICIALMENTE	PROJETO APÓS O PARECER DA PROEX
5.7 Espaços físicos destinados às atividades de extensão 5.7.1 Observatório Astronômico 5.7.2 Planetário 5.7.3 Laboratório de Instrumentação, Demonstração e Exploração (Labidex)	5.7 Espaços físicos destinados às atividades de extensão 5.7.1 Observatório Astronômico 5.7.2 Planetário 5.7.3 Laboratório de Instrumentação, Demonstração e Exploração (Labidex)
5.8 Comentários adicionais sobre a política de extensão do curso de Física - Licenciatura	5.8 Diferenciação da creditação entre AACC e atividades de extensão
	5.9 Comentários adicionais sobre a política de extensão do curso de Física - Licenciatura

Fonte: Elaborado pela autora com base em (UFSC, 2022, p. 8-9)

De início percebemos que o novo projeto apresenta uma seção introdutória, além de uma específica para diferenciar a creditação entre Atividades Acadêmicas Científico-Culturais e atividades de extensão. Para que pudéssemos realizar uma comparação mais detalhada, metodologicamente falando, colocamos ambos os projetos lado a lado para observar onde estavam alocadas as modificações. A primeira encontrada no corpo do texto se refere ao número de vagas, presente na seção 4.3.1 de Identificação do Curso, o novo projeto apresenta 75 vagas de entrada anual com a observação de ser no primeiro semestre. Ademais, na seção 4.3.3.4 o texto indica que haverá uma pormenorização posterior referente a diferenciação entre AACC e ações de extensão.

A próxima mudança aparece no capítulo 5, atendendo a demanda da PROEX, na introdução é colocado o efetivo aumento de carga horária total do curso, que passa de 3.200 horas para 3.330, e com isso excede em 4% do mínimo exigido pelo CNE. Tendo como justificativa para este aumento a criação de novas disciplinas, o aumento de carga horária daquelas existentes, solicitadas pelos departamentos ofertantes, além de um necessário arrojo curricular.

Um ponto dissonante dentro do próprio projeto é localizado no último parágrafo da seção 5.1 em que consta “mesmo com tal aumento, o curso continua tendo a duração de nove semestres” (UFSC, 2022, p. 288). Nesse ponto é disposto o contrário da matriz curricular expressa no capítulo 4, contendo dez semestres.

Neste capítulo acrescenta-se ainda os projetos que o Departamento de Física já oferece, e enfatiza que “é perfeitamente lícito ao aluno que participe de ações coordenadas por professores de outros departamentos, desde que estejam no escopo dos tópicos acima descritos, em cumprimento às demandas de componentes curriculares do Grupo 1 das DCN-Formação” (UFSC, 2022, p. 289-290). Dessa forma, atende à demanda do parecer acerca das possibilidades de atividades de extensão para os alunos fora do Departamento de Física.

Mais adiante, a seção 5.8 diferencia AACC e atividades de extensão, onde coloca que:

[...] as 60 horas (72 horas-aula) destinadas às Atividades Acadêmico-Científico-Culturais são atividades não extensionistas em que o aluno buscará ampliar seu horizonte de formação, participando de cursos variados como discente, sendo membro de órgãos deliberativos, participando de eventos acadêmicos (inclusive assistindo a defesas de TCC), realizando estágios, iniciação científica, iniciação à docência, cursando disciplinas extracurriculares, etc. Assim, têm natureza diversa das atividades de extensão. A creditação destas atividades será feita através da apresentação de memorial descritivo e certificados das atividades, ao final do curso, para contabilização por parte da coordenação do curso e posterior validação e registro no histórico (UFSC, 2022, p. 294-295)

Em vista disso, a curricularização da extensão “ocorrerá parcialmente nas duas disciplinas obrigatórias da matriz (totalizando 135 horas ou 162 horas-aula) e com a participação ativa e registrada no SIGPEX de ações de extensão que estejam no escopo da seção 5.3 (210 horas ou 252 horas-aula)” (UFSC, 2022, p. 295). A validação da carga horária será feita pelo coordenador de extensão do curso, por meio da análise do resumo e dos objetivos da ação. Assim, fica esclarecida a diferença entre AACC e as atividades de extensão, bem como a distribuição de carga horária das disciplinas extensionistas e das atividades, para que o aluno tenha uma formação integral que inclua este importante pilar universitário.

Tendo terminado a análise do projeto encaminhado à PROEX, não encontramos mais modificações em relação ao anterior. Sob o ofício nº 26/2022/CCGFSC de 10 de junho de 2022, a coordenação responde à parecerista acerca das solicitações da Pró-Reitoria de Extensão. Primeiramente reforçando o aumento da carga horária do curso, e justificando que este aumento

não ocorre especificamente em função da inserção de atividades extensionistas, mas também por conta da própria reestruturação do curso. Inicia com a reflexão acerca das DCN-Formação de 2019, onde é observado que apesar da nova carga horária de 3200 horas (naquela época, nas alterações feitas ainda no projeto anterior), alguns objetivos da divisão dos três grupos de disciplinas não haviam sido alcançados. Em adição a isso, houve o grande desenvolvimento em pesquisas na área de educação científica no grupo de professores da área de Ensino de Física, necessitando que esses avanços na área fossem contemplados pelo novo currículo. E complementa que:

Considerando-se o perfil do egresso traçado no Projeto, a potencialidade das novas disciplinas para ampliar os horizontes dos alunos, trazer assuntos que antes não eram tratados e que estão presentes pujantemente na Base Nacional Comum Curricular e contribuir para sua permanência, e a excelência da UFSC, compreendemos que esse aumento de carga horária é, de fato, irrisório em relação aos benefícios que o novo currículo pode oferecer (UFSC, 2022, p. 351-352).

Mas novamente reitera a duração do curso de nove semestres, o que contraria a própria matriz curricular e a identificação do curso, presente no novo projeto. Até o momento desta escrita não encontram-se justificativas para essa divergência.

A coordenação coloca ainda que o desconhecimento dos mecanismos de creditação das “atividades livres de extensão” provocou a solicitação da criação de um código para a creditação. Reconhecendo que agora, compreendendo que as atividades serão registradas automaticamente no currículo, a solicitação foi retirada. Acrescenta inclusive que mesmo não sendo mais obrigatória por demandas do Conselho Nacional de Educação, o NDE sugere que sejam mantidas as 60 horas de AACC, com o intuito de “incentivar a participação do aluno em outras instâncias enriquecedoras de sua formação e que não são extensionistas” (UFSC, 2022, p. 352).

Nos itens 3 e 4 da resposta ao parecer, coloca-se a supressão dos termos “programas” e “ações”, da página 29 do projeto. Além da ratificação da seção 5.3 (antes 5.2), explicitando a possibilidade de o aluno em buscar ações de extensão coordenadas por professores dos variados departamentos da UFSC, desde que estejam dentro do escopo discernido na mesma seção, incluindo a ênfase dada aos projetos vigentes, que são específicos do Departamento de Física.

Em retorno a resposta da coordenação sobre o parecer anterior, a PROEX retorna um novo parecer referente ao processo 23080.013326/2022-73, no que tange à reestruturação do

curso de Física – Licenciatura. Inicia a redação reiterando os dados do curso, em que enfatiza as dez fases do novo currículo, o conhecimento das atas do NDE e do Colegiado referentes à discussão e aprovação do projeto, bem como às declarações de anuência dos departamentos ofertantes de disciplinas ao curso de Física. Posteriormente, a parecerista Carla D’Agostini Derech apresenta cada item do primeiro parecer encaminhado à coordenação do Curso de Física, bem como as respostas da coordenação e a réplica.

Finalizando com a conclusão do parecer, a relatora não identifica inconformidades em relação às resoluções normativas vigentes, citando a Resolução nº 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018 (Curricularização da Extensão), Resolução Normativa nº 1/2020/CGRAD/CEX, de 03 de março de 2020 (inserção da Extensão nos currículos dos Cursos de Graduação da UFSC) e as orientações do Ofício Circular nº 002/2020/DEN/PROGRAD/CEX (encaminhamento dos Processos da Curricularização da Extensão). O término se dá com a manifestação favorável à aprovação da última versão do novo PPC do Curso de Graduação em Física – Licenciatura, em 19 de julho de 2022, e que podemos conferir na figura abaixo.

Figura 11 – Status dos Processos dos Cursos na Câmara de Extensão

NÚMERO	CURSO DE GRADUAÇÃO	ENTRADA	PARECERISTA	PARECER INICIAL	PARECER FINAL	APROVAÇÃO CEX	SITUAÇÃO ATUAL
23080.016398/2021-91	Educação Física - Bacharelado e Licenciatura- CDS	03/05/21	Daiane Eccel / Dilceane Carraro	11/05/21	21/09/21	24/09/21	concluído
23080.013326/2022-73	Física (noturno, licenciatura, presencial) - CFM	03/05/22	Carla D'Agostini Derech Nunes	13/05/22	19/07/22	22/07/22	concluído
23080.026622/2022-34	Física (bacharelado) - CFM	03/06/22	Henrique José Souza Coutinho	15/06/22			encaminhado CC em 15/06/22

Fonte: Dados obtidos por meio do portal da UFSC dos Processos na Câmara de Extensão⁹³

Em atendimento ao item 10 (setor DEN/PROGRAD) do Quadro 4 referente ao detalhamento dos setores e atribuições referentes a reestruturação do PPC, a coordenação recebe o *check list* com a anexação das peças processuais e sua respectiva aprovação na PROGRAD com despacho da aprovação do projeto no dia 22 de julho de 2022. Ao décimo terceiro dia do mês de

⁹³ Disponível em: <https://curricularizacaodaextensao.ufsc.br/status-dos-processos-dos-cursos-na-camara-de-extensao/>

setembro é assinado o parecer favorável à proposta de reestruturação do PPC pela Conselheira Relatora professora Liane Ramos da Silva, onde são apresentados no relatório: as peças processuais (seção 1); com posterior fundamentos do pedido (na seção 2 do documento), apresentação dos três grupos de disciplinas definidos pelas DCN-Formação; conclusão do parecer (seção 3); e voto favorável, em que são consideradas as justificativas apresentadas, o atendimento à legislação, a anuência dos departamentos, a análise realizada pelo Conselheiro Relator da Câmara de Extensão da UFSC e sua aprovação naquela Câmara, e a adequada instrução do processo (seção 4).

A título de última etapa, no dia 07 de outubro de 2022, com a assinatura da Presidente da Câmara de Graduação da UFSC, Dilceane Carraro, aprova os termos do parecer 128/2022/CGRAD exarado pela relatora Liane Ramos da Silva, em referência ao processo nº 23080.013326/2022-73. Já em 10 de outubro de 2022 pela resolução nº 030/2022/CGRAD, em seu Art. 1º aprova a reestruturação do PPC do curso de Graduação em Física – Licenciatura, vigorado a partir da data da publicação no Boletim Oficial da UFSC.

Com a finalização desta apresentação sobre os projetos extensionistas dentro do curso, as idealizações futuras e perspectivas acerca da curricularização, podemos avançar para a análise de um projeto em específico. Tendo em vista que a pesquisadora, enquanto estudante de graduação, participou de um dos Projetos supracitados e considera que o mesmo gerou impactos positivos em sua carreira docente, a próxima seção deste capítulo trará em mais detalhes o LABIDEX. Este detalhamento será feito desde sua concepção até os efetivos resultados da atuação como bolsista, em sua prática docente na Educação Básica.

6.3 IMPACTOS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO - O LABIDEX: CONCEPÇÃO, EVOLUÇÃO E PERSPECTIVAS DE UMA BOLSISTA

No âmbito acadêmico, as disciplinas de Física são costumeiramente teóricas com ênfase no formalismo matemático, enquanto que disciplinas experimentais focam em técnicas, medições e sua análise, muitas vezes incluindo uma espécie de roteiro. De acordo com Pietrocola e Pinho (2001), esta dicotomia fortalece a estruturação matemática do conhecimento, enquanto contribui para o descarte de aspectos fenomenológicos que fazem parte do conteúdo estudado. Neste

sentido, as demonstrações experimentais e/ou manipulações lúdicas para apresentar fenômenos físicos não faziam parte do arcabouço de escolas e universidades brasileiras.

Intuindo o preenchimento dessa lacuna, em 1995 foi criado no Departamento de Física da UFSC o Laboratório de Demonstração e Exploração, ocupando uma sala de 30m² com 30 módulos experimentais. Tais módulos eram equipamentos antigos, ou sem uso, que na época eram manipulados por dois alunos da graduação em Física, que também seriam responsáveis por fornecer explicações físicas acerca do fenômeno observado. Nesta época o público-alvo do laboratório eram os acadêmicos de disciplinas de Física, de modo que os professores da instituição pudessem utilizar o laboratório como suporte aos cursos teóricos (PIETROCOLA; PINHO, 2001, p. 2).

Com a implementação do laboratório, houve uma melhora significativa nas disciplinas de Física, e concomitante a isso a necessidade de tomar algum posicionamento frente às “[...] deficiências dos cursos de ciências nas faculdades e mostrar ciências para não cientistas” (PIETROCOLA; PINHO, 2001, p. 3). De modo a não mais ser “apenas” um laboratório para fomento experimental em disciplinas de cunho teórico, agora adotando também a disciplina de Instrumentação para o Ensino de Física, e em 1998, deixa de ser o Laboratório de Demonstração e Exploração, para se tornar o Laboratório de **Instrumentação**, Demonstração e Exploração.

Nesta nova jornada, a necessidade por aumento de espaço físico era emergente, aumentando sua área para 300 m², 50 experimentos, com 7 monitores efetivos e pelo menos 5 monitores voluntários (todos estudantes de Física). Surgem também montagens extras, além daquelas disponibilizadas regularmente no circuito, que poderiam ser utilizadas mediante solicitação com antecedência. Com isso, há uma modificação no público-alvo atendido pelo laboratório, adicionando os estudantes do ensino médio. Em termos de classificação quanto a espaço educacional, o LABIDEX é compreendido como um espaço misto, proveniente da junção de espaço de educação formal com um museu.

As atividades desenvolvidas baseiam-se em interatividade qualitativa e explicação de fenômenos físicos, que, segundo Pietrocola e Pinho (2001), possuem cinco objetivos principais:

- Cooperar com qualquer forma de ciência popular;
- Desmistificar a prática científica (a prática da Física em particular);

- Explorar o lado divertido da ciência;
- Contribuir para a formação de jovens professores de ciências, aproximando-os das práticas experimentais demonstrativas;
- Proporcionar um local para tornar os cursos de Física da universidade mais completos.

Considerando os relatórios anuais produzidos pelo coordenador do projeto, o que é exposto no Catálogo de Extensão da UFSC e minhas vivências enquanto bolsista, pode-se afirmar que é possível observar tais objetivos sendo cumpridos na prática. Com o intuito de comunicar ao leitor as contribuições que o LABIDEX teve em minha formação, apresento um panorama cronológico e experiencial do que vivi como bolsista.

Tudo se inicia no primeiro semestre de 2016, quando ainda atuava como bolsista no PIBID, no qual havia ingressado em agosto de 2015. Nas primeiras reuniões do Programa, o professor Paulo José Sena dos Santos comunicou-nos da necessidade de cumprimento de parte de nossa carga horária no LABIDEX, em virtude da pequena quantidade de bolsistas no Laboratório e o aumento da demanda. Comecei com o cumprimento de quatro horas semanais, equivalente a 50% da carga horária prevista para ser cumprida em atividades na sala do PIBID.

Quando comecei a ler os roteiros dos experimentos, meu interesse pelas atividades desenvolvidas no Laboratório aumentou progressivamente, e quando me dei conta já estava permanecendo por mais de vinte horas semanais no LABIDEX. De início não me sentia preparada para realizar as visitas, apenas acompanhava bolsistas mais experientes, e apenas após dois meses, realizei meu primeiro circuito dos experimentos. À medida que o tempo passava, sentia a necessidade de adaptar as explicações, uma vez que a diversidade de públicos crescia, e não se limitava apenas a alunos do ensino médio. Os primeiros alunos da graduação começaram a aparecer, e junto deles, meu nervosismo, e foi exatamente neste ponto que atuar no Laboratório se apresentou como um grande motor para a evolução dos meus conhecimentos de física. Depois de uma apresentação mal-sucedida de eletromagnetismo para uma turma de Física III da Engenharia Eletrônica, um sinal de alerta se acendeu.

Naquele momento eu estava ainda cursando Física III, e me faltavam ferramentas físicas e matemáticas para dominar um conteúdo com a destreza suficiente para apresentá-lo a alunos com uma maior afinidade no mesmo. Então, debrucei-me nos livros e comecei a tirar minhas dúvidas com bolsistas mais experientes e colegas em estágio mais avançado do curso. Realizei uma espécie de “intensivão” por aproximadamente três meses, e os resultados vieram logo depois. Em pouco tempo, tornei-me conhecida entre os colegas como “a pessoa que não tem medo dos professores da graduação”, começando a explicar em detalhes os experimentos e inclusive fornecendo exemplos extras sobre teorias, à medida que os professores solicitavam.

Minha organização pessoal também teve impactos positivos ao fazer parte da equipe, em virtude das organizações constantes do espaço que eu promovia, e dos calendários e relatórios de visitas. Outro ponto que considero de extrema importância foi a melhoria das relações interpessoais e a sensação de pertencimento, algo que já havia observado ao ingressar no PIBID, mas que a experiência no LABIDEX conseguiu lapidar. Neste sentido faço uma pequena pausa para lembrar as respostas obtidas no questionário de meu Trabalho de Conclusão de Curso, em que diversos participantes citaram a interação social e o apoio de amigos como motivadores para dar prosseguimento no curso.

Em pouco menos de um ano, o Laboratório já tinha se tornado minha segunda casa, chegava lá por volta das oito horas da manhã e saía apenas para realizar as refeições e frequentar as aulas. Essa permanência diária disciplinou meus estudos e aumentou meu círculo de amizades, lembro-me inclusive de realizarmos “aulas de dúvidas” em semanas que antecediam as provas, e da resolução de diversas listas de exercícios juntamente com outros bolsistas.

Com o fim da vigência de minha bolsa no PIBID em 2018, realizei o processo seletivo de ingresso ao LABIDEX, passei e segui atuando até meados de 2019, quando encontrei uma oportunidade na docência com uma carga horária maior e remuneração compatível. Em 2018, vivenciei uma nova experiência, a de conduzir visitas para crianças menores de cinco anos, e ao lembrar destes momentos, penso que ali estava um divisor de águas em minha carreira docente, por dois motivos. O primeiro em virtude de tirar a estabilidade que eu tinha até o momento, e me lembrar que o professor está em constante aprendizado e por mais que eu tivesse experiência na apresentação do circuito e explicação de conceitos físicos para alunos de Ensino Fundamental,

Médio e do Ensino Superior, eu não estava preparada para lidar com a Educação Infantil. Foi necessário quebrar um paradigma, e repensar a forma de realizar a transposição didática de modo a divulgar ciência em uma linguagem acessível aos pequenos. E o segundo, no sentido de me fazer olhar para o ensino em uma idade com a qual eu ainda não atuava. Esse foi também o marco inicial que me levou a cursar uma segunda licenciatura em Matemática, após o término da Física, e atuar especialmente com alunos de 5º e 6º anos.

Por fim, poderia seguir aqui escrevendo diversas experiências que tive durante esses quase quatro anos de atuação no LABIDEX, mas como este não é o intuito desta pesquisa, finalizo com os principais impactos que a participação neste projeto extensionista teve para minha formação pessoal e profissional: organização de estudos; melhoria na transposição didática; contato direto com atividades experimentais; manuseio e pequenos consertos em experimentos; aperfeiçoamento na capacidade de abstração e resolução de exercícios; desenvolvimento da oratória; gerenciamento de tempo; escrita e aperfeiçoamento de roteiros experimentais; evolução da comunicação interpessoal.

Outros traços do que abordamos aqui reaparecem na análise dos dados obtidos nas entrevistas, apresentadas no capítulo seguinte, possibilitando o diálogo com os referenciais teóricos construídos, minhas perspectivas e as dos entrevistados.

7 ENTREVISTAS E AS DIFERENTES PERSPECTIVAS DA EXTENSÃO

Este capítulo destina-se à exploração dos dados obtidos em entrevistas realizadas entre os meses de junho e agosto de 2022, compilando-as e buscando divergências ou confluências com as Atas do Colegiado. Cada uma das entrevistas encontra-se na íntegra no Apêndice A desta pesquisa. A ordem das análises aqui seguirá aquela disposta no Quadro 2, contendo as 20 perguntas, que podem pertencer a mais de um grupo dependendo do caso. Com intuito de facilitar a leitura, cada questão estará sublinhada, como por exemplo: a primeira questão.

Tendo por base de análise a ATD e os procedimentos analíticos para entrevistas, ambos descritos no segundo capítulo, no primeiro passo destaca-se a realização de uma leitura prévia de todas as entrevistas. Em seguida a separação de perguntas que pudessem apresentar respostas de caráter “quantitativo”, caracterizadas principalmente pelo tipo objetiva, também do Quadro 2. A ferramenta “*Google Sheets*” foi utilizada para a construção de planilhas com os dados das respostas obtidas nas questões 1, 3, 4, 5, 7 e 11. Dentro das planilhas, subdividiu-se as respostas em categorias de proximidade, e em seguida os dados foram compilados em gráficos, majoritariamente de setores/pizza pela sua facilidade de interpretação.

Os turnos conversacionais estão alocados no Apêndice A da transcrição de entrevistas, utilizando as letras “a” e “b” para indicar a alternância de falas para uma mesma pergunta. Sendo interrompido pelo nome da entrevistadora ou do entrevistado (no caso das entrevistas feitas *online* em que os participantes leram as perguntas no *chat*) nos casos específicos de G4A e G4B, que preferiam a leitura das perguntas no chat do “*Google Meet*” ao invés de eu realizá-las.

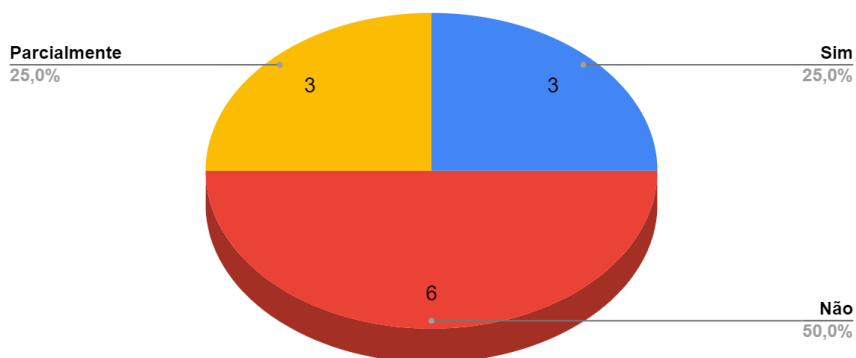
Algumas expressões corporais e de fala foram destacadas tanto no processo de transcrição das entrevistas, como na formulação dos metatextos na produção de respostas das perguntas neste capítulo. Por se tratar de um vasto corpo de dados, com mais de 80 páginas de transcrição, por mais minuciosa que esta análise fosse feita, não seriam esgotadas as possibilidades de interpretações constantes nesses dados, principalmente porque cada pesquisador pode ter um ponto de vista característico e outros interesses.

Isto posto, a análise exposta a seguir leva em consideração o ordenamento de questões disposto no segundo capítulo desta pesquisa, e traz os excertos mais relevantes das entrevistas com consonâncias e divergências em relação ao referencial teórico construído. As citações curtas extraídas das entrevistas e apresentadas no corpo do texto terão suas características sociolinguísticas preservadas, ou seja, tanto em caráter da escrita, quanto nas expressões, descontinuidade tópica e marcadores conversacionais.

Para dar início, a primeira questão visa entender a percepção dos entrevistados em termos legislativos sobre as noções relativas às políticas de extensão universitária. Das doze pessoas entrevistadas, seis responderam que desconheciam as políticas, conforme expresso no gráfico abaixo.

Figura 12 – Questão 1

Você conhece as políticas de extensão universitária?



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados das entrevistas

Nestas respostas, algumas foram objetivas, outras diziam ter noção das políticas, mas não o suficiente para dizer que as conheciam. Em relação à participação por grupos: G1 (NDE) – duas pessoas desconheciam as políticas, uma conhecia parcialmente; G2 (Extensionistas) – duas desconheciam, e uma comentou sobre seu orgulho neste sentido, outras duas afirmaram ter conhecimento; G3 (Não extensionistas) – uma pessoa afirmou ter conhecimento, em virtude de sua participação no NDE em anos anteriores, outras duas comentaram conhecer apenas

parcialmente, mais pelas práticas do que pela legislação; G4 (Egressos extensionistas) – todos afirmaram desconhecer as políticas. Apesar de nenhum membro do NDE afirmar possuir conhecimento das políticas, ou apenas parcialmente, nos chama atenção que nenhum egresso conhecia, e todos responderam de forma objetiva. O que nos leva a levantar hipóteses acerca da ausência de explanação sobre os processos que envolvem atividades de extensão em termos legislativos e de atribuições.

A segunda questão versa sobre a concepção de extensão universitária que, para os membros do NDE, têm funções diferentes. O participante G1A considera que extensão pode ser entendida como “aquela atividade que vai além do corpo docente de centro, e de técnicos... qualquer atividade da Universidade que... que vai em busca da comunidade externa seja... é... atividades... didáticas né, como cursinhos ou... apresentações ao público geral”. Porém, essa concepção pode remeter a uma prática assistencialista, se olharmos para algumas facetas dessa busca pela comunidade externa em termos de cursinhos, por exemplo. Essa ideia contrapõe o posicionamento do segundo entrevistado (G1B), que entende a extensão como uma maneira de “conseguir que, o conhecimento que é produzido na universidade, ele seja também compartilhando de alguma maneira através de algumas ações para () a universidade, que o pessoal lá fora chama de (*outwich*)”; ele reforça ainda que algumas vezes no Brasil a universidade faz política assistencialista. Mas concorda ainda com o primeiro no sentido de levar o conhecimento produzido na universidade para aqueles que nem sempre estão dentro dela.

Já o terceiro entrevistado (G1C) ainda do grupo do NDE, mas que também se constitui do segundo grupo, apresenta a multiplicidade de concepções das quais conhece a extensão: utiliza como exemplo a assessoria estatística, para informar melhor a população sobre determinados tópicos; usar dos conhecimentos e práticas acumuladas dentro da universidade para “servir e informar o público”; ligado à ideia de um processo produtivo, com produtos e serviços que associam o conhecimento da universidade com empresas; formativa, servindo tanto para a formação de estudantes de graduação quanto de pós graduação que atuam na docência; produção conjunta de conhecimento partindo da necessidade da comunidade, a exemplo de extensões artísticas. Um ponto de destaque nas respostas deste participante é a menção de uma sinergia

entre a comunidade e a universidade, em que não só a universidade contribui com a comunidade, mas o inverso também acontece.

No segundo grupo, iniciamos com o participante G2A trazendo a ideia de que a extensão deve tentar dar apoio à educação, principalmente no aspecto de desmistificar o “fazer científico”, apresentando à comunidade “o funcionamento, de pessoas que fazem a coisa, como que a coisa funciona”. Ao solicitar exemplos por parte do participante, ele complementa ainda com uma ideia que ele considera equivocada acerca dos cientistas. “Não no sentido da prática () ah, tu vai no laboratório *bota* uma roupinha de cientista [...] Mas de questionar as coisas... de pesquisar, fazer sempre esse processo de... de testar hipóteses... que é/que é o mais importante”. Esta questão já foi levantada anteriormente em Atas do Colegiado, em que alguns professores questionaram o fato de as disciplinas de Laboratório de Física apresentarem um caráter quase que fabril, onde os estudantes liam o roteiro e reproduziam, preocupando-se mais com “resultados exatos” do que com os percalços, tanto da atividade experimental, quanto da teoria, que permeiam o fazer científico. Esta questão também alcança os estudantes da Educação Básica ao enxergarem a Física como uma ciência pronta, muitas vezes afastada da realidade vivida por eles, o que justificaria o sentimento de não pertencimento à comunidade científica revelado pelos estudantes, que observam uma carreira praticamente utópica.

O segundo entrevistado deste grupo (G2B) utiliza de um projeto, o LABIDEX, para apresentar sua concepção de extensão universitária. Observando as interações entre a comunidade e a universidade que estão presentes no desenvolvimento das atividades nesse laboratório, em que naquele caso ocorre através do aprendizado. Levanta novamente uma perspectiva assistencialista, mas frisa que não é em todos os casos, reforçando que, em alguns projetos, o retorno é literalmente social, uma vez que atua em regiões com maior vulnerabilidade. Em síntese, enxerga a extensão como distinta de pesquisa e ensino, sendo uma forma de retribuir o investimento que a sociedade faz na universidade, reiterando que “a universidade de certa maneira, ela é/ela é custeada pelo... pela população através dos impostos né. De alguma maneira... a gente deve contribuir mais do que com as nossas atividades de ensino e pesquisa, outros tipos de retorno são possíveis”.

Ainda neste grupo, temos uma definição de extensão que engloba boa parte do que outros participantes mencionaram, apresentada por G2C, em que:

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

[...]

Por exemplo/exemplo, vou oferecer um serviço de uma pessoa que/que avalia artigos... de revistas... isso talvez isso é entendido como uma atividade externa dentro da UFSC. Eu não concordo que seja extensão, eu discordo, eu acho isso BEM distante do que a extensão. A UFSC entende isso como atividade docente do tipo extensão do professor... do tipo... tu tem que registrar ela como extensão, né? Eu acho que é um pouco distante da minha concepção, acho não, é bastante distante da minha concepção de extensão, porque não tem o caráter é... educativo, de contribuir com demandas da comunidade, por exemplo.

Podemos extrair uma série de reflexões desta resposta, a primeira delas no sentido de entender que a extensão não “visa resolver problemas”, mas sim apresentar alternativas para que coletivamente, universidade e comunidade, elaborem novos caminhos em busca de possíveis resoluções ou novos paradigmas. Além disso, temos a compreensão de que a comunidade não é apenas aquela externa à universidade, mas a interna também conta no sentido de projetos de extensão intercursos, por exemplo. Aqui podemos remeter ao entrevistado G1C*⁹⁴, quando comentava sobre os minicursos de férias oferecidos pelo Departamento de Física para aprofundamento em disciplinas de Cálculo, por exemplo. Nesses minicursos, os alunos de graduação de Administração e Economia assistiam às aulas, não deixando de ser uma comunidade externa àquela da Física, mas ainda interna à Universidade. Outro ponto é sobre a constante reflexão da prática extensionista, no intuito de explorar suas diversas dimensões, e reforçar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, quando o entrevistado comenta que não é possível realizar nenhum destes sem olhar para o outro. Por fim, questiona o que é compreendido como extensão pela UFSC, ao citar pareceristas de revistas, os quais são

⁹⁴ Será utilizada uma nomenclatura diferente para este entrevistado em virtude de ele participar ao mesmo tempo de dois grupos, o G1 (NDE) e o G2 (Extensionista).

enquadrados nas atividades de extensão, mas que segundo ele não possuem caráter educativo e não contribuem com as demandas da comunidade.

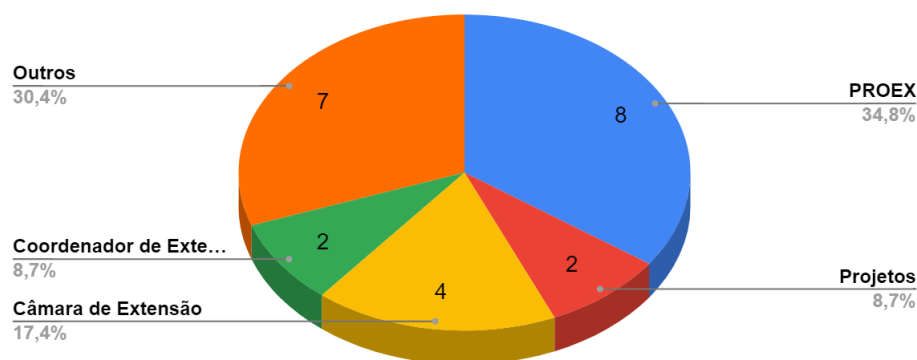
Abrindo o terceiro grupo, dos não extensionistas, dois participantes reconhecem a extensão como prestação de serviço à comunidade, respondendo à pergunta de forma sucinta e objetiva, reforçando o caráter assistencialista. A única resposta distinta deste grupo é proveniente de um docente que por muitos anos teve atividades de extensão, mas no momento não possuía. Sua concepção contempla diversos aspectos, como a divulgação científica, a geração de um artigo, “ [...] levar esse conhecimento que a gente tem na universidade, essa situação privilegiada que a gente tem inclusive. Eu acho que é um privilégio a gente desenhar um projeto de extensão, ter tempo pra isso, para juntar material, pra ter bolsistas, pra levar gente na escola”, suprir a ausência de atividades experimentais na Educação Básica. Reforça neste último uma ideia de aprimoramento educacional, ao trazer inovação para o ensino e dinamização do processo de aprendizagem. O entrevistado problematiza ainda o contraponto entre pesquisa e extensão, em que no caso deste primeiro “se trata de uma atividade mais voltada para a gente” e a extensão produziria frutos coletivos.

Esta questão não estava presente na entrevista do quarto grupo, e que no momento da escrita deste capítulo aproveitei para realizar uma autocrítica, e observar que poderia ter sido acrescentada para observar as respostas de um grupo que majoritariamente desconhecia as políticas extensionistas. Em virtude disso, seria interessante entender o que eles pensam da extensão universitária, desconhecendo suas atribuições legais e como a própria universidade a entende.

Avançando para a terceira questão sobre as políticas, órgãos ou setores conhecidos, temos a distribuição das respostas conforme a figura abaixo. Vale lembrar que alguns participantes citaram mais de uma resposta, portanto o total apresentado no gráfico se refere ao número de menções e não aos participantes.

Figura 13 – Questão 3

Quais políticas/órgãos/setores você conhece?



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados das entrevistas

Boa parte dos entrevistados relataram conhecer a PROEX, não ficando restritos apenas aos docentes da UFSC, visto que dois participantes do quarto grupo, de egressos da universidade, alegaram conhecê-la também. O LABIDEX recebeu duas menções, o QUIMIDEX uma menção, ficando dessa forma apresentado na legenda dos Projetos da figura acima. A Câmara de Extensão e o Coordenador de Extensão apareceram apenas nas respostas dos membros do NDE, o que poderia levantar uma hipótese destes cargos serem mais discutidos em reuniões do Núcleo. Na legenda relativa a outros, trata-se de um compilado das seguintes citações: Departamentos (1); Pró-Bolsas (1); FAPEU⁹⁵ (1); FUNJAB⁹⁶ (1); FINEP⁹⁷ (1); SIGPEX (1); Secretaria de Ações Afirmativas (1). Além destas citações, alguns participantes comentaram que conhecem tanto os órgãos mais voltados para as atribuições e a parte “teórica”, quanto aqueles vinculados à prática no sentido de financiamento para que os projetos possam acontecer.

Na quarta questão, pergunta-se sobre a possibilidade de que a curricularização da extensão aconteceria independente da existência de uma legislação tornando-a obrigatória. A figura abaixo apresenta os três tipos de respostas coletados na entrevista.

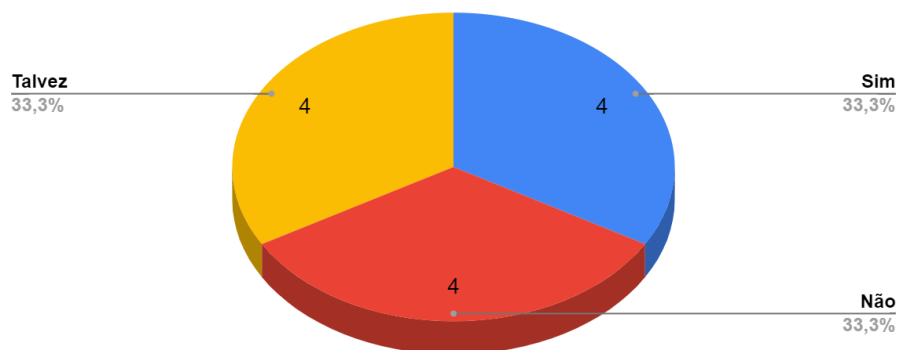
⁹⁵ FAPEU: Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária

⁹⁶ FUNJAB: Fundação José Arthur Boiteux

⁹⁷ FINEP: Financiadora de Estudos e Projetos

Figura 14 – Questão 4

Acredita que a curricularização da extensão já iria acontecer, independente de existir uma resolução que a torna obrigatória?



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados das entrevistas

Entre os membros do NDE não houve consenso, uma vez que cada um apontou uma resposta diferente. Porém, quase a totalidade do Grupo 2, de extensionistas, acreditam que a curricularização não aconteceria naturalmente na UFSC, principalmente em virtude da resistência à reestruturação curricular, muitas vezes advindas de “cursos mais teóricos”, a exemplo daqueles de exatas, o que também serviu como argumento para o “não” em outros grupos. No caso dos cursos de exatas especificamente, alguns participantes comentaram que esta área já é permeada por suas próprias dificuldades em termos de conteúdos e retenção de estudantes, e que acrescentar a extensão ao currículo aumentaria a carga horária ou deixaria de aprofundar em outras disciplinas “mais relevantes”. Outros também negaram que a instituição da extensão ocorreria se seu caráter não fosse obrigatório, apontando que tais atividades devem ser destinadas apenas a quem tem interesse, como por exemplo o entrevistado G2A “porque eu acho que não é assim que se fazem as coisas. Sabe... de obrigar as pessoas a fazer um negócio que elas não gostam de fazer”.

Ele salienta que isto gera maneiras de driblar as atividades extensionistas fazendo com que se tenha uma classificação de extensão para uma atividade que não possui este caráter. Para exemplificar, cita os pareceres em artigos de revistas (já comentados pela entrevistada G2C) e

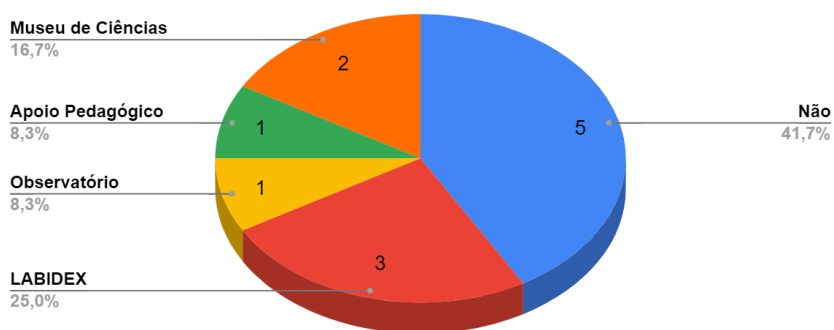
também os seminários interinstitucionais, em que professores vão a outras universidades ministrar seminários e contabilizam isso como extensão. Essa prática é anterior à lei de curricularização, porque buscava atender às políticas de progressão na carreira docente.

Do grupo formado por não extensionistas, dois acreditavam que talvez fosse ocorrer e outro colocava que com certeza iria. Tanto como argumento para “talvez” e “sim”, defendem que definitivamente não seria nos mesmos moldes propostos pela legislação, citando veementemente a porcentagem apresentada. Alguns questionaram o porquê dos 10% e quem definiu este valor, já outros citaram que ela ocorreria, porém de forma lenta, impulsionada por cursos e Departamentos que tradicionalmente possuem uma vasta gama de atividades extensionistas, a exemplo da Educação Física, dos cursos da área de Saúde, do Direito e de algumas Engenharias que fazem extensão por meio de parcerias entre empresas privadas e estudantes dos cursos.

Na quinta questão são apresentados os dados referentes à participação em projetos de extensão durante a formação acadêmica. Os dados são apresentados na figura abaixo e correspondem ao total de participantes, uma vez que nenhum dos que participaram de projetos, citaram mais de um.

Figura 15 – Questão 5

Você participou de projetos de extensão em sua formação? Se sim, cite-os.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados das entrevistas

Todos os membros do NDE afirmaram não participarem de projetos de extensão durante sua formação, apesar de terem conhecimento da existência destes durante a graduação. Alguns

colocaram que chegaram a ver o funcionamento de projetos, como palestras ou “shows de Física”, mas apenas como espectadores. O grupo de extensionistas conta com a totalidade de entrevistados que passaram por projetos de extensão em sua formação, à exceção do entrevistado G1C*. Deste segundo grupo, as atividades de extensão eram ligadas a observatórios astronômicos, apoio pedagógico a estudantes e museus/laboratórios de ciências.

Já no grupo de não extensionistas, temos dois que não participaram de projetos, e um que vivenciou um projeto de museu/laboratório de ciências; este entrevistado, o G3C, é aquele que não tinha atividade de extensão no momento da entrevista, mas já exerceu atividades extensionistas na UFSC por quase duas décadas. Isso pode sugerir a ideia do impacto da extensão na formação destes docentes, uma vez que todos aqueles que tiveram extensão durante sua formação, continuaram propagando isso na sua profissão enquanto docentes universitários. Por fim, no último grupo, como já esperado, todos participaram de projetos de extensão e citaram o LABIDEX.

A sexta questão trata da contribuição dos projetos de extensão para a formação acadêmica, e esta pergunta foi feita a todos, mas respondida com detalhes apenas por aqueles que, na anterior, mencionaram a participação em projetos. O entrevistado G1A, apesar de não ter participado de projetos, comenta que a contribuição foi no sentido de dar um exemplo do que seria a extensão universitária.

Como alguns entrevistados demonstraram abertura durante a conversa, mostrando querer falar sobre o tema mesmo sem ter vivenciado a extensão, a condução desta pergunta foi distinta. Logo após o entrevistado afirmar que não tinha a experiência da extensão, solicitei que fizesse uma espécie de “laboratório virtual de vivência”, em que ele poderia se transportar mentalmente para aquele momento e levantar hipóteses sobre as possíveis contribuições das atividades em sua prática docente. Considerando isso, o entrevistado G1B coloca que observar os projetos de extensão da universidade em que estudou, abre caminhos para a comunicação científica, em que “você conseguir atingir pessoas com seu conhecimento científico que estão fora da bolha”. Ele relata ainda que sentiu falta disso, e que na formação dele sentia falta de conversar sobre Física com outras pessoas, em termos que elas pudessem entender.

Já para o participante G2A que integrou projetos de extensão em sua formação, os impactos nunca são diretos, “mas acho que contribui muito né, durante a formação (). Tu entende muito melhor as coisas explicando pra outras pessoas. Dando aula ajuda um monte, e falando com o público leigo assim também”. Sua resposta se assemelha à colocação do entrevistado G1B sobre essa cultura de conversa “apenas com quem entende”, mas não necessariamente de forma proposital, alegando que isso ocorre muitas vezes pelo desconhecimento de como apresentar os conceitos para leigos.

No grupo 3, as respostas de dois membros que não participaram da extensão em suas formações foram objetivas na negação; porém o terceiro membro, o G3C apresenta contribuições em dimensões diversas: logística, “O Baú de Ciências era uma linha de produção, [...] Você tinha... atendia 40 crianças em cada uma das vezes, e cada grupo fazia [...] era um processo quase industrial, de compras, organização do material”; de aprimoramento gráfico, quando cita que na área de exatas não há uma preocupação com a interface desde que o programa funcione, mas que ao participar de um projeto de Física Médica, o público era outro e demandava uma interface intuitiva, clara e bonita; e de comunicação científica, quando cita que, apesar de as atividades do Baú de Ciências não impactarem significativamente no aprimoramento do conhecimento em Física, foram relevantes para o desenvolvimento da comunicação interpessoal, em particular, para o desenvolvimento de uma linguagem científica acessível.

O primeiro participante do quarto grupo, G4A falava com grande excitação das contribuições do LABIDEX em sua formação, citando que o projeto havia sido um divisor de águas em sua carreira, vindo logo em seguida à sua troca de curso, do Bacharelado para a Licenciatura em Física. Primeiramente coloca o domínio de sua fala como contribuição, e a certeza da escolha de sua profissão como docente. O entrevistado não apresentou argumentos adicionais em relação à contribuição, mas repetia diversas vezes que o projeto era muito relevante e falava isso com notável admiração, deixando claro o valor que a participação no LABIDEX tinha em sua vida. O segundo participante deste grupo, G4B também enxerga múltiplas contribuições. Primeiramente, no sentido da preparação prévia antes da apresentação à comunidade externa, com rotinas de estudo dos roteiros de experimentos, por exemplo. Além disso, o próprio contato com atividades experimentais, de grande importância em cursos de

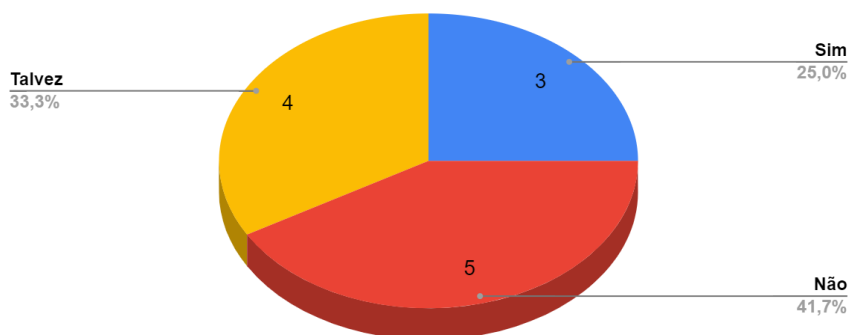
exatas, que muitas vezes possuem conteúdos com caráter abstrato, e a própria manutenção dos equipamentos, que traz ao bolsista uma experiência com os percalços dos métodos experimentais. Por fim, apresenta a importância do LABIDEX enquanto ambiente não formal de ensino, onde, por meio dos experimentos,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

Ressaltando a complementaridade de conhecimento, o participante G4C via como uma das mais importantes contribuições do LABIDEX este distanciamento da Física “como uma grande coisa ((gestos)) de conteúdo, um monte de conteúdo, um monte de fórmula, mas aplicação mesmo assim eu via pouco”. Ele comentou ainda que o laboratório contribuiu fortemente para que ele não abandonasse o curso, uma vez que a dificuldade nos conteúdos teóricos e a grande quantidade de avaliações estariam afastando-o de uma perspectiva de conclusão do curso. Mas, ao ter contato com os experimentos do laboratório e estudar com profundidade os roteiros, inclusive elaborando-os, adquiriu uma outra perspectiva das teorias da Física, aumentando seus níveis de abstração e generalização de conceitos.

Avançando na entrevista chegamos à sétima questão, em que a maioria dos participantes não acredita que a curricularização da extensão pode trazer desvantagens à organização curricular e a formação dos estudantes. Porém, para complementar essa resposta, colocam que os movimentos trazidos pela legislação apontam para uma saída da zona de conforto para vários professores e alunos da universidade, algo que não afeta de forma relevante aqueles que já participam de projetos. Coloca-se ainda a necessidade de um acompanhamento e avaliação constantes para que se possa garantir a integridade do processo, caso contrário seria uma desvantagem curricularizar a extensão. Em termos de formação, todos os que não encontravam entraves para a curricularização da extensão, fazem adendos sobre um possível aumento do tempo de curso, mas que as vivências obtidas em projetos de extensão compensariam em termos de aprendizagem. O ponto principal das respostas versa sobre a necessidade de adaptação do professor à nova realidade trazida pela implementação de projetos de extensão, e o quantitativo delas está apresentado na figura abaixo.

Figura 16 – Questão 7

Considera que a curricularização da extensão pode trazer desvantagens à organização curricular e a formação dos estudantes?



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados das entrevistas

A predominância de respostas “sim” encontra-se no segundo grupo, o que não surpreende em virtude de já se tratar de professores que não possuem projetos de extensão. Sua justificativa segue duas linhas de raciocínio: a primeira, de que “Existem cursos que têm características de poder... têm mais facilidade de participar de extensão, e tem cursos que são mais difíceis [...] acho que é difícil atender cursos como Física, Matemática”, e a segunda, no sentido do alongamento do curso, fator relevante para a desistência de vários alunos. O primeiro ponto preocupa em termos de reflexão do papel da extensão para a universidade e a comunidade; há anos os cursos de exatas possuem esse estigma de elitização, que acaba sendo reforçado por ideias como essa de que “não haveria o espaço – exigido – para a extensão em cursos de ciências”. Já o segundo ponto também foi utilizado como argumento por aqueles que acreditam que talvez a curricularização traga desvantagens, principalmente para as licenciaturas, que na UFSC são noturnas e caracterizadas por um público que trabalha no contraturno; fica o questionamento dos participantes acerca de em qual período os projetos de extensão seriam oferecidos.

A oitava pergunta foi feita apenas para o primeiro grupo; questiona-se o papel do NDE na proposição de projetos extensionistas. O participante G1A considera que o Núcleo tem um papel importantíssimo, principalmente por ser um “lugar onde as ideias podem borbulhar né, é um local, onde podem brotar sugestões, de projetos né”. Ele salienta inclusive que alguns

membros do NDE que não tinham afinidade com a extensão, pela promoção destas discussões, começaram a considerar a prática no seu exercício da docência. O segundo participante, G1B entende que a partir de agora o NDE será o principal fiscal das ações de extensão, atentando-se aos impactos e efeitos destas atividades; além disso, caberia ao Núcleo estimular os professores a se tornarem extensionistas. Ele não vê o NDE como propositor, assim como o primeiro participante, mas reitera que uma série de discussões são feitas ali e que cada vez mais as demandas relativas à extensão estarão na pauta.

O participante G1C* é contrário a ideia impositiva da curricularização da extensão, e questiona sobre a possibilidade de o NDE pensar um ambiente mais optativo de extensão, principalmente no sentido da área de ciências exatas e divulgação científica. Essa crítica vai ao encontro da concepção da extensão universitária: o entrevistado relata que, por ter sido feita de forma compulsória, “tudo e qualquer coisa” viram extensão, e na visão dele, tais atividades e projetos precisam ser pensados com mais cuidado.

A nona questão também é feita apenas para o Grupo 1, e pergunta se o conhecimento das políticas de extensão universitária foi apresentado primeiramente dentro do NDE. Não houve um padrão de respostas; o primeiro participante, G1A afirmou ter o conhecimento das políticas extensionistas primeiramente pelo NDE, o segundo, assim como o primeiro tomou conhecimento também dentro do núcleo, porém chamou atenção para a falta de informação por conta da Universidade. Ele menciona que quando se é contratado, não se recebe informação suficiente sobre as políticas da UFSC, e é necessário descobrir sozinho. Além disso, cita o Programa de Formação de Professores (ProFor), que forneceria um curso de legislação básica. G1B enfatiza ainda que nestes cursos, a legislação abordada foca “na parte mais burocrática da carreira”. Porém, o último entrevistado deste grupo não atribuiu ao NDE o primeiro contato com tais políticas, que no caso dele, se deu em virtude da coordenação de projetos de extensão.

Na décima pergunta, há um direcionamento para o segundo grupo, questionando sobre o que teria motivado a coordenar um projeto de extensão. A resposta mais frequente é relativa à motivação social, citada por todos os entrevistados. Porém, como cada entrevistado trazia riqueza em detalhes e informações relevantes, a seguir apresentamos as respostas pormenorizadas.

O intuito de formar professores foi elencado por G1C*, que observava um déficit fundamental na universidade e no Ensino Médio, em que citava a formação na área de Matemática Básica, Cálculo e Física. Ao retratar esse tema, o entrevistado se referia aos cursos de férias oferecidos pelo Departamento de Física, que são ministrados por pós-graduandos do curso de Física, supervisionados por ele, com o intuito de aperfeiçoar sua prática docente. Como essa pós-graduação em específico não possui foco na atividade docente, sendo ocupada grande parte de egressos bacharéis em Física, havia uma defasagem em termos de profissionalização docente no término do curso.

O participante relata que este projeto de extensão se trata de uma via de mão dupla, uma vez que os pós-graduandos têm a oportunidade de aperfeiçoar sua prática docente com recém ingressantes na universidade ou estudantes de outros cursos que possuem interesse nos conteúdos ministrados. Além disso, tanto os recém ingressantes quanto os outros universitários ganham com a participação desse projeto; o ganho para este último grupo pode ser expresso como uma expansão de seus horizontes acerca de áreas de interesse particular ou ainda promovendo um intercâmbio entre os conhecimentos explorados no curso e sua área de atuação, com a possibilidade de encontrar soluções para determinados problemas, como a aplicabilidade de Cálculo para construção de modelos dentro do Mercado Financeiro, por exemplo.

No caso dos estudantes recém ingressados na universidade, estes cursos de férias podem fazer com que o aluno se insira com mais facilidade no contexto universitário, além de já ter uma ideia prévia do que irá aprender posteriormente. Para melhor elucidar isso posso trazer meu próprio exemplo. Quando ingressei na UFSC em 2014 participei de dois destes cursos, o de Cálculo e Física, ambos com abordagem introdutória. Como eu vinha de uma cidade do interior, gostaria de realizar o processo de mudança e ambientação alguns dias antes de as aulas começarem, e isso foi uma das motivações para que me matriculasse nos cursos. Eram lotados de estudantes; a maioria do público se tratava de recém ingressantes na universidade. Ao assistir às aulas, pude ter noção da imensidão de desafios que me esperava. Em boa parte do tempo, me concentrava em apenas copiar o que estava escrito, uma vez que não entendia praticamente nada do que era falado, e naquele momento tive a noção do quanto meu ensino era defasado. Com a

finalização do curso, pude de antemão buscar ajuda em bibliografias introdutórias, buscando detectar os pontos de defasagem do meu ensino e aqueles que eram promissores.

Outro ponto citado ainda por G1C* era a divulgação de ações afirmativas junto a comunidades, mencionando inclusive as aldeias indígenas, visando a que eles “pudessem se inteirar, e ingressar na universidade federal, né?”. Expande este projeto ainda para outro que é ligado à divulgação de acervos virtuais de antropologia indígena. E finaliza apresentando seu projeto de extensão atual, citando que:

se trata da construção de uma plataforma aberta de dados estatísticos oficiais sobre desigualdades raciais no Brasil, cujo objetivo é mostrar a existência dos efeitos da discriminação racial e do racismo, na produção de desigualdade racial. A partir de indicadores quantitativos, né? Então esse também é uma questão... é... que é social por dois lados, um lado da informação e outra, o lado de você mobilizar as pessoas para uma realidade social desigual e que precisa ser transformada para melhoria da condição do Brasil, etc.

No caso deste entrevistado, que é professor do Departamento de Física, é possível observar a abrangência dos projetos de extensão coordenados por ele, e a aplicabilidade de conceitos de Física e Matemática na geração de caminhos que auxiliem no desenvolvimento social, a exemplo dos dados estatísticos supracitados, em que serão utilizadas ferramentas de análise de dados, muito exploradas nestas duas áreas de ciência.

O entrevistado G2A a princípio não encontrava um agente motivador para a coordenação de um projeto de extensão, mas retomando suas memórias relatou que desde criança se interessava por astronomia, mas por morar no interior do Rio Grande do Sul, não tinha acesso ao conhecimento desta área, e quando viajava à capital, Porto Alegre, conseguia ir às livrarias e adquirir exemplares do assunto, porém comenta que os livros não eram de qualidade. Com isso, enxergou a falta de acesso do conhecimento às pessoas, e isso impulsionou seu interesse pela coordenação de um projeto de extensão.

Já o entrevistado G2B apresenta dois motivadores. Um primeiro, em relação ao coordenador anterior do projeto LABIDEX, que, segundo as palavras do entrevistado, quando você fica à frente de algo por muito tempo, aquilo começa a ter a sua cara, e quem coordena expressa um cansaço após alguns anos. Observando a vacância da coordenação do laboratório e a possibilidade de aproximação com o PIBID, inserindo os bolsistas do PIBID e ampliando a

disponibilidade de atendimento no laboratório, o participante viu ali uma oportunidade de tomar a frente dos dois projetos de forma concomitante. Ele também comenta sobre a pequena quantidade de bolsas disponíveis para o LABIDEX, promovendo uma sobrecarga daqueles que participam, e que provavelmente com a curricularização da extensão essa realidade venha a mudar, uma vez que, para estimular a participação dos estudantes em projetos de extensão, é preciso viabilizar a criação de novas bolsas.

Outro ponto que o incentivou foi a participação em um projeto de extensão semelhante ao LABIDEX durante sua formação acadêmica, comentando inclusive sobre a importância do contato com projetos de extensão universitários quando ainda se é estudante, criando uma sensação de pertencimento e motivação para participar desses projetos. Novamente aqui, trago meu exemplo, que, no ano de 2013, durante a visita de minha escola à UFSC, pude conhecer o LABIDEX e o QUIMIDEX, me motivando a realizar a inscrição para o vestibular, e cerca de três anos depois, eu estava na universidade atuando como bolsista no projeto. E cerca de dois anos depois, em 2017, levei minha primeira turma de alunos ao laboratório, realizando a visita guiada. No fim de 2018, a pedido de minha ex-professora de Biologia (que estava presente na saída de campo de 2013), conduzi a visita no laboratório para os estudantes da minha antiga escola, sendo um dos momentos mais emocionantes que pude vivenciar durante a graduação. Vários alunos ao final da visita se interessaram mais por Física e fizeram diversas perguntas sobre o curso. E mais uma vez, pude vivenciar essa experiência no ano de 2022, durante a realização da 19ª SEPEX em novembro, levando meus alunos do Ensino Médio do Colégio da Lagoa, para uma visita guiada ao laboratório, mas agora na condição de mestranda. Durante a apresentação dos experimentos, que inicialmente foi feita pelos bolsistas e posteriormente por mim, observava aquele brilho nos olhos que eu tinha quando estava na escola, me emocionei novamente e tive uma confirmação de que ensinar é muito além do “ser professor”.

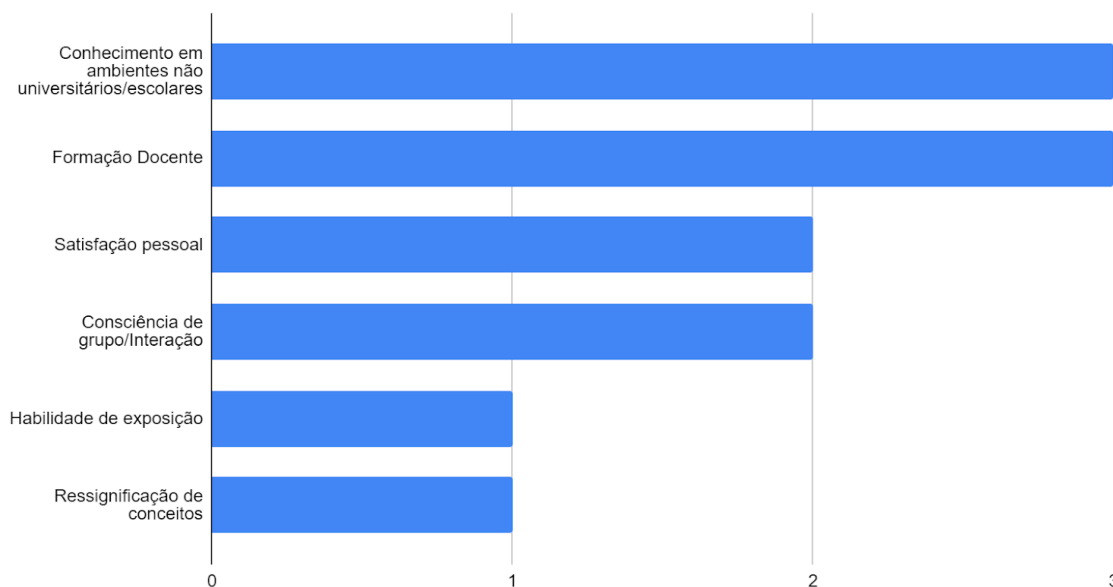
O último entrevistado deste grupo, G2C, coloca que o estímulo à coordenação e elaboração de um projeto de extensão é proveniente de um compromisso formado durante o processo seletivo para docentes dentro do Departamento de Física, quando a criação de um projeto fazia parte de seu portfólio e de suas intenções assim que ingressasse na universidade. Comenta que sonhava em ter um projeto que “tivesse realmente partido das minhas ideias, dos

meus argumentos e que tivesse uma cara minha, né? Eu acho que incentivar as meninas a se desenvolverem na área de ciências exatas, tecnologias, engenharias, é algo que é muito importante”. Salienta a motivação de várias outras ações existentes no país, mas que no caso específico do seu projeto, trata-se da escolha do tema propriamente, encontrando-se ali a particularidade.

Com o intuito de entender as potencialidades observadas em relação ao aprendizado, listadas pelos coordenadores de projetos de extensão, chegamos à pergunta de número onze, em que as respostas foram subdivididas em categorias e alocadas no gráfico abaixo. Alguns participantes apresentaram mais de uma possibilidade, o que justifica doze potencialidades, mesmo se tratando de um grupo com quatro participantes.

Figura 17 – Questão 11

Como coordenador de um projeto de extensão, quais as potencialidades você observa em relação ao aprendizado? Quais os ganhos (em termos de conhecimento e experiência) para você e para quem participa?



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados das entrevistas

O primeiro ponto mais frequente se refere à possibilidade tanto para futuros docentes quanto para estudantes em geral de ampliar seus horizontes em ambientes que fogem aos “espaços de ensino tradicionais”, fazendo com que novas perspectivas de aprendizagem e

vivências sejam exploradas. Como segundo ponto, temos a formação docente, que aqui é citada tanto para os licenciandos em sua graduação, quanto para pós-graduandos bacharéis, e pessoas de outros cursos (como algumas bolsistas que são de cursos de Engenharia) vivenciarem uma faceta da experiência docente.

Ao citarem a satisfação pessoal como potencialidade, é importante evitar uma interpretação egoísta, visto que os próprios entrevistados fizeram questão de complementar a resposta dando novas interpretações, e reforçando o sentido de que se refere “a sensação de dever cumprido” e à possibilidade de auxiliar a comunidade por meio da promoção de determinados conhecimentos. A consciência de grupo foi complementada com a interação entre estudantes, segundo aspecto mais citado, enfatizando o caráter social interativo que os projetos de extensão podem trazer e suas contribuições para a vivência estudantil. Os dois entrevistados que citaram essa potencialidade abordaram sobre a existência de um espaço (físico e humano) para compartilhar os anseios, alegrias e angústias entre colegas de curso/projeto. Relembrando a importância desta interação para a permanência no curso, aqui podemos retomar a ideia dos Centros Acadêmicos de Convivência dos cursos, que visam a cumprir esse papel. Porém, em alguns cursos estes centros são monopolizados por grupos de estudantes, e em outros casos, os próprios alunos desconhecem a existência destes espaços, lacuna que a nova disciplina de Integração ao Curso tentará apresentar novos caminhos.

No que se refere à habilidade de exposição, podemos retomar às *soft skills* mencionadas no prelúdio desta pesquisa. Lidar com pessoas exige o desenvolvimento de uma série de habilidades, dentre elas a oratória, a clareza na comunicação, e a que foi mencionada por um entrevistado refere-se à apresentação de determinados conceitos de forma clara, objetiva e realizando a transposição didática de acordo com o público abordado.

Como último ponto levantado, podemos falar da ressignificação de conceitos, muito presente nos projetos que envolvem atividades experimentais. Elas possuem um potencial não apenas de complementar a teoria conceitual, mas de ampliar os horizontes e fazer com que determinados conceitos sejam vistos por outra óptica, e com isso, possibilitando a explicação de alguns fenômenos que teoricamente poderiam não ser tão bem absorvidos, a exemplo de tópicos relativos a Física Moderna e Eletromagnetismo, e Astronomia.

Tendo a intenção de mapear as possíveis causas para não coordenar um projeto de extensão, a décima segunda pergunta, destinada apenas ao grupo 3, busca tais respostas. O primeiro entrevistado do grupo, G3A, aponta sobre a afinidade que alguns professores têm com tais projetos; questiona inclusive sobre a obrigatoriedade da extensão. Ele já coordenou o PIBID e mencionou que nele “foi natural ir para escola, foi natural levar professores da UFSC, foi natural trazer alunos da escola para dentro da UFSC, entendeu? Surge não de uma coisa obrigatória mas decorrência de um processo, entendeu?” Em síntese, entende que não haveria um motivo específico, no caso dele seria a pouca afinidade com essa dimensão universitária, e frisa que “eu não acredito que dentro da universidade nós tenhamos que fazer tudo, acho que nós somos um grupo, um coletivo”. Já G3B responde a questão de forma sucinta, colocando que o motivo “seria porque eu nunca tive um projeto envolvido... que poderia ser como... tratado como extensão”.

O terceiro membro, G3C, resume em dois pontos: o cansaço, justificado pela coordenação de projetos de extensão na UFSC por quase duas décadas; e administração universitária, citando a atuação de uma gestão da reitoria que “tinha um desejo de controle imenso e conseguiu destruir tudo o que a gente fez”. Complementa ainda que “depois daquilo, eu vou ser bem sincero, tive muito pouca vontade de fazer qualquer outra coisa que dependesse da universidade”. E neste caso, a partir de 2013, o professor migrou para a iniciativa privada e autarquias. Aqui é válida a reflexão acerca do apoio aos coordenadores de extensão e o papel da universidade na viabilização desses projetos, o que também foi levantado pelo entrevistado extensionista G2A diversas vezes.

Durante a realização das entrevistas, pude observar que poucos membros, de todos os grupos, conheciam (mesmo que em parte) a resolução relativa à curricularização da extensão, o que justifica respostas menos elaboradas para a pergunta treze, também destinada apenas ao G3, que questiona a mudança de concepção da extensão após a resolução de 2018. O participante G3A reitera a resposta dada na pergunta anterior, e afirma que não mudou sua concepção. Ele acredita que a questão administrativa precisa entrar no “tripé pesquisa, ensino e extensão”, e que a universidade como um todo deve responder às atividades do coletivo, resumindo inclusive que “ensino é obrigatório, pesquisa, extensão e administração a gente vai adequando aos nossos

interesses e ao nosso perfil. Então eu acho que é isso, não temos todos que fazer”. Finaliza sua resposta citando que “a constituição deve responder a isso”, mas não oferece esclarecimentos adicionais ao termo “isso”.

O segundo participante, G3B, afirma que mudou em parte, porque:

[...] Com essa nova proposta ficou claro que o aluno, o estudante que vai participar da extensão, ele tem que ser o agente ativo, ele que tem que fazer a proposição da/da coisa, e não participar de um projeto fechado já. Então é... várias dessas reuniões que eu participei, tudo que sugeriam – Ah pode fazer tal coisa? Aí falava – Ah, não pode porque o aluno, o estudante não vai ser o proponente, não vai ser o agente ativo, e sim o agente passivo ali. Então mudou porque as regras que foram impostas são diferentes do que... da concepção que eu tinha.

Na entrevista foi perceptível o tom de decepção com a resolução referente à curricularização da extensão. E em outras falas o entrevistado menciona sua preocupação em “deixar propostas abertas demais ao protagonismo do aluno” uma vez que isso “pode deixar o processo desorganizado”. O participante G3C afirma que a princípio não mudou sua concepção, e reforça que “acho que se eu tivesse pique ia fazer tudo muito parecido do que fazia, é isso”. Mas lembra que não acredita numa mudança de concepção também por não estar envolvido com o contexto de legislações universitárias e projetos de extensão há pelo menos quatro anos.

A penúltima pergunta destinada a este grupo, a de número catorze, busca entender se, caso o participante discorde da associação entre ensino, pesquisa e extensão, quais outras ações seriam sugeridas para substituí-la? G3A não discorda da associação, mas questiona dois pontos: a obrigatoriedade e o percentual que foram colocados na resolução de 2018. Mas reconhece a importância da extensão e vincula ela “até uma visão né, de como é que a gente executa e responde aos investimentos que a gente tem também, da instituição para o restante da comunidade, né”. Já G3B, de forma breve coloca “Extensão e ensino... o que já acontece, os estágios obrigatórios”; nesta resposta podemos observar uma inconsistência com sua resposta na pergunta relativa à concepção de extensão universitária, uma vez que os estágios obrigatórios não são caracterizados como extensão..

O participante G3C traz complexidade em sua resposta, e aborda diversos pontos, primeiramente alegando sobre a artificialidade com que é dividido o mundo universitário, em ensino, pesquisa e extensão. Ao colocar “em caixinhas por conveniência, pra você ter um pró-reitor pra isso, um pró-reitor pra aquilo, pra você ter dinheiro alocado pra isso ou pra aquilo”

haveria um “limite” de interação entre as esferas. Outro ponto que vai de encontro com a resposta do entrevistado anterior, faz referência à distinção de extensão e estágio obrigatório, quando coloca que:

[...] diferentemente do que acontece na sala de aula, os... as vítimas ((risos)) do seu trabalho de extensão, elas estão ali... em geral elas estão ali por livre e espontânea vontade, ou elas te procuraram pra aquilo, etc. Na atividade ensino isso não acontece né? Na atividade de ensino você é obrigado a aguentar aquele chato daquele professor...

Este ponto é levantado por outros entrevistados que não fazem parte deste grupo, sobre a motivação dos estudantes em participar de projetos de extensão, e a importância de desenvolver um trabalho com pessoas que realmente querem estar naquele projeto. Um último ponto levantado é sobre o alto nível no qual os projetos devem estar, citando em específico o caso de associação com a iniciativa privada, “se a empresa com quem eu fazia projetos de extensão não gostasse de mim, ou se eu não tivesse um bom relacionamento, ou se a gente não soubesse conversar, eles te catapultam né?”. Neste sentido haverá sempre um intuito de aperfeiçoamento da atividade, para atender às demandas da sociedade, seja daquela que recebe o projeto ou da que financia, nos casos em que a universidade não realiza o subsídio.

Ingressando no quarto grupo e avançando para a pergunta quinze, destinada exclusivamente ao quarto grupo, questiona-se sobre a remuneração recebida como bolsista no projeto, em busca de verificar se a mesma seria adequada. Antes de apresentar as respostas, informo ao leitor sobre as inúmeras tentativas de buscar dados referentes aos valores das bolsas para realizar um comparativo gráfico com o salário mínimo, porém a legislação não é clara e requer a consulta em legislações auxiliares para se ter uma ideia do valor.

Primeiramente busquei resoluções dentro da universidade no site da PROEX, do SIGPEX e por fim do Conselho Universitário (CUn), encontrando a resolução nº 09/CUn/10⁹⁸, de 07 de dezembro de 2010, que fazia referência em seu Art. 4º ao valor das bolsas a serem concedidas. Sem informar o valor, afirmavam que as diretrizes são aquelas dispostas na Lei nº 12.155, de 23 de dezembro de 2009⁹⁹, que também não especifica o valor, e em seu Art. 12º

⁹⁸ Disponível em:

https://conselhos.paginas.ufsc.br/files/2011/08/ResolucaoNormativa09CUn2010_BolsaExtensao.pdf

⁹⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12155.htm

informa que serão adotados “como referência os valores das bolsas correspondentes pagas pelas agências oficiais de fomento à pesquisa” (BRASIL, 2010) e inclui um regulamento em *hiperlink*¹⁰⁰. Acessando o link, chegamos no Decreto nº 7.416¹⁰¹, de 30 de dezembro de 2010, que em seu Art. 2º – novamente – não apresenta valores, e destaca a adoção de referência com agências oficiais de fomento à pesquisa. Com isso, realizou-se a busca nestas agências, a exemplo de CAPES e CNPQ, porém, ambos os sites não continham resoluções anteriores ou legislações que delimitassem a política financeira das bolsas, constando somente uma tabela resumo dos valores das bolsas¹⁰². Trago esta reflexão de forma insistente aqui, por se tratar de um sistema de organização documental e de acervo que prejudica aqueles que querem realizar pesquisas séria e uma análise documental aprofundada, gerando diversos *loopings* entre os documentos e dificultando o acesso à informação correta.

Algumas associações universitárias e portais de notícias tradicionais do país tentam remontar uma linha do tempo apresentando reajustes ocorridos em 2008 (R\$ 350,00) e 2013 (R\$ 400,00), mas como não encontrei essa informação no Diário Oficial da União (DOU) ou no site do Planalto, visando ao compromisso desta pesquisa, não explico aqui tais valores para serem tomados por referência. Independente dos reajustes nestes dois anos, o que se sabe é que desde a tabela de valores de bolsas no país, da 100ª nota de rodapé, publicada em 16 de abril de 2012, o valor constante é de R\$ 400,00. Promovendo assim um hiato de aproximadamente dez anos sem reajuste no valor da bolsa, e uma inflação acumulada de 85,98%, deveria constar pelo menos o valor de R\$ 743,94 seguindo a correção determinada pelo acúmulo inflacionário, disponível com a calculadora¹⁰³ do Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) do IBGE.

Esse valor de R\$ 400,00 é o mesmo destinado ao Bolsa Permanência, que aparecia constantemente nas Atas do Colegiado, e explícito na Resolução/CD/FNDE nº 13¹⁰⁴, de 9 de

¹⁰⁰ Referência dentro de um documento em hipertexto (elemento destacado) a outras partes desse documento ou a outro documento.

¹⁰¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7416.htm

¹⁰² Disponível em:

https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/bolsas-e-auxilios/copy_of_modalidades/tabela-de-valores-no-pais

¹⁰³ Calculadora do IPCA – IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/inflacao.php>

¹⁰⁴ Resolução/CD/FNDE nº 13. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4739-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-13,-de-9-de-maio-de-2013>

maio de 2013, que dispõe dos procedimentos para o pagamento de bolsas no âmbito do Programa, que se trata de:

É uma política pública voltada à concessão de auxílio financeiro aos estudantes, sobretudo, aos estudantes quilombolas, indígenas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em instituições federais de ensino superior e assim contribuir para a permanência e a diplomação dos beneficiados. O recurso é pago diretamente aos estudantes de graduação por meio de um cartão de benefício. Atualmente o valor é de R\$ 900,00 para estudantes indígenas e quilombolas e R\$ 400,00 para os demais (MEC, s.d).

Aventa-se que o valor destinado às bolsas de extensão da UFSC utilize como base o descrito pela resolução do FNDE, uma vez que tanto nos portais da CAPES e CNPQ, que seriam as tais agências fomentadoras de pesquisas mencionadas na resolução à qual a UFSC está submetida, não constam essa informação.

De forma unânime, todos os pertencentes ao Grupo 4 não consideravam adequada a remuneração recebida em um projeto de extensão, sinalizando que ela não era reajustada nem sequer pela inflação acumulada de doze meses, que é utilizada para o reajuste anual do salário mínimo, por exemplo. Os dois primeiros participantes, G4A e G4B não informaram o valor de bolsa que consideram adequado, mas comentaram que o reajuste mínimo deveria ser pela inflação. O participante G4B reforça ainda que a ausência de reajuste demonstra um sucateamento da educação, quando diz que:

Não, eu não acho adequada a do PIBID, nem a do LABIDEX [...] Eu acho assim, que as bolsas de ensino ali no caso, às bolsas de extensão ou de outros projetos, elas são valores que não são atraentes, o aluno muitas vezes deixa de ser bolsista é tanto do LABIDEX, quanto do PIBID deixa de ser bolsista porque não consegue se sustentar. E você tem uma demanda muito grande de trabalho e de estudo extra, além da...do que você faz na universidade, eu digo as disciplinas, as que você tem ali para... são contempladas naquele semestre. Então você tem uma carga extra para você poder se dedicar, né? E fazer a análise a respeito das atividades experimentais, você tá sempre estudando, naquele espaço você está sempre estudando! Então muitas vezes você não consegue... atender essa demanda, de estudar para a universidade e também ocupar aquele espaço da melhor maneira possível, enquanto um espaço de formação do estudante, você tem que se dedicar ali. E aí muitas vezes os bolsistas abandonam, porque é um tempo que não é... financeiramente não compensa, você compensa enquanto formação, mas de forma financeira não compensa. [...] É, eu entrei no PIBID em 2012 e você vê... 10 anos, há 10 anos atrás você continua com o mesmo valor ou seja você... isso não é investimento, não é um investimento que você faça educação, não é investimento que você faça uma pesquisa e extensão. Isso aí é simplesmente... eu acho que é... sei lá... é uma forma de você sucatear as/as instituições, sucatear os projetos. Quando você não atrai dessa forma, vamos ser sinceros, né? Você quando você desenvolve um projeto na universidade você pode, você também abre mão de certa forma de estar em outro lugar que poderia estar te pagando. Então você tem que ter uma certa compensação pra você poder sobreviver,

com R\$ 400,00 você não consegue ter essa... não/não são satisfeitas essas tuas necessidades, enquanto uma pessoa que tem que pagar conta, que tem coisas a fazer, tem que se alimentar, tem transporte. Eu creio que deveria ser revista, né? E já passou o tempo de ser revista essa ().

Esta questão de o estudante ter vontade de participar de um projeto de extensão, mas muitas vezes deixar de fazê-lo por receber outras oportunidades financeiras melhores, é recorrente na instituição. Aqui podemos trazer ainda o novo regramento do PIBID da universidade, em que torna paralelo o número de bolsistas nos cursos, necessitando de 24 bolsistas para o curso de Física, que encontra diversas dificuldades para preencher o cargo por diversas razões. Seja porque o curso é noturno e parte do público trabalha no outro período, seja pela remuneração considerada baixa, ou ainda pelo distanciamento entre a universidade, a escola e a moradia do estudante. Além da questão da evasão do curso, é importante que a universidade observe a falta de interesse ou a evasão dentro dos próprios projetos de extensão, para que, uma vez diagnosticada a causa, seja possível promover ações – e efetivá-las – com o intuito desta permanência estudantil.

O participante G4C coloca que o valor da remuneração deveria ser o suficiente para se alimentar bem, citando o papel do Restaurante Universitário na promoção da alimentação do estudante. Podemos também traçar um paralelo com o valor da cesta básica nacional em 2022, comunicado em nota à imprensa¹⁰⁵ de 05 de agosto de 2022, pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), variando de R\$ 542,50 (em Aracajú) para R\$ 760,45 (em São Paulo). Ou seja, o valor das bolsas de extensão pelo país, que é R\$ 20,00 a menos do que o pago na UFSC (de R\$ 420,00) não é suficiente para a compra de uma cesta básica.

A pergunta dezesseis indaga sobre a carga horária dos projetos de extensão que os entrevistados do Grupo 4 participaram, se ela seria suficiente para cumprir o que se planeja. O primeiro, G4A acredita que sim, dizendo ainda que com as 20 horas é possível conciliar com as disciplinas do curso. Essa resposta também é dada por G4B, que reforça a importância da flexibilidade de carga horária do projeto, e que, caso fosse superior, prejudicaria o aluno enquanto espaço formativo, uma vez que ele não conseguiria conciliar com o projeto com o curso.

¹⁰⁵ Preços dos produtos *In natura* reduzem custo da cesta. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/2022/202207cestabasica.pdf>

Apresenta também a possibilidade de estudar no LABIDEX, nos horários em que não estão sendo conduzidas as visitas. Motivo elencado igualmente por G4C, que comentou com afeto sobre a convivência entre os outros bolsistas e as rodas de estudos que eles faziam quando não estavam apresentando o circuito. Ele reitera inclusive que não era necessário cumprir as 20 horas, precisando disponibilizar 8 ou 12 horas para apresentação do laboratório à comunidade, e a carga horária restante poderia ser destinada a estudos e preparação de roteiros.

Compartilho da mesma vivência deste último entrevistado, uma vez que eu chegava a cumprir quase 50 horas por semana, em virtude do aproveitamento da estrutura do laboratório, contando com computadores, internet, mesa e cadeiras para estudo. Por se tratar de um ambiente com atendimento agendado, a circulação de pessoas fora do horário marcado era pequena, o que propiciava um espaço silencioso, com condições privilegiadas para estudar e desenvolver as atividades do curso.

Retomamos agora também o Grupo 3, com a pergunta dezessete destinada a este e ao Grupo 4. Busca-se investigar se alguma prática em sala de aula pode ser modificada por influência de um projeto de extensão. G3A não vê mudança na prática, mas vê abertura de espaços, colocando também que

[...] nessa estrutura engessada que a gente tem do curso, do jeito que ele é, então por exemplo nas minhas disciplinas de física básica ali, núcleo duro de física eu vejo pouco espaço. Já nas disciplinas de prática do curso de licenciatura eu acho mais tranquilo fazer, mas aí o que compromete um pouquinho, e aí a gente discute a questão da carga é que justamente as disciplinas de prática, a carga delas não são, não é muito alta, não são altas [...] Então você tem disciplinas de dois, três créditos, a gente até critica a disciplina de três né. Mas é onde eu vejo assim com maior tranquilidade, naturalidade, você incluir atividades de extensão ali dentro, já as de núcleo duro eu vejo com um pouco mais de cautela o que fazer e onde fazer, não que não seja possível, mas é menos fluido assim, se eu puder dizer ((risos)).

Um ponto interessante é que a ideia de introduzir atividades de extensão se amplia às disciplinas teóricas, para exatamente buscar uma ampliação de horizontes e que não se enxergue a promoção de atividades diferenciadas ou contato com a comunidade apenas nas disciplinas pedagógicas, no caso dos cursos de licenciatura. O participante G3B não enxerga, no momento, uma modificação de prática na sala de aula em virtude de um projeto de extensão.

De forma distinta aos anteriores, o participante G3C coloca que a influência de um projeto de extensão se deu em duas partes; a primeira dentro das disciplinas de núcleo duro, em

que ele produzia um conjunto de atividades para fazer os estudantes trabalharem, não sendo ele a ficar apenas na frente da sala falando. “Então, folhinhas que você distribui, juntam grupos né, assim tentar promover a conversa e o engajamento mental. Isso é uma coisa que eu acho que foi profundamente ligada à experiência que eu tive de ver particularmente crianças e adolescentes”; outro ponto foi o despertar para ministrar disciplinas de laboratório, por seu caráter de engajamento entre pessoas.

Já G4A, comenta com muita ênfase que sim, e cita que inclusive havia mandado e-mail há pouco tempo para o professor coordenador do projeto, com o intuito de realizar um empréstimo de experimento para mostrar aos seus alunos, e também solicitar a marcação de uma visita com seus alunos ao LABIDEX. E finaliza comentando sobre a importância da atividade experimental no Ensino de Física, estimulada pelo Laboratório.

A construção de atividades experimentais de baixo custo é uma das influências citadas por G4B no PIBID (lembrando que este programa não é reconhecido como extensão, apesar de alguns entrevistados o associarem a isso), e no LABIDEX seria dada pela transposição didática aos diferentes públicos. O entrevistado G4C traz um exemplo atual como influenciador de sua prática em sala de aula, que ocorreu por meio do Projeto Moodle durante a pandemia. Tendo iniciado por volta de 2012, o professor já utilizava a plataforma como repositório de conteúdos para seus alunos, porém, com a chegada das aulas remotas, os professores foram extremamente exigidos. O que era repositório precisou se transformar em plataforma de avaliações e alocação de vídeoaulas. Ele comenta ainda que gerar um banco de questões personalizado para provas inicialmente foi desafiador e cansativo, mas que hoje torna possível a colheita destes frutos, lembrando que mesmo apesar da volta totalmente presencial das provas e avaliações, ele manterá o sistema de avaliação online.

Além de retirar as questões do banco de dados criado por ele, G4C enxerga uma vantagem em relação à praticidade e rapidez com que os resultados são disponibilizados aos alunos. As respostas das perguntas teóricas aparecem assim que o aluno finaliza a resolução da questão, e as de cálculo ele também já sabe a nota, que migra de forma compulsória para o livro de notas do aluno. Isso suprime um trabalho burocrático do professor, que comemora o fato de

corrigir menos avaliações e poder dedicar seu tempo ao desenvolvimento de novas atividades de ensino.

Na décima oitava questão, destinada apenas ao quarto grupo, questiona-se se alguma postura enquanto professor teve relação direta com o aprendizado desenvolvido no projeto de extensão. Antes de apresentar as respostas, é importante lembrar que o processo de desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado envolve reflexões contínuas, e na escrita deste capítulo pude observar que algumas perguntas poderiam ser melhor exploradas de outra forma, e que esta por exemplo, em muitos aspectos se assemelha a questão anterior. O que não invalida os dados obtidos durante a realização das entrevistas, mas abre espaço para trabalhos futuros que podem refletir sobre outros pontos do questionário e tratar este como um preliminar.

O participante G4A cita principalmente a desenvoltura para se comunicar, comentando de seu medo de estar à frente de uma sala com trinta alunos. E que, com o LABIDEX, foi possível desenvolver a oratória e o controle emocional para lidar com grandes públicos e potenciais questionadores. Já G4B fala sobre a reflexão de possibilidades, mas destaca que a participação não seria capaz de influenciar, e sim refletir sobre quando, como e onde utilizar de recursos experimentais, reforçando essa ideia quando fala que:

Quais são os assuntos que eu posso desenvolver melhor utilizando a experimentação e quais assuntos nem tanto. Tem assuntos mais abstratos que muitas vezes a experimentação ela foge do/do que se propõe ali, tem assuntos que você consegue discutir de forma até melhor, né? Antes, trazendo a experimentação e depois trazendo a parte teórica. E tem coisas que conversam ao mesmo tempo, então eu acho que fazer parte do LABIDEX, ele leva ao aluno, o futuro professor no caso, a refletir sobre possibilidades. Sobre... aonde eu... como eu posso inserir, determinadas atividades experimentais, e se elas vão ser úteis ou não. Porque você já tem um caminho, diferente de outros professores que não tiveram o contato, não tiveram essa experiência, e além do mais quando você trabalha com atividades experimentais, principalmente no ambiente escolar você tem que lidar com o imprevisto, você tem que lidar com situações que você não tá, não tinha planejado e alguns professores eles não gostam desse tipo de situação. Então/então evitam né, porque você se expõe de certa forma a questionamentos, " ah professor, mas quer dizer que não deu certo, então falhou a tua atividade experimental? O que/que tá acontecendo? E quando você já tem essa experiência, você acaba tendo maior maleabilidade, assim não (), eu posso ter um arcabouço maior na hora para trabalhar com essas situações, né? Do inesperado, de perguntas e muitas vezes eu não vou estar preparado para responder, então o professor já espera essas questões, né? Eu acho que quanto mais você tem contato com esse tipo de projeto, mais você se prepara, mais você consegue ter esse jogo de cintura para poder... onde eu vou usar essas atividades, e se acontecer determinadas situações ao longo do processo, como eu vou reagir, como é que eu vou conduzir. No LABIDEX tinha muito isso, às vezes você chegava lá você pegava um grupo de alunos de uma turma de ensino básico que te fazia um monte de pergunta, e algumas perguntas você não sabia responder, e aí? Professor

que não gosta de não ter a resposta fica incomodado, se o professor (), eu não preciso ter todas as respostas.

Deste excerto podemos extrair uma série de considerações. Quando ele fala sobre a utilização de experimentação para lidar com fenômenos de explicação mais abstrata, reconhece a potencialidade da atividade experimental para a compreensão de diversas dimensões de um conceito. Além disso, a vivência de um professor que passa por um projeto como este em relação a um que não passa, faz com que ele desenvolva esta maleabilidade, e a capacidade de lidar com imprevistos de forma mais eficiente. Outro ponto mencionado é a postura do bolsista e do professor frente ao desconhecido, e a exploração destes momentos com os estudantes. G4B reforça que o professor não precisa ter todas as respostas, mas que vários docentes se incomodam caso não as tenham, como se "demonstrasse uma espécie de fraqueza frente aos alunos".

E por fim cita o preparo necessário para a apresentação aos estudantes de graduação da universidade, que exige um domínio mais amplo dos conceitos em virtude da abordagem dada para o nível superior. Neste ponto, lembro-me claramente de como eram as apresentações para estudantes de Engenharia ou Física, quando ficávamos de início apreensivos, se estaríamos explicando corretamente e se os experimentos funcionariam, já antecipando explicações com fundamentação teórica para caso não funcionassem.

O ponto levantado por G4C difere dos demais, ao evidenciar a importância "do perguntar", mas não apenas pelo questionamento, e sim para aprender a conduzir a pergunta. Valorizando sempre o conhecimento do estudante, sem aniquilar a resposta a gente... ao invés de tu dizer "Não, mas isso tá errado, não! Vamos fazer outra coisa, e se eu fizer assim, o quê que tu acha? E aí acontece totalmente diferente, e aí o cara vai pensar". Dessa forma você pode criar ainda mais questionamentos ou romper paradigmas. Um fato curioso é que também vivenciei essa situação, ao aprender como apresentar o circuito demonstrativo com bolsistas mais experientes, naturalmente incorporei "as diversas perguntas" que eles faziam, e que ao conduzir a entrevista com G4C me fez lembrar com saudosismo deste momento.

E como última pergunta para este grupo temos a questão dezenove, que investiga as possibilidades de projetos de extensão inexistentes durante a formação acadêmica, e que teriam contribuído para a formação como professor. O primeiro participante, G4A elenca a importância

de projetos na área de Astronomia, Óptica, Termodinâmica e Eletromagnetismo, enfatizando esse último. Porém, as colocações feitas remontam muito às práticas vivenciadas nos Laboratórios de Física, abrindo dois caminhos possíveis: este participante teve uma abordagem mais reprodutora de experimentos durante tais disciplinas? Ou mesmo, com a conclusão delas, não foi possível uma interação com atividades experimentais de forma a produzir uma melhoria na formação docente?

O participante G4B foca na existência de um projeto de extensão voltado para Astronomia, tanto ele, quanto o primeiro entrevistado, comentam que a abordagem de conteúdos relativos a isso, como uma pequena parte de Gravitação, ao final da disciplina de Física Geral II-A, não permite o aprofundamento necessário. Ademais, a ausência de atividades experimentais deste assunto, nesta disciplina, contribui com a defasagem de aprendizagem a respeito deste tópico. Outro ponto interessante, levantado por G4B, refere-se não apenas à criação de projetos de extensão, mas a manutenção deles, principalmente com a expansão das bolsas estudantis.

Por fim, G4C coloca a importância de um projeto voltado à criação de vídeos e a utilização de ferramentas digitais. Para elucidar melhor, ele comenta como foi a experiência de criação de aulas no período de ensino remoto e a realização de um projeto de extensão junto com a TV UFSC, o Aula na TV, que se tratava de uma série com dez vídeos sobre algumas disciplinas do currículo escolar, ministrados por professores do Colégio de Aplicação e docentes convidados, com estrutura semelhante às videoaulas de cursos preparatórios para concursos. Durante a entrevista ele ri e fala sobre como foram os primeiros vídeos em comparação com os últimos que ele gravou, porque aos poucos foi explorando as ferramentas do mundo digital e incorporando uma postura nova para as aulas gravadas.

Apesar da importância, ele cita um entrave, reiterado por G4B quando fala da questão financeira na manutenção de projetos de extensão. G4C comenta que não era fornecido um valor para a gravação destas aulas, e que eles convidaram professores colegas para compor a base de vídeos, mas que essa tarefa ficaria mais fácil caso houvesse uma remuneração envolvida, e que daqui para frente a viabilidade do projeto Aula na TV fica comprometida em virtude da dependência de professores voluntários para planejar e gravar aulas. Como uma esperança para este entrevistado, temos a incorporação de uma nova disciplina no currículo reformulado da

Licenciatura em Física, abordando as tecnologias digitais no ensino, a disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Física.

Inúmeras interpretações podem ser retiradas no procedimento das entrevistas, mas sem dúvidas o diálogo delas com o referencial teórico é instigante e apresenta contrapontos às estruturas legislativas sancionadas. Um exemplo disso é o questionamento do percentual apresentado primeiramente no PNE, e que posteriormente se manteve na resolução referente a curricularização da extensão. Vários entrevistados levantaram a questão de quem seria o responsável pela formulação deste número, da décima parte da formação geral ser destinada a atividades de extensão, qual seria o respaldo técnico para isso?

Além do mais, o olhar para projetos de extensão com características experimentais é capaz de levantar nos participantes as contribuições da inserção destas atividades, seja na interação social, fortalecendo o trabalho em grupo, seja no fornecimento de uma explicação adicional ou complementar à teórica. No caso desta última consideração, podemos lembrar da importância de elementos diversificados para a explicação de conceitos com elevado grau de abstração.

A grande quantidade de legislações que trata das diretrizes universitárias e extensionistas também é levada em consideração pelos entrevistados, que questionam a burocracia envolvida na elaboração das leis, que muitas vezes atrapalham a elaboração de projetos e a manutenção ou viabilidade de realização deles. Concomitantemente a isso, a falta de estímulo à realização e coordenação de atividades extensionistas é um tópico que muito preocupa o contexto universitário, seja por professores que têm dificuldade em sair de sua zona de conforto, ou que possuem um caráter “mais de pesquisador do que de extensionista”, ou ainda pelo afastamento do desejo de coordenação de um projeto por questões administrativas e burocráticas. O que abre espaço para discussões acerca desses temas, com o intuito de facilitar o acesso à informação e gradativamente desburocratizar o processo de criação e desenvolvimento de um projeto extensionista, visando à ampliação de tais atividades.

Os impactos financeiros também são elencados, e conseguimos estabelecer um paralelo com as gestões governamentais, o contexto sociopolítico e o desenvolvimento de políticas educacionais por ministros da educação na janela temporal que data do início do século até agora.

Os investimentos em educação não sofreram aumentos expressivos desde o último decênio, o que coloca em risco o desenvolvimento das atividades universitárias frente às necessidades estudantis para conclusão de curso ou permanência na academia. Não basta oferecer bolsas de extensão para os alunos, é necessário que estas bolsas sejam capazes de fornecer dignidade ao estudante e o manter motivado, evitando que ele não assuma um projeto ou até mesmo tenha sua saída antecipada em virtude de melhores oportunidades financeiras externas à universidade.

É importante lembrar que neste momento não me refiro ao fato de o estudante não poder realizar trabalhos externos, uma vez que ele tem toda a liberdade para isso, exceto se optar pela bolsa. Mas a preocupação é com o fato de manter o engajamento por parte de professores e alunos em busca da construção de ideias, proposição de políticas para a melhoria do ensino e dos produtos universitários como um todo. Esta questão vai além das bolsas fornecidas pela universidade, perpassa ainda a forma como o professor é retratado dentro das legislações educacionais norteadoras, a exemplo da BNC-Formação e de seu caráter tecnicista, que para além disso não reconhece o professor como construtor de políticas públicas, atribuindo a ele o papel exclusivo de “moderador do conhecimento”.

Um dos agentes motivadores implícitos para a criação e coordenação de um projeto de extensão pôde ser mapeado com a participação de projetos de extensão durante a formação acadêmica. Desta forma podemos associar à leitura do referencial teórico citado no capítulo 3, acerca dos impactos das atividades de extensão na formação docente, no sentido de propagação de uma atividade que para o acadêmico tenha surtido efeito, mostrando o impacto positivo que um projeto de extensão causa no estudante, fazendo com que, em seu futuro como professor universitário sinta-se motivado a criar ou coordenar um projeto já criado.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização da análise documental de uma série de legislações e políticas públicas relativas à Extensão no Brasil, foi possível traçar um histórico e compreender por que até hoje ela carrega concepções assistencialistas. Isto não foge à sua ideia inicial, de prestação de serviço à comunidade e “disposição de um braço universitário” àqueles que não tinham acesso a este ensino. A curricularização da extensão iniciou em meados da década de 1960 com a compreensão do papel desta atividade para a formação do universitário e o desenvolvimento socioeconômico do país.

Levantou-se ao início desta pesquisa o intuito de analisar esse processo em nível nacional e institucional, no caso da UFSC. Porém, ao longo do desenvolvimento do trabalho, tornou-se complexo estabelecer critérios para analisar os traços desta curricularização nacionalmente, com exceção do olhar para políticas públicas. Neste sentido, ao construir o histórico da extensão, de forma paralela, analisamos também as legislações pertinentes ao contexto extensionista advindas de órgãos superiores, proporcionando um entendimento deste processo pelo olhar legislativo, com os excertos extraídos do PNE, da BNC-Formação, das DCN, da BNC e inclusive da LDB.

E este olhar para as leis e resoluções nos proporcionou um ponto de vista mais analítico acerca das concepções de extensão, permeando a investigação do contexto da UFSC. Dando início a este levantamento, tivemos alguns entraves em virtude da organização do acervo digital legislativo da Universidade. Foi necessária a pesquisa em diversos portais, com buscadores inefetivos, *links* quebrados e uma sucessão de *loopings* entre os *sites*, dificultando boa parte da realização do trabalho. Examinando mais a fundo junto à coordenação do Curso de Física, observou-se que não havia se estabelecido um padrão normativo para o arquivamento de documentações, mas que a UFSC estaria buscando esta uniformização exatamente com o intuito de facilitar o acesso. Espera-se que em breve isso possa ser concretizado, porque uma Universidade que não trata com carinho sua história, pelo registro documental, tem dificuldade para avançar, uma vez que para darmos passos futuros é importante que olhemos para o passado.

Após uma série de pesquisas que culminaram no encontro de leis, resoluções e ofícios, efetuamos uma leitura analítica e delineamos paralelos e contrapontos em relação às legislações norteadoras nacionais. Porém, para que isso fosse possível, voltamos a investigar o que a BNC-Formação, o PNE e as DCN traziam sobre o papel das atividades de extensão universitárias na formação de professores. Sinteticamente, em todas as legislações encontramos convergências e divergências. É observada uma tentativa por parte dos governos e do Ministério da Educação de aproximar o contexto educacional e a realidade contemporânea, reconhecendo que os padrões escolares tradicionais não se adequam à evolução da sociedade desde o último século. Porém, em virtude de tensões políticas, a educação tem sido tratada na perspectiva de projeto de poder, impedindo a realização de políticas educacionais que funcionaram ao longo de governos divergentes, interrompendo a continuação de bons projetos. Tais questões foram exploradas com mais profundidade ao longo da pesquisa.

Outro documento analisado se trata do Projeto de Desenvolvimento Institucional que, quando minuciado, mostrou-se um grande referencial para políticas extensionistas dentro da universidade, e que, de forma semelhante ao PNE, traz metas e objetivos que visam a reforçar o compromisso da universidade com um ensino, pesquisa e extensão de qualidade.

Dessa forma já era esperado que legislações norteadoras apresentassem diferenças entre si, uma vez que foram construídas em datas diferentes e envolviam contextos políticos distintos. O que nos chama mais atenção são as divergências dentro de um mesmo documento, a exemplo do “engessamento do currículo” *versus* o protagonismo estudantil e a liberdade do professor para elencar os temas baseados em uma ordem lógica de conceitos e no contexto da turma. Havia momentos em que a BNC-Formação e as DCN deixavam claro que era necessário uma base comum curricular para garantir um “padrão” de ensino nacional, mas em outros, levantavam que o professor deve adaptar os conceitos à realidade socioeconômica da comunidade em que a escola se insere.

Por meio da identificação do que estes documentos trazem a respeito de extensão, chegamos à carga horária de no mínimo 10% de créditos curriculares para extensão universitária nos cursos superiores, conforme a estratégia 12.7, que juntamente com outras vinte, visam a

atender a Meta 12¹⁰⁶ do PNE 2014-2024. Tal estratégia seria uma precursora da Resolução MEC/CNE/CES nº 7 de 18 de dezembro de 2018, que regulamenta a curricularização da extensão, expressa suas origens e que viria a apresentar desafios aos contextos universitários após sua publicação.

Buscando no referencial teórico as contribuições da extensão para o Ensino de Física, encontramos a importância da interação em ambientes não formais de ensino, os impactos da atividade experimental na compreensão de conceitos abstratos, bem como a aproximação entre a universidade e a comunidade, como uma via de mão dupla, que ao mesmo tempo em que contribui com a formação docente, contribui com a formação científica e tecnológica da sociedade em geral. Além destes, vários outros foram discutidos anteriormente, mas aprofundando nas contribuições, encontramos também os desafios, elencados primeiramente na literatura e retomados nas respostas das entrevistas estruturadas.

Inicialmente os referenciais teóricos trazem as questões relativas à organização universitária e em termos de reestruturação curricular; além disso, pode-se citar a resistência por parte de alguns professores a desenvolver atividades que estão fora de seu escopo tradicional de atuação. E ainda, em caráter financeiro atingindo “a ponta” deste entrelaçado, os estudantes que não se sentem atraídos pelos valores de bolsa oferecidos que, sem os reajustes inflacionários necessários, reduzem o poder de compra frente a outras oportunidades de trabalho.

Ademais, é válido verificar se as contribuições e desafios mapeados podem ser transpostos para o contexto da UFSC, também olhando para as especificidades do curso de Física, expressas nas Atas do Colegiado. Inicialmente, buscamos identificar se a Universidade já possuía uma estrutura organizacional para tratar destas demandas, e encontramos um portal exclusivo para tratar da Curricularização da Extensão, as legislações pertinentes, as perguntas frequentes e as atribuições de uma comissão criada exclusivamente com o intuito de tratar destas atividades, a CMC. Isto posto, iniciamos o mapeamento dos órgãos relativos à extensão e suas respectivas atribuições, investigando a PROEX e o registro de projetos dentro do SIGPEX. Nesse

¹⁰⁶ Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014a)

processo investigativo ficam claras a descentralização presente na universidade e a vasta burocracia envolvida em diversos setores.

Posteriormente, exploramos a estrutura organizacional do Departamento de Física, começando pela constituição e detalhamento das atribuições do NDE e do Colegiado, com isso tínhamos um primeiro passo para o olhar a reestruturação do curso, que envolvia estes órgãos além dos Departamentos de Ensino que oferecem as disciplinas, e os Centros de Ensino, onde os programas de extensão seriam construídos.

A análise da reestruturação curricular foi extensa e complexa, pelo intuito desta pesquisadora em apresentar ao leitor tantos aspectos quanto possíveis. Um primeiro olhar foi feito para a evolução dos currículos anteriores e o que teria levado para o projeto mais recente (porque até meados desta pesquisa o novo projeto não estava aprovado em suas últimas versões), o de 2009. Mas olhar apenas para o documento escrito, “o currículo do curso” que você pode encontrar em uma busca no Google, não me parecia o suficiente para entender as demandas que estão por trás dele, os desafios e as perspectivas futuras. Com a finalidade de alcançar essa visão, busquei os Projetos Pedagógicos de Curso disponibilizados no site do Departamento de Física, e as Atas do Colegiado do Curso.

Apenas algumas Atas estavam disponibilizadas digitalmente, as restantes foram obtidas com a autorização da Coordenação do Curso e do Técnico Administrativo que trabalha no Departamento. Por estarem no livro ata de papel, cada uma delas foi registrada por meio de foto, e num momento posterior analisada minuciosamente. Nestes documentos, diversas demandas eram elencadas, desde alteração de ementa de disciplina até a necessidade de criação de novas matérias para proporcionar uma formação mais ampla e que acompanhasse o desenvolvimento social e tecnológico. É nestas Atas que o prelúdio da reforma, presente no novo projeto em virtude da curricularização da extensão e de outras legislações internas, se desenha.

O processo de análise destas Atas foi enriquecedor e trouxe uma outra visão acerca de como são conduzidas as discussões no Curso de Física, e pôde mostrar o momento exato em que o NDE é constituído e como parte das discussões do Colegiado são levadas progressivamente para o Núcleo. Poder olhar para a história do curso como pesquisadora é gratificante, uma vez que como aluna, observava uma série de desafios e nem sequer imaginava que eles estariam

sendo discutidos pelos professores membros do Colegiado. Em certa medida, acreditava que eles eram alheios ao que acontecia “nos corredores do Departamento” e que se preocupavam única e exclusivamente com o atendimento legislativo institucional. Hoje posso dizer que entendo quando muitas pessoas dizem que a pesquisa te transforma, que o mestrado te faz enxergar outras perspectivas.

Mesmo com a análise destas Atas, havia outros elementos que não tinha explorado, por isso delineeii, ainda no Projeto de Pesquisa, a ideia de entrevistar quatro grupos de professores, com o intuito de extrair informações que não estavam constantes nas Atas, ou inclusive explorar aquelas que eram vistas lá. Com a elaboração do questionário, e reestruturação de algumas perguntas após a qualificação de mestrado, foi possível criar um corpo de questões que apresentasse ao leitor diversas facetas acerca da extensão e da formação de professores, consequentemente culminando nos impactos das atividades de extensão na formação docente, que se trata do problema desta pesquisa.

Realizando as entrevistas entre os meses de julho e setembro, pude observar nestes quatro grupos¹⁰⁷ alguns posicionamentos que já esperava e outros que me surpreenderam. Os que já esperava eram em relação ao grupo de não extensionistas, ao menos em grande parte, serem opostos à curricularização da extensão, ou não enxergarem grandes potencialidades destas atividades para a formação de professores; não me surpreende, uma vez que eles não coordenam projetos. Um ponto que despertou curiosidade foi observar a descrição dos aspectos burocráticos por meio daqueles que coordenam os projetos, e enxergar os entraves na realização destas atividades, vendo o quão complexo e grande é o trabalho de um professor que coordena atividades de extensão.

Nesse sentido, podemos retomar a ideia de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, em que este último, “apesar de fazer parte do tripé” em concepções que ainda utilizam esta nomenclatura, trata-se “de um pé mais curto”. Porque ainda existe a tradição na academia da supervalorização de publicações, em relação às experiências desenvolvidas nos projetos de extensão. Essa questão é fortemente levantada nas entrevistas por professores que coordenam

¹⁰⁷ G1: Professores membros do NDE; G2: Professores participantes de Projetos de Extensão antes da Resolução MEC/CNE/CES nº 7 de 18 de dezembro de 2018; G3: Professores não participantes de Projetos de Extensão antes da Resolução MEC/CNE/CES nº 7 de 18 de dezembro de 2018; G4: Professores egressos da UFSC que participaram de Projetos de Extensão durante sua formação na universidade

projetos, citando que ao realizar um processo seletivo, na análise de currículo “pouco importa as atividades de extensão que foram desenvolvidas”, o olhar muitas vezes privilegia o índice de publicações. Apesar de ter sido levantada por alguns entrevistados, como não se tratava de uma pergunta específica acerca deste assunto, não foi melhor explorada no capítulo anterior.

Cabe destacar que, a partir do momento que trazemos dados de entrevista para uma pesquisa, eles não necessariamente são esgotados em um único trabalho, seja por aspectos metodológicos acerca do foco da pesquisa, ou inclusive pelas percepções do próprio pesquisador que indiretamente estão vinculadas às suas experiências e podem olhar para características específicas das respostas. Por isso, disponibilizo em apêndice as transcrições integrais das entrevistas, possibilitando que outros pesquisadores possam utilizar este material coletado para investigar pontos que não constam nesta pesquisa.

Ao se tratar de um estudo de caso do curso de Física, levantamos os dados das entrevistas na análise da pesquisa e traçamos um paralelo com o referencial teórico construído por meio do olhar para as legislações, além de incluir interpretações próprias da pesquisadora, que teve o privilégio de vivenciar diversas experiências elencadas por vários entrevistados. Com a triangulação de todos estes dados foi possível responder ao problema de pesquisa e atingir o objetivo geral através dos objetivos específicos.

Esta dissertação não fornece conclusões, mas caminhos para a investigação de atividades extensionistas na formação de professores. É deveras pretensioso produzir um trabalho acreditando na formulação de resultados ou soluções de algo que é vivo, que se transforma e constantemente recebe mais interpretações e significados. O que é possível afirmar é o crescimento no volume de discussões acerca de uma formação mais ampla dos docentes, algo que não era colocado em discussão, ou pelo menos não em níveis acentuados, em décadas anteriores ao processo de redemocratização.

O contexto político vivenciado por um país é capaz de promover uma série de mudanças sociais e econômicas, mas também de levantar questões referentes à educação, que pode erguer um povo ou torná-lo refém. Durante as tensões vividas neste país no âmbito político e social, que estão inteiramente ligados, temos avanços relativos à busca por autonomia educacional, ao papel universitário e à compreensão de que não podemos mais ensinar da forma como procedemos

antes. Houve um olhar acerca das transformações, observando que a sociedade se modificou, o papel do professor adquiriu novos aspectos e alguns foram intensificados pelo momento pandêmico.

Ao longo de todo o desenvolvimento da pesquisa, foi possível observar que as potencialidades da extensão perpassam a rasa esfera assistencialista em que ela é colocada, alcançando os níveis de crescimento pessoal e profissional, a interação entre as comunidades, o intercâmbio de informações, a associação entre teoria e prática, o desenvolvimento de habilidades de interlocução, entre outras. Porém, é válido citar que todo avanço caminha junto com a superação de desafios, que tanto nas entrevistas quanto no referencial teórico tratam da complexidade da reestruturação curricular, dos baixos incentivos às bolsas de extensão e dos professores que “são exclusivamente pesquisadores”. Portanto, inicia-se aqui um primeiro passo para a investigação dos impactos da curricularização da extensão na formação de professores, deixando abertas as portas para investigações futuras, ou até mesmo uma outra pesquisa em anos subsequentes com o mesmo grupo ou com outros atores do processo.

Por fim, expresso aqui a satisfação em conduzir esta pesquisa de forma a apresentar múltiplas reflexões e a ampliação do olhar que ocorre após as considerações da qualificação, além de minhas próprias vivências enquanto professora e em constante transformação, o que culminou em acrescentar um tópico específico sobre a relação entre extensão, novas disciplinas do Ensino Médio e a formação continuada de professores na rede estadual de Santa Catarina, impulsionada pelo curso realizado com o término do primeiro semestre. Com isso, os ganhos no desenvolvimento de um trabalho de pesquisa são tanto no sentido do amadurecimento do pesquisador no processo, quanto na ampliação de referenciais que possibilitem outras investigações. E neste caso, são professores que buscam cada vez mais promover uma formação integral de outros professores e dos alunos da Educação Básica, com o intuito de contribuir na complementação do desenvolvimento de um cidadão crítico.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, R. **MEC cortará verba de universidade por “balbúrdia” e já enquadra UnB, UFF e UFBA**. Estadão Educação, 2019. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>> . Acesso em: 07 fev. 2022.

AGUIAR, A. S. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009**: Questões para reflexão. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010.

ALENCAR, F. RAMALHO, L. C. RIBEIRO, M. V. T., **História da sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 18ª ed, 1996

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

ALONSO, K. M., **A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares**. Educação & Sociedade, vol. 31, nº 113, dezembro de 2010, p. 1319–35. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400014>.

ALVES, G. L. **Azaredo Coutinho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

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

ANDRADE, R. M. M. et al. **“Desafios contemporâneos da extensão universitária: da invisibilidade a curricularização”**. Agendas políticas globais e locais e as práticas contemporâneas em educação, Pimenta Cultural, 2019, p. 388–401. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2019.454.388-401>.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**: Editora Liber Livros: Brasília, 2008. 68 p. (Série Pesquisa: Vol. 13)

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

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

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Documento:** Por um Plano Nacional de Educação (2011-2021) como política de estado. Armazém das Letras Gráfica e Editora, 2011.

AZEVEDO, P. et al. **PROTAGONISMO ESTUDANTIL NA EXTENSÃO: IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO RECICLA FAL.** XVII Congresso Virtual de Administração, Convibra, 2020.

BARONE, J. **Como ficou o plano de Bolsonaro para afastar a influência da esquerda na educação.** Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/republica/o-que-bolsonaro-fez-na-educacao-2019/>>. Acesso em: 07 fev. 2022

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

BASTOS, V. C. **Classificação de periódicos no Quali/Capes.** WebQualis, Biblioteca ICS/UFPA [s.d]. Disponível em: <http://www.biblioteca.ics.ufpa.br/arquivos/QUALIS-rev_26_11.pdf> Acesso em 01 de maio de 2022.

BATISTA, Z. N. KERBAUY, M. T. M. **A gênese da Extensão Universitária brasileira no contexto de formação do Ensino Superior.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 916-930, jul./set., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v13.n3.2018.11178

BOTOMÉ, S. P. (1996). **Pesquisa Alienada e Ensino Alienante:** o equívoco da extensão universitária. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; São Carlos, SP: Editora da Universidade de São Carlos; Caxias do Sul, RS: Editora da Universidade de Caxias do Sul.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica.** http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf, 2018b.

BRASIL. CNE/CP, **O PNE 2011-2020: METAS E ESTRATÉGIAS, 2011.** Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação. 2011. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: nov. 2022

BRASIL. CNE/CP, **Parecer 009/2001, de 8 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação. 2001a.

BRASIL. CNE/CP, **Parecer 1.304/2001, de 10 de maio de 2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Física. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 2001b.

BRASIL. CNE/CP, **Parecer 2/2019, de 01 de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. CNE/CP, **Parecer 22/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. CNE/CP, **Parecer 220/2012, de 06 de novembro de 2001**. Consulta sobre o Projeto de Licenciatura em Física tendo em vista as Diretrizes Curriculares do curso de Física. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução nº 1 de 20 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 2020.

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

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, n. 120, seção 1, p. 4-5, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 13 jan. 2022.

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

BRASIL. **Lei nº 13.174, de 21 de outubro de 2015**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, entre as finalidades da educação superior, seu envolvimento com a educação básica.. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 28 out. 2015. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 18 abr 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 67.505, de 6 de novembro de 1970**. Reformula o Grupo de Trabalho Projeto Rondon e

assegura-lhe autonomia administrativa e financeira e dá outras providências. Disponível em: . Acesso em: 08 abr 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. LDB : **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. LDB : **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010(a)

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: . Acesso em: 08 abr 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968(b)**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: . Acesso em: 08 abr 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001(a)**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 10 fev 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº. 62.927, de 28 de Junho de 1968(a)**. Institui, em caráter permanente, o Grupo de Trabalho "Projeto Rondon", e dá outras providências. Disponível em: . Acesso em: 08 abr 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto-Lei nº 916, de 7 de Outubro de 1969**. Cria a Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária CINCRUTAC - e dá outras providências. Disponível em: . Acesso em 08 abr 2022

BRASIL. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. **Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: . Acesso em: 08 fev 2022.

BRITTO, T. F. **Passo a passo no Legislativo**: os caminhos do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional. In: GOMES, Ana Valeska Amaral. BRITTO, Tatiana Feitosa de (orgs).

Plano Nacional de Educação [recurso eletrônico]: construção e perspectivas. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015.

BRIZ, Antonio. **Turno y alternancia de turno de la conversación**. Revista Argentina de Linguística, 2000.

CAMPOLI, C. Matéria. **Weintraub planeja novidades para o Escola sem Partido ainda em agosto**. Metrôpoles. Educação, 11 de agosto de 2019. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/educacao-br/weintraub-planeja-novidades-para-o-escola-sem-partido-ainda-em-agosto>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

CARA, D. Entrevista. **A educação em marcha à ré**. Jornal Extraclasse. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/edicoes/2017/05/a-educacao-em-marcha-a-re/>. Acesso em: 25 de maio de 2022.

CASTRO, C. M., **O ensino médio: órfão de idéias, herdeiro de equívocos**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2008, v. 16, n. 58 [Acessado 27 Setembro 2022] , pp. 113-124. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000100008>>. Epub 06 Jun 2008. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000100008>.

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

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. **As políticas de educação superior no Plano Nacional de Educação (PNE) – 2001**. Pro- Posições, vol. 4, n. (40). p.143-148. jan/abr. 2003.

CAVALIERE, A. M. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 2010, v. 20, n. 46, pp. 249-259. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>>. Epub 03 Set 2010. ISSN 1982-4327. Acesso em: 7 Fevereiro 2022

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

CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (CRUB). **O CRUB**. 2013. Disponível em: <<http://www.crub.org.br/o-crub/>> . Acesso em: 08 jan. 2022.

CORRADI, W. et al. **Extensão universitária na EAD: desafios e experiências da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019

COUTINHO, A. **Obras econômicas**. São Paulo, Nacional, 1966

CORRÊA, T. M., **DESAFIOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA DA UFSC NA PERSPECTIVA DOS EGRESSOS**. Orientador: André Ary Leonel. 2019. 82 f. TCC (Graduação) – Curso de Licenciatura em Física, Departamento de Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/230485/tcc_revisado_versao_final_tuane%20%284%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

CUNHA, L. A. **A Universidade temporã - da colônia à era de Vargas**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 2007a.

CURY, C. R. J. **A desoficialização do ensino no Brasil: A Reforma Rivadávia**. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, out., 2009.

DATAFOLHA. **Avaliação dos Ministros**. Folha de São Paulo, 2019, amostras de 2.948 revistas em 176 municípios. Disponível em: <http://media.folha.uol.com.br/datafolha/2019/12/09/201905025f88dc7911d74b36b6fe0238d8c486a2amb2019.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2022.

DIAS, A.P. **Relação professor-aluno(s) em sala de aula: estudo sobre alguns aspectos que promovem a interação**. 2008 153 p. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

DOURADO, L. F. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões estruturais e conjunturais de uma política**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.

DUARTE, J. B., **Estudos de caso em investigação**. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. Revista Lusófona de Educação, v. 11, p. 113-132, 2008

DUNDER, K. **As polêmicas de Ricardo Vélez Rodríguez à frente do MEC**. R7 Educação, 2019. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/as-polemicas-de-ricardo-velez-rodriguez-a-frente-do-mec-08042019> . Acesso em: 07 fev. 2022.

EXTENSÃO ACADÊMICA. *In: Michaelis*, Dicionário Online de Português. Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/extens%C3%A3o/> . Acesso em: 04 fev. 2022.

EXTENSÃO. *In: Michaelis*, Dicionário Online de Português. Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/extens%C3%A3o/> . Acesso em: 04 fev. 2022.

FILHO, R. N., **Randomized and controlled clinical trials**. Residência Pediátrica, v. 10, nº 2, P. 13-14, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25060/residpediatr-2020.v10n1-55>. Acesso em: nov. 2022

I FORPROEX - ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1987, Brasília. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento**. Disponível em: Acesso em: março de 2022.

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

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

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

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Gráfica da UFRGS. Porto Alegre, RS, 2012 (Coleção Extensão Universitária; v. 7).

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

FRANCO, A. P.; SILVA JÚNIOR, A. F.; GUIMARÃES, S.. **Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões**. Ensino Em Re-Vista, Uberlândia, v. 25, n. Especial, p. 1016-1035, 2018.

FREIRE, P., **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

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

FREIRE, P., **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

FREITAS, H. C. L. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação & Sociedade, 23(80), 136–167, 2002.

FREITAS, L. C. **Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade**. Caderno Cedes, 36(99), 137–153, 2016. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502>.

G1. **Entenda por que Milton Ribeiro, ex-ministro da Educação, foi preso**. 22 jun. 2022. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/06/22/entenda-por-que-milton-ribeiro-foi-presos.ghtml>>. Acesso em 13 nov. 2022b.

G1. Veja quem é Victor Godoy Veiga, nomeado para ocupar o Ministério da Educação interinamente. 30 mar. 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/03/30/veja-quem-e-victor-godoy-veiga-nomeado-para-ocupar-o-ministerio-da-educacao-interinamente.ghtml>>. Acesso em 13 nov. 2022a

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

GIMENES, H. **Conheça o plano de governo do candidato Jair Bolsonaro.** Pleno.news, 2018. Disponível em: <<https://pleno.news/brasil/eleicoes-2018/conheca-o-plano-de-governo-do-candidato-jair-bolsonaro.html>> . Acesso em 07 fev. 2022.

GOMES, A. A., **Nuances: estudos sobre Educação.** Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 215-221, jan./dez. 2008

HERINGER, R. **Políticas para a educação superior pública nos dois primeiros anos do governo Bolsonaro.** Heinrich Böll Stiftung, 2019. Disponível em: <<https://br.boell.org/pt-br/2021/02/27/politicas-para-educacao-superior-publica-nos-dois-primeiros-anos-do-governo-bolsonaro>> . Acesso em 07 fev. 2022.

IMPERATORE, S. L.B. & PEDDE, V. **“Curricularização” da Extensão Universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública.** In: XIII Congresso latinoamericano de Extensión Universitaria. Havana, 2015.

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

JULIÃO, E. F. **O Plano Decenal de Educação e o Sistema Nacional de Educação.** In: MORAES, Bianca Mota et AL. (Org). Políticas públicas de educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2016.

LIMA, G. A. B.; MOTTA, R. P. S. **“A contestação, um fenômeno mundial”¹:** movimento estudantil e ditadura civil-militar nos primeiros anos do Projeto Rondon (1967-69). Anais do XVIII Encontro Regional ANPUG-MG. Mariana, 2012.

LIMA, V. A. **Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981

LOBO, T. **Comunidade solidária**: estratégia para desenvolvimento social. In: VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Lisboa, Portugal. 2002.

LOYOLA, C. M. D.; OLIVEIRA, R. M. P. **A universidade “estendida”**: estratégias de ensino e aprendizagem em enfermagem. Esc. Anna Nery Enferm. V.9, n.3, p.429-433, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUSA, M. G., et al. **“A Universidade pública em tempos de ajustes neoliberais e desmonte de direitos”**. Revista Katálysis, vol. 22, n° 3, setembro de 2019, p. 536–47. <https://doi.org/10.1590/1982-02592019v22n3p536>.

MARQUES, M. A. F., **Políticas Educacionais Nos Governos Lula e Dilma**: Impactos Na Expansão Do Ensino Superior E Profissional. Id on Line Rev.Mult. Psic., 2018, vol.12, n.41, p.661-676. ISSN: 1981-1179.

MARTINS, A. C. P. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**. v. 17, (Suplemento 3), 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010286502002000900001>. Acesso em: 29 maio 2017

MARTINS, L. M. **Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade**. 2007. Disponível em: <www.franca.unesp.br/oep/Eixo%202020-%20Tema%203.pdf>. Acesso em: 15 jan 2022.

MARTINS, M. F.; VARANI, A., **Professor e pesquisador**: considerações sobre a problemática relação entre ensino e pesquisa. Revista Diálogo Educacional, vol. 12, núm. 37, pp. 647-680, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, 2012.

MASSIGNAM, F. M.; LIMA, R. C. G. S.; ROS, M. A. **Rompendo muros ou abrindo portas?** A colaboração de um projeto de extensão para o “empoderamento” de Conselhos Locais de Saúde. Sal. & Transf. Soc. V.1, n.3, p.139-145, 2011.

MATTEI, L.; FRONZA, M. V.; HEINEN, V. L.; **A IMPORTÂNCIA ECONÔMICA E SOCIAL DA UFSC PARA O ESTADO DE SANTA CATARINA**. Texto para discussão 32/2019. Centro Sócio-Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, 2019. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1pmJMSnlwbPq18wjvwXnjFaQgLF-AHlVf/view>>. Acesso em: ago. 2022.

MAZZOTTI, A. J. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

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

MELO NETO, J. F. **Extensão universitária: diálogos populares**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2002.

MELO NETO, J. F. H. **Extensão universitária – uma análise crítica**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. “**Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação**”. Revista Brasileira de Educação, vol. 14, no 41, agosto de 2009, p. 269–80. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000200006>.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007, 224 p

MOTTA, V. C. **Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo**. Trabalho, Educação e Saúde, 6(13). <https://doi.org/10.1590/S1981-77462008000300009>, 2008.

MUNARIM, A. **Trajatória do movimento nacional de educação do campo no Brasil**. Educação. v.33, n.1, p.57-72, 2008.

NECKEL, R; KÜCHLER, A. D. C. (Orgs.). **UFSC 50 anos: trajetórias e desafios**. Florianópolis: UFSC, 2010.

NOGUEIRA, M. D. P. (Org.). **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

NOVELINO, R. **Corte no MEC afetará 18,2% do orçamento das universidades federais de todo o país para 2021, diz Andifes; entidade vê risco à pesquisa e ao ensino**. G1 Educação, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/08/10/corte-no-mec-afetara-182percent-do-orcamento-das-universidades-federais-de-todo-o-pais-para-2021-diz-andifes-entidade-ve-risco-a-pesquisa-e-ao-ensino.ghtml>. Acesso em: 07 fev. 2022.

OLIVEIRA, J. F. **A educação básica e o PNE/2011-2020: Políticas de avaliação democrática**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 6, p. 91-108, jan./jun. 2010.

OLIVEIRA, J. F.; FERREIRA, N. S. R., **Análise das propostas para Educação do programa de governo do candidato à presidência Jair Bolsonaro (PSL)**. Brasília: ANPED, 2018. Disponível em: <https://anped.org.br/news/jair-bolsonaro-psl-analise-de-programa-de-educacao>. Acesso em 01 fev. 2022

OTRANTO, C. R. **Os desafios da autonomia universitária**. In: SOUZA, D. B.; GAMA, Z. J. (Org.). *Pesquisador ou Professor? O processo de reestruturação dos cursos de pós-graduação em educação no Rio de Janeiro*. 1 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002, v. , p. 49- 64.

PAULA, A. S. N., et al. “**A Educação Superior no limiar do governo Lula da Silva (2003-2010):** políticas públicas educacionais nos marcos da reforma universitária”. Em *Debate*, nº 15, 2016, p. 69–82. periodicos.ufsc.br, <https://doi.org/10.5007/1980-3532.2016n15p69>.

PEDRUZZI, A. N. et al. **Análise Textual Discursiva: os movimentos da metodologia de pesquisa**. *Atos de Pesquisa em Educação*. v. 10, n. 2, p.584-604, mai. 2015

PIETROCOLA, M.; PINHO. A. J. **La vulgarisation scientifique par le moyen de l’experimental: un laboratoire pour jouer avec la physique..** In: XXIII Journées Internationales sur l’Education et la Communication Scientifique, 2001, Chamonix. *Actes des XXIII Journées Internationales sur la Communication, L’Education et la Culture Scientifiques et Techniques*. Chamonix : no prelo, 2001. v. 1.

PINTO, J. M. R. **O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras?** *Jornal de Políticas Educacionais*, n. 15, 2014.

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

PRETI, D. et al. **O discurso oral culto**. Humanitas Publicações – FFLCH/USP, Projetos Paralelos v. 2, São Paulo, 2º ed, 224 p. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/338704/mod_folder/content/0/GALEMBECK%281999%29-InPRETI%28org.%29Odiscursooralculto.pdf?forcedownload=1>

PROEX. Orientações para inclusão ou substituição dos bolsistas no projeto do SIGPEX. Pró-Reitoria de Extensão. Universidade Federal de Santa Catarina [s.d]. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/orientacoes-para-inclusao-dos-bolsistas-no-projeto-do-sigpex/#:~:text=O%20valor%20mensal%20da%20bolsa,de%20R%24%20420%2C00>. Acesso em: nov. 2022.

REDE NACIONAL DE EXTENSÃO (RENEX). Apresentação. 2013. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/>> . Acesso em 08 abr 2022.

ROCHA, J. C. **A Reinvenção Solidária e Participativa da Universidade: Um Estudo sobre Redes de Extensão Universitária**. EDUNEB: Salvador, 2008.

RODRIGUES, L. Z., PEREIRA, B. ., & MOHR, A. **Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência**. *Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências*, e35617, 1–39. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315>, 2021

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

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

ROQUETE DE MACEDO, A. R. et al, **Educação Superior no século XXI e a reforma Universitária Brasileira**. Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 13, nº 47, p. 127-148, 2005.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação 2015-2024**. Secretaria do Estado de Educação. Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16970-plano-estadual-de-educacao#planoestadual>>. Acesso em: out. 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 2 – formação geral básica** / Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis : Gráfica Coan, 2021. 205 p. ISBN 978-65-996330-1-0 (v.2)

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 3 -- portfólio de trilhas de aprofundamento** / Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis : Gráfica Coan, 2021. 337 p. ISBN 978-65-996330-2-7 (v.3)

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

SANTOS, G. et al. **ANÁLISE DE TURNOS EM ENTREVISTAS SOCIOLINGÜÍSTICAS**. Revista Acadêmica – Ensino de Ciências e Tecnologias, IFSP – Campus Cubatão, v. 5, n. 5, 2019b.

SANTOS, J. et al. **A importância da curricularização da extensão no processo de formação discente**. In: XI Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos (Sinefil), 2019a.

SAVIANI, D. **A expansão do ensino superior no Brasil: Mudanças e Continuidades**. Poiesis Pedagógica, V.8,n.2,p.4-17,ago/dez.2010.Disponível em:<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>. Acesso em: 14/11/2017.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013

SCHERER, C. G. **Estresse e estratégias de enfrentamento em professores universitários**. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina.

SILVA, F. J. G.; ANDRADE, S. M. S.; MAZZILLI, S. **Extensão universitária como prática formativa e projeto institucional: um olhar a partir da pedagogia universitária**. Anais do X Colóquio Internacional sobre Gestión Universitaria em América Del Sur. Mar Del Plata, 2010.

SILVA, L. F., et al. **“Teoria do Capital Humano, Educação, Desenvolvimento Econômico e Suas Implicações na Formação de Professores”**. Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB, vol. 1, no 32, dezembro de 2016, p. 35. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.18265/1517-03062015v1n32p35-42>.

SILVEIRA, A; PAIM, G. **Reforma universitária: a política educacional brasileira do governo Castelo Branco a Costa e Silva (1964-1969)**. Cadernos FAPA. n.2, p.123-130, 2005.

SMOLKA, A. L. B. et al. **O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos**. Educação & Sociedade, 36(130), 219–242. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015150030>, 2015.

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

SOUSA, A. L. L. **Concepção de extensão universitária: ainda precisamos de falar sobre isso?** In: FARIA, D. S. (org.) Construção conceitual da extensão universitária na América Latina. Brasília: UNB, 2001. p.107-126.

SOUSA, A. L. L.; **A História da Extensão Universitária**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

SOUZA, D. G.; MIRANDA, J. C.; SOUZA, F. S., **Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil**. Revista Educação Pública, v. 19, nº 5, 12 de março de 2019. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/5/breve-historico-acerca-da-criacao-das-universidades-no-brasil>. Acesso em: jun. 2022.

STEIGLEDER, L. I. ., & ZUCCHETTI, D. T. **IMPLANTAÇÃO DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO EM UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS: DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS**. Vivências, 17(34), 35-54. <https://doi.org/10.31512/vivencias.v17i34.536>, 2021

TARLAU, R. & MOELLER, K. **O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil**. Currículo sem Fronteiras, 20(2), 553–603. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>, 2020

TENENTE, L. **Milton Ribeiro: veja 6 frases do ministro da Educação e entenda por que elas foram questionadas**, 2021. G1 Educação. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/23/milton-ribeiro-veja-frases-do-ministro-da-educacao-e-entenda-por-que-elas-foram-questionadas.ghtml>>. Acesso em: 07 fev. 2022.

TITSKI, C. C.; LIMA, M. F. **A universidade na década de 1960 na visão de Álvaro Vieira Pinto e União Nacional dos Estudantes (UNE)**. Anais da X Jornada do HISTEDBR. Vitória da Conquista, 2011. disponível em: . Acesso em: 18 abr 2013.

TORRES, M. **Um balanço do primeiro ano da política educacional do governo Bolsonaro**, 2019. Disponível em: <<https://esquerdaonline.com.br/2019/12/21/um-balanco-do-primeiro-ano-da-politica-educacional-do-governo-bolsonaro/>>. Acesso em: 07 fev. 2022.

TRINDADE, H. **A república em tempos de reforma universitária: o desafio do governo Lula.** In: Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 819-844, Especial - Out. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07 fev. 2022.

UCZAK, L. H.; BERNARDI, L. M.; ROSSI, A. J.. **O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação.** Educação (UFSC), [S.L.], v. 45, p. 23, 29 mar. 2020. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644433740>.

UFSC. **188ª Ata do Colegiado do Curso de Licenciatura em Física,** Florianópolis, Departamento de Física, 2007.

UFSC. **198ª Ata do Colegiado do Curso de Licenciatura em Física,** Florianópolis, Departamento de Física, 2008.

UFSC. **214ª Ata do Colegiado do Curso de Licenciatura em Física,** Florianópolis, Departamento de Física, 2010a.

UFSC. **215ª Ata do Colegiado do Curso de Licenciatura em Física,** Florianópolis, Departamento de Física, 2010b.

UFSC. **240ª Ata do Colegiado do Curso de Licenciatura em Física,** Florianópolis, 24 de outubro de 2016.

UFSC. **242ª Ata do Colegiado do Curso de Licenciatura em Física,** Florianópolis, Departamento de Física, 2017a. Disponível em: <<https://fisica.paginas.ufsc.br/files/2017/05/Ata-242-assinada.pdf>> Acesso em 01 de maio de 2021.

UFSC. **Áreas e Linhas de Extensão,** Pró Reitoria de Extensão, 2006. Disponível em: <<https://proex.ufsc.br/files/2016/10/Linhas-Program%C3%A1ticas.pdf>> Acesso em 01 de maio de 2022.

UFSC. **Atribuições da Pró-Reitoria de Extensão.** Pró Reitoria de Extensão, [s.d]. Disponível em: <<https://proex.ufsc.br/atribuicoes/>> Acesso em 05 de maio de 2022.

UFSC. **CGEJ - Comitê Gestor das Empresas Juniores,** Pró-Reitoria de Extensão, [s.d]. Disponível em: <<https://empresasjuniore.paginas.ufsc.br/>> Acesso em 01 de maio de 2022.

UFSC. **Curricularização da Extensão.** Florianópolis, 2018. Disponível em: <<https://curricularizacaodaextensao.ufsc.br/>>. Acesso em: jun. 2021.

UFSC. **Currículo do Curso de Licenciatura em Física,** Florianópolis, Pró-Reitoria de Extensão, 2009. Disponível em: <<https://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=225>> Acesso em 01 de maio de 2021.

UFSC. **Encontro sobre a Curricularização da Extensão Universitária**, de 30 de novembro de 2016. Pró Reitoria de Extensão, 2016b. Disponível em: <<https://proex.ufsc.br/2016/11/30/encontro-sobre-a-curricularizacao-universitaria/>> Acesso em 05 de maio de 2022.

UFSC. **Evento Curricularização da Extensão**, de 10 de maio de 2017. Pró Reitoria de Extensão, 2017. Disponível em: <<https://proex.ufsc.br/2017/05/10/evento-curricularizacao-da-extensao-2/>> Acesso em 05 de maio de 2022.

UFSC. **Novo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física**. 2022. Departamento de Física. Florianópolis.

UFSC. **OFÍCIO CIRCULAR N.º 002/2020/DEN/PROGRAD, de 13 de março de 2020**. Dispõe dos encaminhamentos dos processos de Curricularização da Extensão. Câmara de Graduação, Ministério da Educação, 2020b.

UFSC. **OFÍCIO CIRCULAR N.º 004/2021/PROGRAD/PROEX, de 22 de abril de 2021**. Dispõe dos prazos para envio de Projetos Pedagógicos para atendimento à curricularização da extensão. Pró Reitoria de Graduação, Ministério da Educação, 2021."

UFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024. Plano de Desenvolvimento** Universidade Federal de Santa Catarina; Monique Regina, Bayestorff Duarte e Vladimir Arthur Fey, organização. Florianópolis : UFSC, 214 p., 2020c.

UFSC. **PORTARIA Nº 233 DE 25 DE AGOSTO DE 2010**. Dispõe das diretrizes do Núcleo Docente Estruturante da UFSC. Florianópolis: Pró-Reitoria de Ensino e Graduação, Ministério da Educação, 2010a.

UFSC. **PORTARIA NORMATIVA Nº 68/2016/GR DE 23 DE FEVEREIRO DE 2016**. Dispõe sobre as normas que regulamentam a comercialização da produção excedente decorrente das atividades de ensino, pesquisa e extensão das unidades universitárias. Florianópolis: Pró-Reitoria de Pesquisa, Ministério da Educação, 2016.

UFSC. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física**. 2009. Departamento de Física. Florianópolis. Disponível em: <<https://fisica.grad.ufsc.br/ppc-licenciatura-20091/>>. Acesso em: abr. 2022.

UFSC. **REESTRUTURAÇÃO DE PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO – PPC**, [s.d] Apoio à Gestão Acadêmica dos Cursos de Graduação. Florianópolis: CPAC/DEN. Disponível em: <<https://apoiocoordenadoriascursosgraduacao.paginas.ufsc.br/reestruturacao-de-projeto-pedagogico-de-curso-ppc/>> Acesso em: mar. 2022

UFSC. **Regimento do Colegiado de Física**. 2008? Departamento de Física. Florianópolis. Disponível em: <<https://fisica.paginas.ufsc.br/files/2019/05/Regimento-Colegiado-Fisica.pdf>> Acesso em: nov. 2022

UFSC. **RESOLUÇÃO N.º 00529, de abril de 2003**. Estabelece os critérios de avaliação de desempenho docente para a concessão da Gratificação de Incentivo à Docência no Magistério de 1º e 2º Graus. Conselho Universitário, Ministério da Educação, 2003.

UFSC. **RESOLUÇÃO N.º 005/CEG/2000, de 27 de setembro de 2000**. Normas para a estrutura curricular e acadêmica dos cursos de licenciatura da UFSC. Gabinete do Reitor, Ministério da Educação, 2000.

UFSC. **RESOLUÇÃO N.º 007/CUn/2007, de 24 de abril de 2007**. DISPÕE SOBRE OS CRITÉRIOS E OS PROCEDIMENTOS PARA A CONCESSÃO DE PROGRESSÃO FUNCIONAL VERTICAL E HORIZONTAL AOS DOCENTES INTEGRANTES DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO DE 1º E 2º GRAUS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, NAS CLASSES “B”, “C”, “D”, “E” e ESPECIAL. Conselho Universitário, Ministério da Educação, 2007.

UFSC. **RESOLUÇÃO N.º 01/2020/CGRAD/CEX, DE 03 DE MARÇO DE 2020**. Dispõe sobre a inserção da Extensão nos currículos dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Câmara de Extensão, Ministério da Educação, 2020a.

UFSC. **RESOLUÇÃO N.º 03/CUn/09, de 08 de dezembro de 2009**. DISPÕE SOBRE AS NORMAS QUE REGULAMENTAM AS AÇÕES DE EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Conselho Universitário, Ministério da Educação, 2009.

UFSC. **RESOLUÇÃO N.º 05/CUn/98, de 04 de agosto de 1998**. Dispõe sobre as normas que regulamentam a extensão universitária e a concessão de bolsas de extensão na Universidade Federal de Santa Catarina. Conselho Universitário, Ministério da Educação, 1998.

UFSC. **RESOLUÇÃO N.º 09/CUn/10, de 07 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre as normas que regulamentam a concessão de Bolsas de Extensão para discentes na Universidade Federal de Santa Catarina. Conselho Universitário, Ministério da Educação, 2010b.

UFSC. **RESOLUÇÃO N.º 023/CUn/2009, de 03 de novembro de 2009**. DÁ NOVA REDAÇÃO AO ARTIGO 18 DA RESOLUÇÃO N.º 005/CUn, DE 04 DE AGOSTO DE 1998. Conselho Universitário, Ministério da Educação, 2009.

UFSC. **RESOLUÇÃO N.º 025/CPG/97, de 11 de dezembro de 1997b**. Aprova o Regimento do Centro de Ciências Físicas e Matemáticas – CFM da Universidade Federal de Santa Catarina e Revoga a 42/CEPE/94. Câmara de Pós-Graduação, Ministério da Educação, 1997.

UFSC. **RESOLUÇÃO N.º 033/CEPE/90, de 20 de Setembro de 1990.** Dispõe sobre critérios de avaliação do desempenho docente, para fins de progressão na Carreira do magistério Superior. Pró-Reitoria de Ensino e Graduação, Ministério da Educação, 1990.

UFSC. **RESOLUÇÃO N.º 035/CEPE/91 de 23 de Dezembro de 1991.** Dispõe sobre critérios de avaliação do desempenho docente, para fins de progressão na Carreira do Magistério Superior. CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, Ministério da Educação, 1991.

UFSC. **RESOLUÇÃO N.º 7/CUn, de 26 março de 2002.** Estabelece os critérios de avaliação de desempenho docente para a concessão da Gratificação de Incentivo à Docência no Magistério de 1º e 2º Graus. Conselho Universitário, Ministério da Educação, 2002.

UFSC. **RESOLUÇÃO N.º 19/Cun/97, 04 de Novembro de 1997a.** Aprova o Regimento do Centro de Ciências Físicas e Matemáticas – CFM da Universidade Federal de Santa Catarina. Conselho Universitário, Ministério da Educação, 1997.

UFSC. **RESOLUÇÃO N.º 31/CEPE, de 1º de julho de 1993.** Aprova as Normas que regulamentam as atividades de Extensão na UFSC. Esta resolução revoga a Resolução 44/CEPE/87, a 31/CEPE/93, e a 33/CEPE/92. CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, Ministério da Educação, 1993.

UFSC. **RESOLUÇÃO N.º 32/CUn/96, de 17 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre alteração do Estatuto da UFSC. Conselho Universitário, Ministério da Educação, 1996.

UFSC. **RESOLUÇÃO N.º 37/CEPE, de 8 de julho de 1993.** Dispõe sobre a criação e as competências das câmaras do CEPE. Esta resolução revoga a 39/CEPE/87. CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, Ministério da Educação, 1993.

UFSC. **RESOLUÇÃO N.º 41/CEPE/92, de 3 de Setembro de 1992.** Dispõe sobre critérios de avaliação do desempenho docente, para fins de progressão na Carreira do Magistério Superior. CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, Ministério da Educação, 1992.

UFSC. **RESOLUÇÃO N.º 50/CEPE/87, de 10 de dezembro de 1987.** Normas que regulamentam a Coordenação de Pesquisa e Extensão, na UFSC. Pró-Reitoria de Ensino e Graduação, Ministério da Educação, 1987.

UFSC. **RESOLUÇÃO N.º 53/CEPE/95, de 31 agosto de 1995.** Estabelece normas para distribuição das atividades do magistério superior para fins de elaboração do Plano de Atividades do Departamento. CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, Ministério da Educação, 1995.

UFSC. **RESOLUÇÃO N.º 59/CEPE/93, de 04 de novembro de 1993.** Dispõe sobre as normas que regulamentam a Bolsa de Extensão na UFSC. CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, Ministério da Educação, 1993.

UFSC. **RESOLUÇÃO Nº 88/2016/CUn, DE 25 DE OUTUBRO 2016.** Dispõe sobre as normas que regulamentam as ações de extensão na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Câmara de Extensão, Ministério da Educação, 2016a.

UFSC. **Revista Extensio**, Pró-Reitoria de Extensão, [s.d]. Disponível em: <<https://proex.ufsc.br/revista-extensio-2/>> Acesso em 01 de maio de 2022.

UFSC. **SEPEX - Semana de Ensino Pesquisa e Extensão e Inovação**, [s.d]. Disponível em: <<https://sepex.ufsc.br/o-que-e-a-sepex/>> Acesso em 01 de maio de 2022.

UNESCO. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Senado Federal, 2001.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (UNE). **Carta do Paraná.** In: II Seminário Nacional de Reforma Universitária. Curitiba, 1962. Disponível em: . Acesso em: 18 abr 2013.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (UNE). **Declaração da Bahia.** In: I Seminário Nacional de Reforma Universitária. Salvador, 1961. Disponível em: . Acesso em: 18 abr 2022

VALENTE, I. **PNE:** a luta pela garantia dos 10% do PIB. Educação em Revista, Marília, v. 13, n. 1, p. 9-12, Jan.-Jun., 2012.

VALENTE, I. ROMANO, Roberto. **PNE:** Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set./2002

YIN. R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANFERARI, T.; GUILL, T.; ALMEIDA, M. L. P. **Plano Nacional de Educação (2001-2010/2014-2024: uma análise das metas para educação superior.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2017, Curitiba. Anais... Curitiba: EDUCERE, 2017

APÊNDICES

APÊNDICE A - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

G1A- MEMBRO DO NDE

TUANE: Então dando início a primeira pergunta, você conhece as políticas de extensão universitária?

G1A: Eu não conheço a legislação, digamos assim, os documentos que regem... eu tenho uma vaga ideia de como funciona, mas não conheço a política.

TUANE: Sim ... a segunda pergunta é qual é a sua concepção de extensão Universitária?

G1A: Minha concepção de extensão universitária? É... pra mim a extensão universitária é aquela atividade que vai além do corpo docente de centro, e de técnicos... qualquer atividade da Universidade que... que vai em busca da comunidade externa seja... é... atividades... didáticas né, como cursinhos ou... apresentações do público geral, né trazer pessoas para dentro do campus para visitar (o campus), coisas desse tipo.

TUANE: A integração entre universidade... e comunidade.

G1A: Isso.

TUANE: Terceira pergunta, quais políticas ou órgãos ou setores que você conhece, voltadas para a extensão universitária?

G1A: Certo... eu conheço a/a pró reitoria de extensão... é quem organiza as atividades de extensão. Isso aí é no âmbito da universidade, e... dentro do nosso departamento tem a minha câmara de extensão, () é... que... são as pessoas que/que digamos assim, vamos zelar pelas atividades de extensão, né? Então, tem o coordenador dessa câmara, o coordenador ()... é a pessoa que vai aprovar as atividades de extensão... dos docentes, e analisar ().

TUANE: Beleza, quarta questão acredita que a curricularização da extensão já iria acontecer, independente de existir uma resolução que a torna obrigatória?

G1A:

a. ((tossiu)) () Independente do departamento? Ou pensando no nosso aqui?

b. Independente, porque a gente tem a resolução de 2018

a. (ah)

b. que obriga a destinação de 10% da carga horária do curso

a. certo

b. tu acha que os movimentos dentro da Universidade que no contexto da UFSC

a. aham

b. já iriam caminhar para uma curricularização da extensão mesmo não havendo essa obrigatoriedade

a. olha (se)

b. de 2018

G1A:

a. Se sim, muito lentamente e a depender dos departamentos, dos centros, porque... eu tenho a impressão que tem alguns cursos, que... que tem mais abertura para esse tipo de atividade... é não que... por natureza

b. uhum

a. os cursos tenham mais abertura, mas por causa das pessoas e da cultura que se instala, né, nos diferentes departamentos e cursos. (Ah) eu não acho que/que que aconteceria da mesma forma, mas é... aconteceriam em algum grau

b. uhum

a. não com os 10% em todos os cursos, mas...

b. mas tu consegue citar, quais cursos ou departamentos que tu acha que aconteceria de uma forma mais fácil (pela), por essa cultura das pessoas comentou?

a. olha, talvez é/é... nas ciências biológicas, né, humanas. Acho que o pessoal de exatas acaba se fechando mais

b. uhum

a. se (ensimesmando) mais né... na física eu já ouvi professores comentarem que não é vocação do curso fazer extensão assim, nesse grau... 10%

b. sim

a. esse tipo de comentário assim

TUANE: A quinta pergunta é: você participou de projetos de extensão em sua formação? Cite-os, durante a tua graduação.

G1A:

a. Na minha formação?... Só como ouvinte... não/não participei... não atuei nos projetos

b. mas tua graduação não foi aqui né? (tua graduação foi...)

a. não, foi na USP

b. ah tá

a. e lá eu vi, presenciei né

b. uhum

a. projetos de extensão assisti algumas coisas... mas nunca atuei, né

b. e do que/que eram os projetos? Lembra algum?

a. era... eu lembro de um que era o SHOW da física... que é um/um show mesmo que se fazia

com o experimento (mirabolantes), e... assim, espetaculares, espetaculosos eu diria ((risos)). Aí o pessoal trazia estudantes da rede pública e da rede privada, os próprios alunos (ingressos) ingressantes no curso, né para ver aquelas demonstrações, com nitrogênio líquido... com cabelo espetado pra cima

b. sim

a. carregava... essas coisas assim

b. ah legal

a. e tinha os monitores, que eram alunos de graduação, (ou pós graduação), tinha os professores que coordenavam

b. mas esse projeto tu ia lá viu que tava acontecendo, mas sem ser bolsista?

a. sem ser bolsista, só assisti mesmo... fui espectador

TUANE: aí a questão 6, como tu... até... participou como ouvinte, não sei se vai conseguir responder ela, os projeto participou contribuíram em sua formação acadêmica de qual forma?

G1A: olha, se contribuiu, foi no sentido de me dar um exemplo do que é extensão (universitária), contribuiu na noção do que a extensão.

TUANE: A questão 7 é, considera que a curricularização da extensão pode trazer desvantagens à organização curricular e a formação de estudantes? Se sim, quais?

G1A:

a. Desvantagens... eu... não/não vejo desvantagens da informação eu vejo só dificuldades na implementação e na organização, mas desvantagens na formação não, não me ocorre

b. mas dificuldade no sentido de modificar o currículo?

a. é... o processo de adaptação

b. sim

TUANE: A questão 8 é: como você enxerga o papel do NDE na proposição dos projetos extensionistas?

G1A: O papel do NDE é importantíssimo porque... ele vai... na verdade é um lugar onde as ideias podem borbulhar né, é um local, onde podem brotar sugestões, de projetos né... Então para as pessoas... tem pessoas que naturalmente, ela tem um monte de ideia de implemento (que fazem extensão a vida inteira, né?)... E tem outras que... não tão conectadas com isso. E aí o NDE pode ser uma uma forma de trazer essas pessoas, né através de suas proposições, trazer essas pessoas para mais perto da ideia de fazer extensão e essas proposições do NDE seja/seja na forma de fazer... seja na própria implementação do... do... da curricularização, né? Vai acabar chamando a atenção das pessoas para isso né, então é um papel bem importante.

TUANE: Beleza, a nona questão é você tomou conhecimento das políticas de extensão universitárias primeiramente dentro do NDE?

G1A:

a. Sim, foi a primeira vez que ouvi falar, né, é... das políticas embora, não conheço os detalhes, né? O que eu conheço essa nova que eu não sei nem qual o (status) jurídico dela, se é lei, se é recomendação

b. é resolução

a. resolução, isso

b. isso

a. A resolução, a primeira vez que eu ouvi falar disso foi dentro do NDE, a resolução dos 10%.

G1B - MEMBRO DO NDE

TUANE:

a. É possível que você esteja integrado em mais de um desses grupos, então tu pode comentar outras coisas durante a entrevista se tu achar necessário, beleza? São nove perguntinhas que vão guiar nossa entrevista.

b. Tá bom

a. A primeira pergunta é se tu conhece as políticas de extensão universitária?

G1B:

a. Não totalmente, eu conheço uma parte delas, mais especificamente a parte que está relacionada com essa curricularização da extensão, que é o que a gente trabalhou no NDE (no último ano), né. Então essa parte da curricularização, como a gente teve que trabalhar para escrever para fazer o projeto novo, isso fez parte da revisão do projeto, que tá sendo encaminhado agora, (que foi conduzido pelo NDE).

b. Uhum

a. Essa parte a gente acabou tendo mais conhecimento, mas se eu te falar que eu conheço toda a política, não, não conheço toda a política. Até porque no momento eu não tô fazendo (um projeto de extensão), eu tenho uma ideia na cabeça para propor um projeto.

b. Uhum

a. É... porque, uma das coisas que surgiu (nas discussões do NDE) é que se... claro... a implementação da configuração, ela vai ser feita em etapas né. Não vai ser feita uma (transição) de primeira ordem, que vai ligar uma chave e todo mundo vai ter que fazer ao mesmo tempo. Mas se isso acontecesse, não teria vaga suficiente em projeto para atender a todos os alunos, pra conseguir completar a carga. Então uma das coisas que a gente conversou lá, é que vai precisar estimular os professores do departamento a terem mais projetos de/de extensão. Eu tenho uma ideia na cabeça, mas assim, é aquela coisa, tanta coisa pra fazer que acabei não parando para olhar exatamente como implementar.

b. Mas essa ideia que tu tinha veio depois de ter contato com a política de curricularização da extensão, ou tu já tinha ela antes?

a. Eu já tinha a ideia antes, mas como algo assim... para fazer algum dia e aí depois integrando... a realidade da necessidade eu falei não tem que fazer isso mais rápido... Mas ainda não sentei para fazer. Na verdade é um projeto que... hm... é internacional.

b. Uhum

a. Tem o CERN, o CERN tem um projeto chamado Master Classes, que são aulas de física de partículas pra alunos... ou alunos até no ensino médio, podem fazer... chamar os alunos do ensino médio para fazer, ou alunos da graduação.

b. Hmm

a. E você consegue usando laboratório informática, você consegue meio que simular o que seriam eventos de colisores (LHC).

b. Ah, interessante

a. Aí traz os alunos, faz uma aula introdutória explicando o básico de física de partículas, depois você consegue colocar eles pra fazer uma análise simplificada de eventos reais. Então são dados reais dos experimentos, e eles fazem uma análise bem simplificada (), (os vértices de interação), os processos que estão acontecendo.

b. Hmm

a. E às vezes inclui também uma visita guiada, dependendo da disponibilidade né? Algum professor do CERN ali fica com a câmera lá, ele faz uma vídeo chamada e faz uma visita guiada () ele mostra o que dá para mostrar

b. Um professor que trabalhou comigo ali no Colégio de Aplicação, ele foi ao CERN, fez uma visita, mas eu acho que não era um projeto de extensão, é uma espécie de um curso que tu te inscreve, algumas pessoas sorteadas, enfim

a. Ah entendi

b. Esse projeto do CERN algumas pessoas no Brasil fazem como extensão

a. Ah entendi

b. Então você tem que conseguir, (), eu trabalho... eu não sou experimental, sou teórico mas eu tenho colaboração com pessoas de lá, então teria como conversar com o pessoal para conseguir trazer () pra cá... mas precisa estruturar e tudo, não é tão simples, a Gabriela, não sei se ela tá fazendo, ou (tá pensando em fazer algo parecido algo mas dentro do Meninas na Ciência.

a. Uhum

b. Mas com o público seria o do meninas na ciência.

a. Sim

b. Eu penso em fazer algo mais geral, mas mantendo a temática ()

TUANE: E a segunda pergunta é qual a sua concepção de extensão universitária?

G1B:

a. Tá, ah... acho que... pera aí... eu não tenho na minha formação, a extensão não fez parte da minha formação, né, na minha formação enquanto pesquisador, é... Então se você pensar nos três pilares universitários que o pessoal fala... eu fui treinado para fazer ensino e pesquisa, não fui treinado para fazer extensão. Muitas das coisas que/que são a parte de extensão que eu aprendi mais mesmo () grande parte do conhecimento, foi/foi preparando, trabalhando na política de extensão. Eu passei também um tempo fora do Brasil, né, (no estudo), então o que eu tenho é essa visão de lá, e essa visão do trabalho. Pra MIM, a extensão é uma maneira de você conseguir que, o conhecimento que é produzido na universidade, ele seja também compartilhando de alguma maneira através de algumas ações para () a universidade, que o pessoal lá fora chama de (outwich)...

b. Uhum

a. É basicamente essa... eu não acho que tem que ser... algumas vezes aqui no Brasil, a coisa meio que descamba pra... de alguma maneira a universidade fazer política assistencialista. Eu não acho que tem que ser exatamente nessa linha, acho que é uma maneira de levar tudo que é produzido na universidade em termos de conhecimento que essa grande () (como a universidade) para um público que não tá sempre aqui dentro... essa é... a visão que eu tenho.

b. Entendi, então foge mais do assistencialismo, porque a extensão universitária ela tem vários vieses, vários pilares aí vai mais o sentido de fugir do assistencialismo e trazer todos os produtos...

a. Não...

b. Não fugir necessariamente, mas não apenas isso

a. Isso, eu não acho que tem que ser de uma maneira a universidade se limitar a fazer política social, eu acho que a grande função da universidade é produzir conhecimento, produzir e propagar conhecimento. E isso pode se dar na forma de pesquisa, quando você tá lá () você produz mas você também tem que divulgar, numa (profundidade mais restrita, né). Você tem atividade de ensino, que você foca mais na propagação para uma comunidade acadêmica, e a extensão seria você conseguir levar tudo isso que é produzido para fora, aumentando as fronteiras né () dessa profissão. Não acho que... é... aquelas... reconheço a importância daquelas atividades de extensão que têm um caráter assistencialista, acho que isso pode ser feito também, mas não acho que deve se limitar a isso, por exemplo acho que na física a gente não pode se limitar, (tipo) ah vamos fazer um cursinho pré vestibular para alunos de baixa renda, ótima ideia, apoio totalmente, mas não acho que a gente tem que se limitar a fazer isso.

b. Uhum

a. Ainda mais que em tempo que a ciência tá tão sobre ataque, a ciência tem que se preocupar em pegar, tudo que a gente produz e mostrar para a sociedade. Fazendo isso, tá aqui para vocês verem o que a gente tá fazendo.

b. Bem/bem colocada essa questão porque às vezes a comunidade não tem noção do que a gente faz aqui dentro e ataca, não conhece, enfim.

a. É eu acho que (há espaço) ()... seria legal, na Unicamp eles tem um projeto que chama Unicamp de portas abertas, e aí, são dias em que... como se fosse aquela semana que a gente tem de extensão aqui na UFSC... mais aberta, então literalmente eles abrem todos os departamentos, eles abrem as portas dos laboratórios, as pessoas vão, de escolas vão... o pessoal da física eles... preparam peças (), eles se fantasiam de Einstein.

b. Ah que legal

a. ()... No laboratório, no departamento, eles mostram tudo, porque o que eu vejo é muita crítica para a universidade de pessoas que não conhecem a universidade né, que nunca pisou na UFSC nunca entrou aqui... e mete o pau

b. Uhum

a. (Fica) sem conhecer, eu acho que trazer esse pessoal pra cá é bem importante.

b. Sim

TUANE: a terceira questão seria quais políticas, órgãos, ou setores você conhece? Relativos à extensão.

a. Tá, dentro da universidade?

b. Isso

a. Ah, eu sei que tem a pró-reitoria de extensão e só ((risos))

b. Beleza

a. Ah, tem os coordenadores de extensão, a câmara de extensão dentro do apartamento né que tem um coordenador de extensão, que eu acho na verdade do ponto de vista burocrático, acaba tendo que avaliar as coisas que não se encaixam muito bem como extensão, não sei se tu sabe as atribuições de quem faz (projeto de extensão), mas por exemplo, quando eu publico artigo científico, quem tem que aprovar isso é o coordenador de extensão.

b. Sim

a. Não sei se faz sentido, mas...

b. Na verdade você vê como um desvio de função, assim...

a. É, não sei se caberia assim, publicação de artigo ou participação em evento científico não é pra comunidade externa, é pra uma comunidade meio restrita, então EU não enxergo isso como extensão, mas a maneira como tá elaborado a coisa, burocrática... descamba pra esse lado, mas no nível (departamental) sei que tem essas instâncias.

b. Certo

TUANE: A quarta pergunta seria acredita que a curricularização da extensão já iria acontecer independente de existir uma resolução que a torna obrigatória?

G1B:

a. Resolução de cima, ou resolução da UFSC?

b. Da resolução de cima

a. A de cima...

b. É

- a. Eu acho que aqui na UFSC sim, pelo que eu escutei nas discussões e o movimento muito grande de alguns cursos em que a extensão já acontece há mais tempo (). Talvez demorasse mais tempo... ()
- b. Entendi

TUANE: Aí a quinta pergunta é... tu meio que já deu a resposta anteriormente mas, enfim, você participou de projetos de extensão em sua formação? Se sim, cite-os.

G1B:

- a. Cara é que...
- b. Não participou né?
 - a. Eu tô/tô tentando me lembrar, se no departamento que eu estudei se tinha algum projeto de extensão na área de física, e eu não consigo me lembrar de nenhum.
 - b. Você não se formou aqui né?
 - a. Não, não me formei aqui, me formei em Recife
 - b. Entendi
 - a. Pelo que lembro, na época que eu fiz a graduação, não consigo lembrar de nenhum projeto de extensão (feito) no departamento
 - b. Uhum

TUANE: Aí essa daqui eu vou perguntar só para guiar, mas né... o projeto, os projetos dos quais participou contribuíram em sua formação acadêmica, de qual forma? Mas aqui eu vou, eu vou fazer essa pergunta de uma forma um pouco diferente, como eu já sei que tu não, tu não participou. Quando tu via, é... quando tu vê um projeto de extensão acontecendo em uma universidade, seja aqui, ou seja em outra universidade, se tu te imaginar ali dentro que formas, quais são as formas que esse projeto poderia contribuir para sua formação enquanto professor?

G1B:

- a. Pra formação enquanto professor?
- b. É na tua prática docente ou...
 - a. Tu tá pensando sempre no curso de física
 - b. Isso
 - a. Tá, no curso de física, bem... eu acho que tem... depende como a coisa é feita né se você pensar por exemplo na atividade mas como cursinho pré vestibular, que já foi discutida, tu vai ter uma experiência didática de certa forma e vai ser... ((suspiros)) é, uma maneira de você conseguir, eu espero levar um pouco do conhecimento para fora da... universidade. Então, mais do que somente ensino, então comunicação científica, eu acho que pensando especificamente no curso de física talvez esse seja o aspecto mais relevante, ou seja, você conseguir aprender a fazer comunicação científica, você conseguir atingir pessoas com seu conhecimento científico que estão fora da bolha
 - b. Uhum

a. Eu acho que isso, (pelo menos) na minha formação faltou assim... () A gente não tem nada para conversar sobre física com outras pessoas

b. Sim, entendem física

a. que sabem física e, que são especialistas na nossa área e... se você quer conversar com pessoa que não é da tua área é difícil, uma pessoa que não é meio, então é... a gente viu nos últimos anos a (coisa) da pandemia, desse negacionismo científico a importância de conseguir conversar sobre ciência, explicar a ciência para pessoas que não sabem ciência

b. Sim

a. Então, acho que isso vai ser bem importante para os alunos, se eles conseguirem treinar essa comunicação científica com pessoas fora da bolha

b. Então uma... uma contribuição consegue enxergar seria uma transposição didática, de certa forma, de conseguir pegar a física hard e trazer ela numa linguagem que o leigo consegue entender

a. Isso

TUANE: Depois aqui, a questão 7, considere que a considera que a curricularização da extensão pode trazer desvantagens à organização curricular e a formação de estudantes? Se sim, quais?

G1B:

a. Eu não diria que a curricularização em si, a curricularização se você tiver liberdade suficiente pra organizar a coisa ela pode... ela não traz prejuízo nenhum à eles. No processo de reformulação do curso surgiram algumas questões que não tinham a ver com a curricularização necessariamente, mas que acabavam afetando, mas eram mais questões do projeto da licenciatura né. Tem algumas regras novas para os cursos de licenciaturas que eram amarras bem complicadas de lidar, por exemplo, com restrição de que tipo de conteúdo pode ser (apresentado) no primeiro ano do curso. Que no primeiro ano da licenciatura não tivesse nenhuma disciplina de ciência dura, ou seja, sem cálculo, sem física, é... fica complicado do ponto de vista, primeiro... você conseguir, você recebe um aluno que quer cursar física e não pode ensinar física pra ele no primeiro ano, no primeiro ano inteiro, ou você não pode ensinar cálculo, então do ponto de vista de atratividade do aluno, ele fica prejudicado, e também atrasaria a formação dele, porque se você só vai dar cálculo I pro aluno do segundo ano, quantos semestre vai demorar o curso?

b. Mas isso vinha de cima, ou daqui da UFSC?

a. De cima, a resolução do MEC (para as novas licenciaturas) Essa questão da... ela tenta engessar um pouco, que dividia o curso em três, em três grandes blocos né, e aí tinha um bloco soft, que só podia ter disciplina didática basicamente, pedagógica, um bloco com as disciplinas hmm... de ciências mesmo, e um outro bloco com a parte de prática. Aí a questão é, como que o aluno vai fazer prática, vai fazer extensão, se você atrasa toda a formação dura dele, se ele passa toda a formação em pedagogia, ele vai fazer estágio em quê, se ele não sabe de física ainda?

b. Sim

a. Então, ISSO que eu acho que foi a coisa mais difícil de lidar no projeto do... na elaboração do novo projeto do curso de licenciatura. A questão da extensão em si, eu não acho que é um problema, deu pra... ela isoladamente assim não atrapalhou

TUANE: Pergunta 8, como você enxerga o papel do NDE na proposição de projetos extensionistas?

a. Na proposição?

b. Porque ele acaba tendo um caráter não necessariamente só propositivo né, ele é consultivo, (), enfim

a. Ah... deixa eu pensar um pouco... eu acho assim, o NDE, os NDEs daqui pra frente dada essa realidade, eles vão ter que ter um papel muito atuante na fiscalização das...da/da... das extensões, das atividades de extensão né, e... não fiscalizar no sentido de ver se tá tudo certo né, mas de medir impacto né, de verificar o efeito, esse tipo de coisa, e... dada () do departamento, o NDE vai ter um papel importante em estimular os professores a/a se tornarem também extensionistas, que vai ser um desafio grande já que a grande maioria no departamento não teve nem formação pra isso, como é meu caso, tá? Mas tu perguntou sobre políticas de extensão ou atividades de extensão?

b. Como tu enxerga o NDE na proposição de propostas...

a. Mas essas propostas são... atividades

b. Isso, aham

a. É, eu acho que o NDE vai ser bem atuante, como eu falei, só pra tentar falar, repetir, desculpa, o NDE vai ter que ser bem atuante para tentar convencer os professores a serem extensionistas. Eu acho que não dá para esperar que o NDE seja o grande proponente de atividades, jogar essa carga toda na mão do NDE, (do tipo) vocês têm que propor coisas de extensão. Mas eu acho que vai ter que zelar para garantir, que se tenha um número de atividades de extensão que abarque a demanda, porque a demanda ela vai, começar a aparecer e de novo, o que a gente tem hoje em dia não é suficiente para abarcar todos os alunos.

b. E como membro do NDE, tu provavelmente trabalhou em cima da... tanto da elaboração do novo projeto do curso

a. Uhum

b. Quanto à integração da curricularização da extensão... tu enxergava muito essa resistência por parte de... eram muitos professores, eram poucos que tinham... que não queriam ser extensionistas ou que tentavam sair pela tangente?

a. No subgrupo do NDE não, acho que a maioria do pessoal não

b. Mas o corpo docente da física de forma geral, se fosse pensar numa porcentagem assim

a. Eu não saberia dizer uma porcentagem, eu não acho que existe uma resistência em se tornar extensionista, no sentido de eu não quero.

b. Uhum

a. Então mesmo que as pessoas façam, o que eu acho que vai acontecer, que as pessoas vão ter um... de empurrar com a barriga

b. Entendi, fazer de qualquer forma

a. Não de qualquer forma mas no sentido de, elas não veem que tem um incentivo, um prêmio por fazer aquilo, por prioridade, então se elas tiverem que fazer elas isso... então... sem... entendeu? Elas não vão reclamar do fato de que elas tem que fazer aquilo, mas do fato de que tem mais uma coisa pra fazer vão fazer, então não é uma resistência específica ao (ato) da extensão

b. Entendi

a. Eu não senti, pra ser sincero das pessoas que eu conversei eu não vi, elas não tentavam colocar dessa maneira. Ninguém sendo contra, sabe alguém assim... acho que não deveria ser assim. Mas também não vi ninguém falar assim, ah então por causa disso eu vou começar a atividade de extensão

b. Entendi

a. Algumas pessoas do NDE conversando () a gente percebeu, () a gente fez um brainstorm de coisas que poderiam ser feitas, têm essa iniciativa do UFSC Science que tá rolando, que algumas pessoas começaram a fazer, mas as pessoas de fora do NDE elas escutam e tá, mas não vi ninguém começar a se mexer ainda

b. Entendi

a. Entendeu?

TUANE: E a última: você tomou conhecimento das políticas de extensão universitária primeiramente dentro do NDE?

G1B:

a. Sim

b. Aí depois que tu foi...

a. Isso a... () essa questão na verdade de política... falando como um professor que não foi contratado a muito tempo né, tem três anos e meio. Quando a gente é contratado, de maneira geral a gente não recebe muita informação sobre as políticas da UFSC, sempre tem que correr atrás disso, e descobrir sozinho. A gente tem no ProFor um curso de formação de legislação básica, mas é tipo legislação no nível LEI que governam as atividades docentes, como por exemplo as mais burocráticas assim da carreira. Essa coisa de política de extensão e política de () elas não são passadas pra gente, a menos que você vá para algum órgão que você vai precisar usar aquilo ou um cargo, ou você vá atrás para descobrir sozinho.

b. Entendi, tá certo então G1B, era isso, muito obrigado.

G1C* - EXTENSIONISTA E MEMBRO DO NDE

Observação: o professor fazia parte de dois grupos, extensionista e membro do NDE, como as perguntas específicas ao NDE são apenas duas, foi levantada a possibilidade de estender a

entrevista para que a mesma também abordasse este grupo. Com o aceite do professor, ao final do processo acrescentei as duas perguntas referentes ao NDE.

TUANE: O primeiro é se você conhece as políticas de extensão universitária?

G1C*:

a. Olha eu não conheço políticas escritas, eu sei quais são as linhas gerais que os professores né... fazem de extensão. Então (conheço) mas, mais pelas práticas e, pelo que eu conheço dos professores e tal, que trabalham com vários tipos de extensão, né?

b. Certo

a. Mas não conheço nada a respeito, política de extensão... formalmente não.

b. Uhum

TUANE: E a segunda pergunta seria: qual é a sua concepção de extensão universitária?

G1C*:

a. Pois então, extensão universitária... ela compreende várias coisas, né? Eu particularmente não gosto muito de obrigar todos os alunos a fazer a extensão. Então essa curricularização, eu acho que é uma obrigação que não deveria ser feita, particularmente pros cursos noturnos que vai tornar muito mais longo os cursos, etc. Mas de uma forma geral é... a extensão ela pode ter vários aspectos diferentes então por exemplo, pode ser uma assessoria estatística a determinadas organizações é... não lucrativas, que tem como objetivo informar melhor a população sobre determinados tópicos, eu particularmente tô trabalhando num tópico sobre desigualdades raciais, construção de uma plataforma de dados raciais, é... com estatísticas oficiais, né? Uma outra linha de extensão é você utilizar conhecimentos e práticas acumuladas dentro da universidade, para entre aspas ((gesto)) servir e informar ao público, uma outra linha. Por exemplo, eu já trabalhei em projeto de divulgação das ações afirmativas, então isso faz com que os estudantes envolvidos nesses projetos, nessas práticas de extensão, eles também se apropriam melhor do conteúdo e das práticas da universidade, né? Tô falando o tema de ação afirmativa, mas poderia ser por exemplo, profissões ou mesmo divulgação de seminários de Física, etc, poderia ser conteúdo de Física. Então isso é parte de um processo formativo dos alunos e (ao mesmo tempo) que geralmente eram bolsistas, e ao mesmo tempo de informação pra população, uma outra categoria de extensão daí seria uma coisa é... mais... do ponto de vista de uma produção. Ou seja, você entra num processo produtivo, aí isso estaria mais ligado à produção, por exemplo, ou de produtos e serviços, com conhecimento da universidade e associado a empresas, né? E daí poderiam produzir coisas né... outra categoria de extensão, seria uma extensão formativa, que pode servir também para formação dos estudantes. Então, desde 2010 eu tenho supervisionado cursos de férias condensados de Matemática Básica, Introdução ao Cálculo, e Introdução à Física, que são abertos à comunidade. Tem muita audiência interna, em geral a maioria é interna, embora os de Matemática Básica a gente já teve estudantes do Ensino Médio se preparando para a universidade. Tem pessoas de outras instituições de Ensino Superior querendo reforçar essa área

de exatas, né? Cálculo, Física e Matemática Básica e até pós-graduandos tão querendo... né? Não necessariamente na área de Física, mas na área de Administração e Economia. Então seria, levar conhecimentos acumulados dentro da universidade, para... abrindo a comunidade, e formando também os pós-graduandos, é..., quem ministra esses cursos são os pós-graduandos em Física, então seria formando... fazendo uma formação docente dos pós-graduandos em Física. Então tem várias linhas possíveis de extensão, né? De uma forma geral ela pode envolver ou não (nesse)... estudantes de graduação ou de pós-graduação, mas ela necessariamente mexe com conhecimento e a prática acumulada dentro da universidade, e uma interação com a sociedade. Então essas são as minhas experiências de extensão, agora você pode ter outras experiências de extensão também, em que você tem uma produção conjunta do conhecimento, a partir de uma determinada necessidade da comunidade, aí tem extensões artísticas, por exemplo. Minha esposa trabalhava muito com... trabalho de produção é... artística, né? Produção de peças teatrais, etc e daí a partir da comunidade, né? Então, é... tem várias possibilidades ((gestos de abrangência))

b. Então uma perspectiva tanto de atender a comunidade, mostrar para ela o que é produzido na universidade, que a comunidade consiga se integrar com isso ou até na formação docente. Tu ensina aprendendo, tu aprende ensinando, só pra eu ver se... se eu consegui entender todas essas facetas que tu apresenta

a. É... não só pra (trazer) o conhecimento da universidade, mas também a partir do conhecimento da comunidade.

b. Sim

a. Então, colaborar por exemplo em produções artísticas a partir do conhecimento da cultura, da história e das necessidades da comunidade, por exemplo produzindo peças de conteúdo ecológico de... de... é... preservação, né? Ecológica... de uma determinada região de Florianópolis, esse tipo de coisa.

b. Uhum

TUANE: Aí a gente chega na terceira que seria: quais políticas, órgãos ou setores relacionados à extensão universitária que tu conhece?

G1C*:

a. ((pausa)) É... através do meu tipo de trabalho, eu só conheço a Pró-Reitoria de Extensão né, e as suas subdivisões e etc. E a Câmara de Extensão do Departamento de Física, eu também na verdade trabalhei com extensão dentro da antiga Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades, que agora é uma Pró-Reitoria de Ação Afirmativa e Equidade.

b. Uhum

TUANE: Aí a gente chega na quarta que é: você acredita que a curricularização da extensão ela já iria acontecer em independente de existir uma resolução que a torna obrigatória?

G1C*:

a. ((pausa)) É... eu acho que de forma geral não, tem alguns cursos que tem essa pegada é... e eu mas eu acho que para você instituir disciplinas, etc, dificilmente isso é ocorrido, e principalmente em áreas científicas de (exatas).

b. E agora vamos para...

a. Não somente isso, se tu pegar licenciatura em Física também, áreas de formações de professores de exatas muitas vezes... por exemplo a nossa é terrível, porque ela tem, ela é noturna, né? Então nossos alunos... vários trabalham, então isso limita, já limita o acesso à biblioteca, o estudo na universidade e tal, na extensão isso torna o curso muito longo, e menos atrativo também.

b. Isso foi até uma... só pra fazer um link assim... por exemplo, na reforma do Novo Ensino Médio o curso noturno ficou com os 4 anos, e vários alunos tão largando pra fazer supletivo. Porque como aumentou a carga horária e eles se viam tendo que precisar cursar um ano ou mais, e iam saindo. E há também a preocupação de que de alguma forma isso aconteça na licenciatura... de estender o curso, pra poder fazer essa extensão...

a. É, já tá estendido, né? Já/já aumentou mais um semestre, acho que já tá em 5 anos e meio a licenciatura. E a licenciatura em Física que é um curso difícil, vai ficar muito menos atraente, entendeu? Ele é fácil de entrar, mas é muito difícil de sair ((risos))

b. Eu que o diga ((risos))

a. É, não é? ((risos)) Então poxa, eu acho que a licenciatura () muito mais simplificada, não precisa de tanto disso, precisava de mais didática, mais prática, entendeu? Agora eu acho que a (), a extensão ela não é uma coisa crucial ou uma coisa obrigatória pro curso de licenciatura em Física.

TUANE: A quinta questão seria: você participou de projetos de extensão em sua formação? Se sim, cite-os?

G1C*:

((pausa))

a. Não, nunca participei de nenhum projeto de extensão, e tinha atividades de extensão da universidade de São Paulo. E tinha, por exemplo, laboratórios abertos à comunidade, né? Aquelas demonstrações... chamava Laboratório de Demonstração, então tinha esse Laboratório de Demonstração...

b. Era semelhante ao LABIDEX, por exemplo?

a. É o LABIDEX eu acho que foi inspirado lá na USP, e o... tinha também seminários, eu participei dos seminários, mas como estudante de Ensino Médio, eu ia ver seminários de Física na USP, nos sábados pela manhã e tal. Então tinha esse tipo de prática, né? De divulgação em Física, para o conjunto dos alunos, uma coisa mais colóquio... e também para estudantes interessados no Ensino Médio. Agora eu não participei de nenhum projeto durante a minha graduação, eu fiz bacharelado e licenciatura, né?

b. Uhum

a. Eu não participei de projetos de extensão.

TUANE: Aí aqui nessa pergunta, meio que ela já é respondida quinta, mas de qualquer forma eu vou colocar, talvez eu não tenha pensando ela de uma forma não muito correta. Seria, os projetos dos quais participou contribuíram em sua formação acadêmica? De qual forma? Mas como tu colocou que não tinha participado... a não ser que tu queira contribuir nessa questão.

G1C*:

a. Não, é... extensão não (não participei)

b. Uhum

a. Monitoria etc, mas daí ele tem um viés de ensino, né?

b. Certo

TUANE: Aí a sétima questão, são um total de nove: considera que a curricularização da extensão pode trazer desvantagens à organização curricular, e a formação dos estudantes? Se sim, quais?

G1C*:

a. Eu não tenho dúvida, eu acho que a gente tá entulhando o nosso currículo de um monte de coisa, então esse daí vai trazer mais disciplinas, mais... é... muitas vezes uma/uma, é um direcionamento para um lado que não deveria ser o fundamental. Eu acho, por exemplo, que extensão deveria ser uma coisa optativa, quem tivesse por exemplo, divulgação científica, né? Nem professores fazem divulgação científica, mas você poderia ter uma disciplina optativa de divulgação científica, para a formação de professores universitários e secundários, né? E de Ensino Médio e tal, mas eu/eu acho ruim aumentar essa carga obrigatória e obrigar todo mundo a fazer extensão. Eu acho que isso vai entulhar o curso...

b. Entendi

TUANE: E a oitava seria o que te motivou a coordenar um projeto de extensão?

G1C*:

a. Depende do projeto né, cada um tem a sua motivação, por exemplo, a motivação para cursos de férias, é uma motivação social, ou seja, existe um déficit (full) é... fundamental na universidade e no Ensino Médio de formação na área de Matemática Básica, de Cálculo, e de Física. Então você tem que suprir isso daí, e por outro lado também uma motivação de formar professores, formar os pós-graduandos em Física, que serão professores universitários, né, ou de Institutos Federais, etc, como professor, então... praticar. Tem uma outra motivação, que é a motivação que também é ligada de certa forma a área social, e é você divulgar as ações afirmativas, né? Você tornar uma informação disponível ao público ao qual o público-alvo né... ao qual ela se destina. Outro tipo de atividade de extensão, eu coordenei também projetos de extensão do MEC, e tinham vários/vários lados, né? Tinha por exemplo, divulgação das ações afirmativas junto às aldeias indígenas, pra que os indígenas pudessem se inteirar, e ingressar na universidade federal, né? Também trabalhei com projeto de extensão é... ligado a/a divulgação de acervos virtuais... de

antropologia indígena, então daí era um grande projeto de extensão que tinha várias... vários braços, né? E também esse projeto aí, que eu tô envolvido agora é um projeto assim, que é um projeto muito importante, que é o projeto e construção de uma plataforma aberta de dados estatísticos oficiais sobre desigualdades raciais no Brasil, cujo objetivo é mostrar a existência dos efeitos da discriminação racial e do racismo, na produção de desigualdade racial. A partir de indicadores quantitativos, né? Então esse também é uma questão... é... que é social por dois lados, um lado da informação e outra, o lado de você mobilizar as pessoas para uma realidade social desigual e que precisa ser transformada para melhoria da condição do Brasil, etc.

b. Só pra eu entender naqueles cursos de férias que você comentou é... o curso voltado para alunos do Ensino Médio ou outros cursos, e quem ministra são pós-graduandos, é isso?

a. Não é outros cursos, é quaisquer cursos de graduação.

b. Tá

a. E quem ministra são os pós-graduandos, ministram é... é... supervisionados... fazem prévias comigo e tal, e com uma () curricular e tal, supervisionada por mim. Claro que eles também participam né da discussão da ordem dos conteúdos, que conteúdos entram, que conteúdos não entram, etc.

b. Eu cheguei a fazer um desse, eu não lembro se foi o de Física ou o de Matemática Básica, que foi uma semana antes de começar a graduação. E aí eu lembrei agora que eu participei de um desses.

a. *Cê vê oh ((risos))*

b. E foi assim bem importante pra eu ver ((risos)), eu já senti o que eu iria passar.

a. É o que tava chegando ((risos))

b. É porque a gente vem, por exemplo o meu caso, eu vim de escola pública e a escola pública ela acabou me dando uma falsa perspectiva do meu conhecimento. A nota mais baixa era 9,5; e aí tu vem achando que tá super preparado. Eu lembro que naquela primeira semana ali, era um rapaz assim, ele perguntando as coisas e todo mundo respondendo, e eu só olhando assim " O que são aqueles símbolos, meu Deus! Eu não sei nem escrever o símbolo ((risos)). Me deu um desespero, mas enfim né, estou aqui, venci ((risos)).

a. É isso aí, atravessou e essa barreira.

TUANE: Aí a última pergunta dessa parte, depois eu só vou fazer aquelas duas perguntas ali do NDE. Seria: como coordenador de um projeto de extensão, quais as potencialidades que você observa em relação ao aprendizado, quais os ganhos, em termos de conhecimento e experiência, para ti e para quem tá participando dos projetos?

G1C*:

a. Bom, pra mim é um ganho de gestão, né? Basicamente, como que eu consigo organizar a gestão principalmente em projetos grandes que envolvem vários traços né, e também a satisfação pessoal, de estar contribuindo para uma coisa que tem uma importância em si, né. Para as pessoas que participam eu acho que tem muitas coisas interessantes, uma é você trabalhar com

conhecimento junto a...a... ambientes não universitários. Ele... isso aí vai te dar mais traquejo de como lidar com estruturas da universidade, e eu acho que tem a área né que eu acho que é muito importante, que é a área da formação docente. Então extensão também como formação docente, que é por exemplo, esse tipo de curso para/para é... pessoas da comunidade, e não só, por exemplo, às vezes palestras também desenvolvem a qualidade da expressão, da clareza na organização das ideias, né? Então isso daí, por exemplo, quando a gente fazia divulgação das Ações Afirmativas, é um tema complexo etc, então desenvolve também o conhecimento das pessoas nesses temas específicos, além da habilidade de exposição.

b. Certo

TUANE: E agora aquelas duas ali do NDE, que seria: como você enxerga o papel do NDE na proposição de projetos extensionistas? Aí aqui já vou aproveitar para fazer uma pequena correção, que o NDE ele não é exclusivamente propositivo, né. Ele também é consultivo, enfim.

G1C*:

a. Bom, como a gente em geral, como a gente foi provocado pra de certa forma impor, né? A curricularização da extensão, então o NDE fica meio tonto de quais que seriam as coisas que poderiam ser extensão, etc. Eu acho que o NDE talvez pudesse pensar num ambiente um pouco mais optativo de extensão, do ponto de vista principalmente... eu tô falando mais da área de ciências exatas né, de divulgação científica... de pensar. Talvez essa seja uma coisa bastante interessante pra todos, pra licenciatura, pra bacharelado e tal, é a prática da divulgação científica, né? Então mas aí teria que pensar projetos de extensão que estivessem ligados a isso né, agora do jeito que tá sendo feito isso daí, a gente tá meio que correndo atrás né. Pegando um professor que crie uma disciplina de extensão e tal, e também tem um problema de falta de prática, principalmente no nosso departamento de divulgação científica, né? Então tem muito poucas pessoas que fazem divulgação científica né...

b. Sim

a. Então também dificulta você pensar enquanto NDE, uma diretriz e atividades de extensão nessa área.

TUANE: E a última seria: você tomou conhecimento das políticas de extensão universitária primeiramente dentro do NDE?

G1C*:

a. *Que* que se chama de política de extensão universitária?

b. Por exemplo, as resoluções da UFSC que elas vem do nível superior ((gestos)), não no sentido de ensino superior, mas por exemplo ah... PNEs, PCNs, BNCs. Como que a UFSC interpreta isso para gerar sua própria resolução, e vai transmitindo para os departamentos. O que tu conhece de política pública voltada para a extensão foi primeiro no NDE ou em outros locais?

a. Não, política de extensão, então através de resoluções de extensão que na verdade também não são só burocráticas, né? Elas induzem, e eu tenho acompanhado as resoluções de extensão da

UFSC por causa desses projetos de extensão, né? Então que é praticamente só depois de 2010, que eu tenho tido mais atividades de extensão e tal. Agora do ponto de vista de... eu não conheço dentro da UFSC outros documentos diferentes, diferente por exemplo da resolução, das resoluções do Conselho Universitário sobre extensão, né? Então assim o que/que a UFSC acha interessante de políticas de extensão e etc, eu não conheço.

G2A - EXTENSIONISTA

TUANE: A primeira é se você conhece esse políticas de extensão universitária?

G2A:

a. Políticas do governo... assim, (do MEC)

b. As política que acontecem aqui na universidade as leis que a gente segue...

a. Não tenho a menor noção, de leis assim eu sou ignorante com orgulho ((risos))

b. Ok

TUANE: Segunda questão: qual é a sua concepção de extensão universitária?

G2A:

a. Ah, essa é uma pergunta difícil hein, () a minha concepção é de tentar dar apoio à educação, assim. Por mais complexo que seja, ter uma abertura pra... que eu acho principal assim, que a gente faz ali no observatório, é tentar fazer uma ponte assim né, entre o que as pessoas veem na escola, assim e... não exatamente o que se faz aqui dentro, sabe... mas de ter contato com pessoas que fazem pesquisa, mais do que terem contato com a pesquisa em si b. Uhum

a. É, mas de ver o funcionamento, e ouvirem mais direto assim, de pessoas que fazem a coisa, como que a coisa funciona

b. Entendi, mais o sentido assim da/didática ou parte experimental?

a. Da parte... da prática

b. Tá

a. É uma coisa que me preocupa bastante assim, eu tô tentando fazer um plano para os próximos anos, que eu virei coordenador do Planetário também, eu sempre fui do/do Observatório

b. Uhum

a. É... eu sempre tenho uma preocupação grande com o fato de que, não só a extensão, mas o ensino tudo em ciência é informação, sabe, e...

b. Sim

a. E um (pouco de raciocínio assim)... o papel principal que eu acho que eu não consigo fazer lá, mas que é o que eu gostaria de fazer ((risos)), pretendo um dia conseguir mais é isso, né. Mostrar para as pessoas, o que/que é a prática da ciência.

b. Uhum

a. Não no sentido da prática () ah, tu vai no laboratório bota uma roupinha de cientista

b. Sim

- a. Mas de questionar as coisas... de pesquisar, fazer sempre esse processo de... de testar hipóteses... que é/que é o mais importante
- b. Até me lembra na disciplina de investigação matemática, que eu dou aula numa particular, matemática avançada
 - a. Hmm
 - b. Aí tinha uma questão, um experimento que estava descrito para trabalhar com a ideia de regressão linear, só que a apostila não explicava
 - a. Hmm
 - b. E aí os alunos ficaram meio assim... tá... mas é só traçar uma reta de olho. Aí eu mostrei quais eram os procedimentos que a gente fazia aqui no laboratório
 - a. Uhum
 - b. Montei toda a tabela dos erros com eles
 - a. Ah que legal
 - b. Aí eles falaram que vocês ficam horas fazendo isso, para ficar quase a mesma reta que deu no olho
 - a. É... ((risos))
 - b. ((Risos)) Mas foi bem interessante a ideia assim

TUANE: Mas vamos para a terceira questão? Quais políticas, ou órgãos ou setores que tu conhece aqui dentro da universidade que são relativos a extensão?

G2A: A PROEX ((suspiros))

TUANE: A questão quatro, acredita que a curricularização da extensão já iria acontecer independente de existir uma relação entre a torna obrigatória?

G2A:

- a. Não, não ia acontecer nunca
- b. Tu vê isso aqui dentro do departamento... em outros lugares
 - a. É eu vejo em tudo, eu era contra
 - b. Uhum
 - a. Sei lá, acho que ainda sou, porque eu acho que não é assim que se fazem as coisas. Sabe... de obrigar as pessoas a fazer um negócio que elas não gostam de fazer
 - b. Uhum
 - a. A gente teve por muitos anos um... uma pontuação pra progredir na carreira de professor, e aí tinha que pontuar em pesquisa, extensão e ensino.
 - b. Sim
 - a. E aí a grande maioria das pessoas, pelo menos no departamento de física, não fazem extensão, não querem fazer extensão e aí tinha que pontuar extensão. E aí é claro que a gente vai lá, e acha um jeito de pegar uma coisa que não é extensão e contar pontos como extensão.
 - b. Uhum

a. Tu dá parecer num artigo na revista como (referi)... e isso virou extensão. Aí eu vou no IAG lá, que é o Instituto de Astronomia da USP, dou um seminário lá para outros astrônomos, aí isso conta como extensão.

b. Entendi

a. Isso não é extensão, a gente acha um jeito de driblar as regras. E eu acho que com a curricularização vão acabar fazendo alguma coisa parecida... () Eu acho que tem na física por exemplo que tem um problema enorme porque... tem um monte de gente que não gosta de falar com gente, tá ok? Então tu obrigar essas criaturas a ir assustar as criancinhas lá no Observatório.

b. ((Risos))

a. Eu acho que isso é contraproducente né. Se tu quer ter uma política de extensão na universidade né, tu premia quem quiser, porque aí as pessoas que gostam vão fazer mais, e algumas pessoas que acham mais ou menos vão acabar se desanimando (assim)

b. Eu vou fazer uma suposição aqui de forma ignorante, tu acredita que/que sei lá, seis pessoas dentro do departamento que tu conhece...

a. Aham

b. Tenham... sempre foram assim de iniciativas de extensão... tu acha que, é... se a gente tivesse uma legislação, não poderia acontecer o caso de vocês irem se aposentando e esse pessoal que tá chegando ficar... pesquisa e ensino, e ir sumindo a extensão no curso de física, ou tu acha que isso não, isso não faz sentido?

a. Não, eu acho que não, (), tem sessenta professores, se têm seis, vai ter sempre seis, os 10% ()...

b. Era só uma curiosidade mesmo.

a. Mas eu/eu acho que em geral, vale em todas as áreas assim ()... claro que tu não pode chegar ao ponto ali de cada um faz o que quer assim.

b. Mas ou mesmo tempo obrigar a pessoa fazer um negócio que não é... se tu olhar, os departamentos mais acadêmicos, as pessoas não tem como motivação... assim, tipo ah vou virar físico pra fazer extensão.

a. Uhum

b. Então tu acaba obrigando um monte de gente que não gosta desse troço que é gente, essa coisa que se chama gente.

a. Hm, entendi.

b. Vai obrigar as pessoas a interagir com as pessoas... tu acaba... sendo pior do que não ter.

TUANE: Agora a quinta, você participou de projetos de extensão em sua formação?

G2A:

a. (Hm)

b. Aí a gente entra nas duas... quando tu tava graduando e agora como professor

a. Ah sempre, a bolsa na universidade foi um projeto que nem era de extensão... eu ganhei uma bolsa que era pra catalogar um monte de caco velho que tinha dentro do prédio, do Observatório. E aí eu falei pro cara que era professor que tava contratando.

b. Eu não entendi, catalogar o quê?

a. Um monte de equipamento antigo

b. Tá, beleza

a. E aí eu disse que aceitava a bolsa desde que ele me deixasse abrir o Observatório antigo... que tem lá na UFGRS, que ele me deixasse/que ele me deixasse abrir o observatório para visitas públicas.

b. Uhum

a. E tava fechado (), a sei lá quanto tempo... eu nunca tinha visto aquilo aberto. Daí ele disse: ah, tu faz o que tu quiser ((risos)). Me deu uma chave do Observatório e aí eu comecei a fazer um programa de visita pública.

b. Hmm, interessante.

a. Quando eu tava (no) sei lá... na quarta/quinta fase da física

b. Uhum

a. Da graduação já, () aí sempre fui fazendo isso assim... fiz o mestrado, depois quando fui fazer o doutorado lá no Texas, eu tinha... uma das bolsas que eu tive, eu era o cara do Observatório público que a universidade tinha. Hm... sabe, é a mesma coisa que a gente faz aqui, tinha os dias da semana

b. Sim

a. Era aberto ao público, tinha dias que atendia escola e tal.

b. Então durante a tua formação ali na graduação, foi pra parte da astro... e esse foi o único projeto que tu participou?

a. Sempre, foi o Observatório... sempre, atendimento ao público ()

b. E agora enquanto professor: Planetário e Observatório?

a. O Planetário eu comecei agora, Planetário nunca, não conheço nada... ((risos)), literalmente amador

b. Ele era da geografia?

a. Ele era e é...

b. Ok

a. É do CFH, aí o CFH nos propôs uma parceria assim...

b. Ah, interessante

a. É...

TUANE: Vamos pra/prá sexta pergunta: os projetos dos quais participou contribuíram para sua formação acadêmica? De qual forma?

a. É... nunca é direto, né... num projeto de extensão é claro...

b. Isso, de extensão

a. Nada direto, mas acho que contribui muito né, durante a formação (). Tu entende muito melhor as coisas explicando pra outras pessoas. Dando aula ajuda um monte, e falando com o público leigo assim também.

b. E tu percebeu alguma melhoria, por exemplo assim né... não sei se é o teu caso, de ficar meio tímido...

a. É... é...

b. Perceber essa melhoria na comunicação, ou mais no sentido de tu compreender melhor ao ter que saber tanto de alguma coisa para poder explicar

a. Pra conseguir explicar pra quem não é da área né, porque a gente tem muito essa tendência de começar a falar uns para os outros assim... Então tu vai explicar... eu vejo muito isso, explicações que as pessoas dão para os outros ninguém entende né.

b. É isso eu percebi no LABIDEX quando entrou uma turma que tinha... eu acho que eles tinham 3 anos... e eu pensei meu Deus, em seguida o pessoa da engenharia elétrica, aí eu vi... nossa realmente tem que... Mas é bem interessante essa interação que a gente tem.

a. Porque se a gente não faz isso, a gente acaba... o pior exemplo é de... de divulgação é o Hawkings, o Stephen Hawkings, que escreve uns livros que ninguém entende assim.

b. ((Risos))

a. E as pessoas leem e... é... é... sabe aquela historinha infantil que chama a roupa nova do Rei?

b. Uhum

a. Pra mim é igual assim, a pessoa lê, e daí vê aquele troço que ninguém entende e todo mundo diz que é super legal. Sabe que, tu não vai dizer assim... tipo ah, eu não entendi nada daquela porcaria () que é incrível

b. A gente pode até lembrar por exemplo do... não sei se tu conhece o Iberê Terêncio

a. Não

b. Tá no YouTube é o canal Manual do Mundo

a. Ah/ah eu já tinha visto

b. Ele é jornalista

a. É

b. Mas ele faz um trabalho de divulgação científica que muita gente na ciência não tava fazendo.

a. Certo

b. Ele pega uma linguagem assim muito... é interessante, os vídeos dele são muito interessantes assim. É eu acho que falta realmente a galera da ciência trazer uma linguagem mais palpável para as outras pessoas

a. Sim

TUANE: Sétima pergunta: considera que a extensão pode trazer desvantagens à organização curricular e a formação dos estudantes? Se sim, quais?

a. Ah ((risos)) isso é complexo ((suspiros)), haha, não sei, acho que não chega a ser uma desvantagem, o problema é a sobrecarga em cursos como a física que já tem... sei lá, também

não tem tanto se a gente comparar com outros cursos. O curso de física é pesado, todo mundo sabe que é pesado mas é 4 anos, né, se tu vai olhar vários cursos da/da UFSC são 5 anos

b. Sim

a. E a gente (nem pensar) tem que ser 4 anos e meio, se tu falar isso tu vai ser linchado nos corredores. Então a física é pesada, sim é pesada, mas é pesada também porque tem muita coisa em pouco tempo.

b. Sim

a. Se pensassem em expandir um pouco, talvez não ficasse tanto. Mas eu acho que o maior risco da curricularização... é tu botar mais carga horária nas costas dos alunos, e aí o risco é o mesmo que eu tinha falado antes. As pessoas vão fazer isso por obrigação... porque elas não queriam fazer, e aí vão fazer mal feito e vão incomodar ()

b. Na verdade a ideia da resolução, depois eu tenho que analisar com calma o projeto novo né... É que não se aumente a carga horária, mas adapte o que tá, pra que garanta o 10% mas não aumentar o total

a. É...

b. Exatamente para ver se o pessoal não foge, enfim

a. Mas aí a tendência é sempre essa né, aí vai botar como um...

b. Sim

a. Uma falsa coisa assim... de extensão... porque ninguém no curso de física vai dizer assim, ah vamo tirar um tópico x de métodos matemáticos da física ((risos)) para fazer extensão

b. Sim

TUANE: A questão oito: o que te motivou a coordenar um projeto de extensão?

G2A:

a. ((pausa)) Ah sei lá, é aquelas coisas que/que a gente não sabe né, que faz desde criancinha assim mas eu acho que... é muito que eu comecei super cedo assim... na graduação. Vê como é difícil, porque eu quando era criança gostava de astronomia. Queria saber... coisas e não tinha como saber... não tinha... quando eu era criança não tinha internet, não tinha nada disso.

b. Uhum

a. Morava numa cidade do interior e não tinha acesso. Naquela época nem livro tinha. Eu morava no interior, aí quando ia a Porto Alegre (), ia nas livrarias () tinha umas porcarias de uns livros também, onde eu morava não tinha nenhum. E... então eu sempre achei que fazia falta assim... não ter... abrir o acesso para as pessoas.

b. Sim

TUANE: E a última pergunta é: como coordenador de um projeto de extensão, quais as potencialidades você observa em relação ao aprendizado, quais os ganhos em termos de conhecimento e experiência para você, e para quem participa?

G2A:

a. Quem participa seria os...

b. Os alunos

a. Os que vem... ou os alunos que vão colaborar?

b. Isso, os alunos que vão colaborar, tipo, ah eu no LABIDEX e meu coordenador era o Paulo Sena.

a. Certo, certo... Desculpa, agora esqueci o começo da pergunta. Quais são os ganhos pra mim e para os...

b. Quais as potencialidades, que/que tu ganha, o que/que o aluno que participa ganha...

a. Quem participar... é, eu acho que é sensação de dever cumprido ((risos)). Esses dias a gente tava conversando sobre isso no Planetário... o pessoal é cheio de regra aqui, o que/que pode fazer, o que não pode fazer. A última coisa que me preocupa é isso, né? A minha preocupação é saber que... o tempo que... o Planetário tá fechado a cinco anos porque estragou um projetor e ninguém se anima a consertar. Certo? Eu não vou ganhar nada com isso, eu só ganho incomodação, inclusive de gente dizendo que eu não posso mexer no projetor, sabe?

b. Uhum

a. Sabe, mas eu não consigo dormir de noite pensando que agora eu sou coordenador de um troço que... custa uma baita de uma grana e o troço continua fechado. Eu acho que, a universidade tem que fazer esse tipo de coisa, tem que se expor assim, ao público. Tentar ser um pouco menos elitista do que é. Então o ganho pra mim é inteiramente de satisfação pessoal ((risos)), mas eu só vou arranjar incomodação, porque a instituição só me atrapalha. A instituição não faz nada pra ajudar a gente, tem que enxergar maneiras de enganar a instituição para pode fazer o trabalho ver isso

b. Mas tu vê isso no sentido burocrático, falta de incentivo financeiro, moral...

a. Continua a lista ((risos)), tô concordando com todos os itens.

b. Ah ((risos)), foi o que eu lembrei assim

a. É... mas é, tem milhares né, burocrático, tem esses malucos que diz assim: tal coisa não pode fazer porque não sei o quê, sabe é tudo viagem... assim... Acho que foi a tua primeira pergunta né sobre o que eu conheço da legislação.

b. Sim, sim...

a. Eu não conheço, e não quero conhecer ((risos)), porque se tu entra nesse negócio é um labirinto sem fundo assim né... E a reação das pessoas é assim... não, tá tudo lá, e não tá... Esses dias um bolsista no Observatório, ele tava se formando e tinha que contar uns pontos x lá, pra/prá poder se formar... faltava uns créditos, aí ele pediu. Aí eu não... não... eu faço, mas já sabia que não ia ser fácil ((suspiros)). Cara eu levei dias trocando e-mail, isso que o pessoal foi solicito assim. Mas sabe, pega e resolve o troço e me manda, não... eu tenho que entrar no sistema, e era o Notes e agora é o não sei o quê. E vai... e eles fizeram esse novo, aí tá tudo uma () uma (). Aí a mulher me dizia, faz uma () aqui, aí *pá* não deu, aí copiava a tela e mandava pra ela. Aí ela, ah é porque ali tu tem que ()..., ah sei lá quantas horas eu gastei, é aquele negócio que te consome. Tu faz um pedaço e tal, aí tu manda pra pessoa, e é claro, a pessoa não tá ali na hora pra

te responder. Aí ela te responde no dia seguinte, ou dois, três dias depois... tu tem que ter paciência de novo pra entrar no *troço* e assim é tudo né

b. Sim

a. E a gente ali querendo fazer o Planetário funcionar, sabe? Querendo fazer um projeto para levar o telescópio no centro, ali perto do terminal

b. Uhum

a. Eu fazia... mas teve uma época que eu desisti, porque tinha que pegar o meu carro, ir lá () b. Sim

a. Ah... no outro dia tava... o... o Daniel, um professor aqui, meu colega aqui, tá aqui a uns quatro anos. Eu tava contando pra ele, o que vocês fazem ali no LABIDEX... lá, há 30 anos atrás antes de ter internet ou qualquer coisa... Eu tinha um departamento que era tipo o LABIDEX, tinha um *guichêzinho* e tudo, podia entrar ali e mexer. Ah eu vou... no dia 10 de maio eu vou dar aula sobre pêndulos, aí tu ia lá e tinha uma lista de todos os experimentos. Aí tu marcava o pêndulo tal, e o pêndulo tal, aí deixava ali anotado, e aí quando tu ia dar aula... magicamente tava lá o pêndulo montado. Aí o *professorzão* chegava lá e mostrava, aqui tá o pêndulo, aqui tá outro pêndulo. Terminava a aula o cara ia embora, e alguém (recolhia). Era tudo funcionário tinha 1 ou 2 funcionários para fazer aquele negócio.

b. Hm, não sabia disso

a. E tava tudo catalogado... listado... e aqui vocês tem um negócio que é super bom no LABIDEX, mas o cara que vai dar aula tem que passar lá, pegar o negócio, carregar para sala de aula, ou então trazer a turma inteira

b. Sim

a. Tu já deve ter visto então as aulas do Walter Lewin () gravadas no YouTube

b. Não

a. Ah, vale muito a pena, ele tem um curso assim... de física básica, física I, física II, física III, e aí é no MIT, é num anfiteatro desses, um *palcão* onde ele dá aula, um monte de quadro, assim, muito diferente das aulas que a gente tem aqui. Tem matemática, mas sabe, não tem esses detalhes aqui que a gente GOSTA de massacrar os alunos ((risos)). E toda aula ele tem dois ou três experimentos, mostrando o que ele tá dando aula.

b. Sim

a. Ele fala de... lei de Faraday, lei de Lenz, não sei o que... tudo tem lá, umas bobina, uns negócio no meio da aula ele para na hora, e fala ah vamos fazer um negócio e tal, eletrostática. Aí vai lá, carrega uns *bagulho* daquele, e fica com os cabelo em pé, tudo... tudo... toda aula tem isso. E é claro, ele não mexe um dedo né, no máximo ele preenche uma folhinha, e a universidade tem essa estrutura montada a anos. Mas aí tá, vai dizer, ah é o MIT mas qualquer *universidadezinha* dos Estados Unidos.

b. É que aqui a gente tem um rigor voltado muito para a parte teórica né, detalhezinho de demonstração

a. Sim, é bem isso

b. Tá certo então professor, finalizamos.

G2B - EXTENSIONISTA

TUANE: A primeira, vou começar a gravar, tá? É se você conhece as políticas de extensão universitária?

G2B:

a. Ah que pergunta difícil Tuane... pergunta difícil, pra ser sincero eu já ouvi falar, tá, mas não me aprofundi muito, tá. Até porque eu fiz parte do NDE é... há muito tempo, eu acompanhei parte do projeto... do processo de curricularização da extensão.

b. Uhum

a. Mas naquela época, a gente discutiu um pouco tudo, mas faz muito tempo

b. Sim

a. Então eu lembro muito pouco, faz o que... acho que foi antes da pandemia, foi em 2019 que eu saí, então faz bastante tempo.

TUANE: Aí a segunda questão, que eu sei que vai vir com uma resposta complexa ((risos)) é: qual é a sua concepção de extensão universitária?

G2B:

a. Ah, aí tu me quebra né Tuane ((risos))

b. Pode abrir o coração ((risos))

a. Então, eu entendo a extensão universitária como um... é uma coisa... é difícil né a gente definir mas... de certa maneira está relacionada ao que... ao que... a interação, as formas que a universidade tem... de interagir com a comunidade a sua volta né, por exemplo, a gente pega um projeto como o LABIDEX, né. Ele constitui uma forma de interação a partir do momento em que/em que... em que a universidade presta um serviço a mais, além do...do... das nossas atividades de ensino e pesquisa. Uma vez que ela possibilita que estudantes das mais variadas... dos mais variados locais aqui do estado possam visitar a universidade, conhecer a universidade, usufruir da estrutura da universidade né, em prol de um/de um retorno social nesse caso é através do aprendizado, né. Tem outros projetos que...que esse retorno ele é literalmente um retorno social mesmo né. A partir do momento que atuam em regiões com maior vulnerabilidade, né. Então, de certa maneira eu penso na extensão como uma forma diferente do ensino e da pesquisa da universidade interagir com a sociedade, e de certa maneira retribuir o investimento que a sociedade faz nela

b. E uma...

a. Estamos em uma universidade pública, é importante/é importante a gente ressaltar isso, né.

b. Mostrar o que a gente produz né.

a. Mais do que mostrar o que a gente produz, né, é dar o retorno mesmo pra sociedade além...

b. Sim

a. Além da formação dos estudantes

b. Sim, sim

a. Porque de certa maneira, quem sustenta a universidade é ((perda de conexão))... sim?

b. Tinha dado uma caída ali, não sei se foi eu ou foi tu.

a. Ah, alguma coisa... um dos dois foi mas caiu

b. É que parou no R... ((risos))

a. Mas você falava... é...

b. Da... da universidade

a. Não é que eu, não sei até onde pegou mas o que eu tava concluindo é que a universidade de certa maneira, ela é/ela é custeada pelo... pela população através dos impostos né. De alguma maneira... a gente deve contribuir mais do que com as nossas atividades de ensino e pesquisa, outros tipos de retorno são possíveis. Mas você ia falar alguma coisa...

b. Não, eu ia só falar... questionar assim, se tu tem uma perspectiva mais assistencialista, ou se isso depende do curso, aí tu colocou ali, ah depende da região, depende do curso ela vai ter esse aspecto.

a. Depende do curso, eu acho que depende do curso, por exemplo, você pega um curso como nosso você (pensar) numa perspectiva mais assistencialista é mais complicado, agora quando você pega cursos como por exemplo, área de serviço social ou mesmo alguns cursos da área da saúde, essa perspectiva assistencialista ela também pode aparecer, né.

b. Sim

a. Por exemplo, eu fico imaginando ali um projeto da área de psicologia por exemplo, um projeto de extensão da área de psicologia, por exemplo, você pode prestar um serviço social mesmo, pra uma população que não tem acesso.

b. Sim

a. Da mesma forma vai pro curso de medicina, pro serviço social mesmo, do direito também, que tem... que eu acredito que tenha projetos no sentido de estudantes do curso de direito prestarem auxílio, né. Um conselho jurídico àqueles que tem dificuldade de (constituir) advogados, e coisas do gênero, né. Então/então em alguns momentos podem ser, uma perspectiva mais assistencialista.

TUANE: Aí vamos para a terceira, que seria: quais políticas ou órgãos ou setores, voltados à extensão universitária que tu conhece?

G2B: () Bom... setores seria... o que eu tenho mais conhecimento são aqueles que eu lido mais né, que seria Pró-reitoria de Extensão, o LABIDEX, o QUIMIDEX, por extensão né, ali do nosso lado; alguns projetos se eu não me engano tem um curso pré-vestibular pra/prá alunos de baixa renda. Então, falando em termos de universidade, é... que tem alguns projetos que a gente já ouviu falar, como esse de assistência jurídica, entre outros, né. Mas seria... mais esses que eu tenho conhecimento.

TUANE: Aí vamos pra quarta, acredita que a curricularização da extensão já iria ocorrer, independente de existir uma legislação que a torna obrigatória?

G2B:

a. Não, com certeza não, conhecendo a estrutura da universidade, dificilmente isso aconteceria. Em alguns cursos talvez né, por exemplo pegando os cursos... como os cursos de direito, área da saúde, assistência social, é provável que/que... que você tenha é... a participação dos estudantes em mais iniciativas voltadas para a sociedade, do que para pesquisa. Agora quando como você pega os cursos aqui do CFM, por exemplo né, talvez alguns cursos da área da saúde, isso já... dificilmente iria acontecer.

b. É... até olhando os PDIs da UFSC, fica ali CSE, CCS...

a. Exatamente

b. Educação Física...

a. Exatamente

b. Se mantém neles, o CCJ, enfim.

a. Eles são mais, eles tem um caráter né, nos seus projetos mais extensionistas.

b. Sim

a. Quando a gente para os cursos de engenharia é... e os cursos aqui do CFM, não.

b. A engenharia tem até Empresa Júnior mas não caracteriza necessariamente como uma extensão né, porque já vai para um outro nicho.

a. Então, quando a gente... nesse caso a curricularização da extensão, a extensão ela não faria parte do PDI se não fosse pela curricularização.

b. Sim

TUANE: Aí vamos para a quinta, você participou de projetos de extensão em sua formação? Se sim, cite-os.

G2B:

a. Eu posso dizer que () na época não havia muito discussão se era extensão, ou se era ensino. Mas, eu participei de um de um laboratório que, guarda as mesmas características do LABIDEX. O Laboratório Didático do Instituto de Física, o LADIF na UFRJ, fui bolsista lá durante 3 anos.

b. Mas não era/era como se fosse uma iniciação científica, ou não tinha classificação nenhuma?

a. Não, não, era... ele era exatamente como LABIDEX, visitas guiadas por monitores, pra ensino médio, ensino superior. Então ele tinha mais ou menos, a mesma estrutura do LABIDEX, mas na época não havia essa discussão, se era extensão, se não era extensão. Ele era um projeto do Instituto de Física, hoje a gente pode dizer que é um projeto de extensão do Instituto de Física. Mas naquela época não tinha essa discussão.

b. É... grande parte da legislação/da legislação voltada para classificar MESMO a extensão foi ali meados de 1995/2000 mais ou menos.

a. É verdade, quase na década de 1990 né, trinta anos atrás.

b. É ((risos))

- a. Era uma discussão que não tinha.
- b. Eu não era nem nascida ((risos))
- a. ((Risos))

TUANE: Então vamos lá, sexta questão: o projeto, ou projetos né, dos quais participou contribuíram para sua formação acadêmica? De qual forma?

G2B:

a. Beleza ()... no caso, como nós tínhamos que fazer, mais ou menos... é o LABIDEX mesmo né. Então as escolas visitavam aí tinham que mostrar os experimentos, que faziam parte da amostra permanente. E às vezes quando tinha um professor, ou outro que/que queria algo mais especializado para sua disciplina, então a gente selecionava os experimentos voltados pra aquela disciplina. Então isso contribuiu bastante, no sentido de... pensando na minha formação... formação profissional, do sentido de profissional inicialmente ao fato de (eu precisar falar mais tempo com o público), eu precisar ter que conhecer, eu precisar ter que ressignificar o conhecimento sobre física, de forma a poder discutir com diferentes com diferentes/diferentes faixas etárias, e diferentes classes sociais. Porque ali nós... visitavam estudantes... A UFRJ, só para entender ela fica dentro do Complexo da Maré, então cercado pela favela do Alemão, pela favela da Maré e outras. Então nós recebíamos visitas de escolas, de/de locais onde a população tem maior poder aquisitivo, e nós recebíamos visitas de escolas dentro do Complexo da Maré. Então a gente precisava discutir física, com pessoas, com estudantes de diferentes... de realidades muito distintas né. Então de certa maneira, a gente precisava adaptar tudo que a gente discutia à realidade do estudante, então isso contribuiu bastante do ponto de vista da formação. E contribuiu bastante do ponto de vista do conhecimento de diferentes realidades, porque como eu falei a gente recebia desde estudantes de/de colégios particulares que os alunos tinham... um poder aquisitivo... as famílias tinham um poder aquisitivo muito alto alunos à alunos do Complexo da Maré, que em muitas vezes comiam na escola né. Então contribuiu também com a visão da... uma visão mais social do todo, das diferentes realidades que compõem a realidade das escolas (do estado do Rio)... do município do Rio, pra ser mais preciso.

b. Sim

TUANE: Vamos prá sétima, considera que a curricularização da extensão pode trazer desvantagens à organização curricular e a formação de estudantes?

G2B:

a. Com certeza não, porque a partir do momento que/que é a extensão possibilita uma interação maior entre a universidade e a sociedade, eu acho importante que a universidade abra suas portas, os diferentes cursos abram suas portas sim aos estudantes, esse diálogo com a sociedade. Então eu com certeza não vejo... a... não vejo que a extensão traga problemas. O que eu vejo é a nossa necessidade enquanto instituição, enquanto curso, o professor a se adaptar a essa realidade.

b. Sim

a. Isso, com certeza, esse eu acho que vai ser um dos maiores desafios da curricularização da extensão.

b. É pelas/pelas entrevistas eu tô vendo que é... que é bem esse ponto assim né, alguns professores defendem, outros não. Mas o que é unânime é o processo de adaptação, todos eles comentam que pra uns têm sido mais fácil e, pra outros é difícil, e aí vai ter mais carga horária, vou ter que pensar em mais coisas, enfim.

a. Não é só isso/não é só isso né, eu acho que vai além disso, querendo ou não entre os professores, como você fez uma pesquisa, têm diferentes perfis. Então no teu caso você/você pegou os perfis voltados para os seus interesses de pesquisa. Pensando nos perfis dos professores, a gente tem professores que têm um perfil mais de ensino, a gente tem professores com perfil mais de pesquisador mesmo, e a gente tem professores com perfil voltados pra extensão. Claro que existem as intersecções, com certeza os professores têm mais de um... se encaixam né, muitas vezes em mais de um perfil. Mas têm professores que tem esse viés mais extensionista, então é por isso que essa questão da adaptação, eu acho ela muito mais complexa, não é, porque significa no caso... pega um professor por exemplo que tem um perfil/um perfil mais votado para pesquisa. Pra esse professor se adaptar pra um perfil ()..., para ter algumas características de um perfil mais extensionista, é mais complicado, muitas vezes. Então por isso é que eu acho que, a coisa é mais complexa do que simplesmente a palavra adaptação.

b. Sim

a. A palavra esconde muita coisa

TUANE: Aí a oitava pergunta: o que te motivou a coordenar um projeto de extensão?

G2B:

a. () Vamos lá... Inicialmente é... aí tem várias coisas né, tem a questão do LABIDEX é o antigo coordenador que era o Custódio, ele já tava já vendo a hora de sair do LABIDEX, né. Ele contribuiu com o LABIDEX quando estudante, ele foi bolsista do LABIDE, contribuiu quando entrou aqui, assumindo a coordenação no lugar do Pinho. Então com o passar do tempo, a gente vai (ficando) a... a estrutura vai ganhando muito a nossa cara legal, né. Então, a medida que ela vai ganhando muito a nossa cara tem as virtudes e tem... e tem os/os hábitos que se estabelecem, né. E tem também o cansaço das pessoas, então chega uma hora que a gente já contribuiu suficiente, então tá na hora de (). Então houve a questão da possibilidade de assumir, na vacância do Custódio. Tem a questão da... de ter uma ideia de aproximar o PIBID e LABIDEX. Quando a gente conversou sobre... sobre... sobre a possibilidade de eu assumir o LABIDEX, já estava embutida a questão da proximidade dos dois projetos né, tornar os dois projetos próximos, não é a toa que a gente sempre estimula que os bolsistas do PIBID utilizem o LABIDEX, não somente como um espaço de visita mas me levem os experimentos do LABIDEX para sala de aula, cumpram uma parte da sua carga horária no LABIDEX, que vem também a cumprir... Uma outra questão que é a redução do número de bolsas de extensão e a dificuldade de a gente conseguir voluntários que é uma coisa que a curricularização da extensão vai acabar forçando os

alunos a... A gente ter mais pessoas, mais estudantes disponíveis para atuar no LABIDEX. Tem questões de certa maneira afetivas, como eu falei na minha graduação eu fui bolsista durante quase 3 anos de um laboratório que guarda as mesmas características do LABIDEX. Então, tem... eu posso dizer que essas são... e também é aquele desejo de contribuir, de certa maneira, com o departamento e também um pouco do viés social né, de atuar num projeto que permite que estudantes venham conhecer a UFSC, né. E quando a gente fala muitas vezes de estudantes que vêm conhecer a UFSC, a gente fala inclusive daqueles estudantes que acham que a UFSC não é para eles, né. Porque tem muito esse aspecto né, tem que estudantes que para eles a UFSC é uma coisa muito distante, que somente poucos iluminados não conseguem estudar aqui.

b. Sim

a. Então, quando a gente vem e interage com o bolsista, como foi o teu caso e outros que vieram da escola pública que residiam em outra cidade, então ele se reconhece um pouco também, né. Então a oportunidade de contribuir também com esse lado social.

b. É quando eu fiz a... eu tive a oportunidade de fazer uma visita só né, que foram alunos da escola que eu estudei e assim foi BEM emocionante porque eles...

a. É

b. Eu vim um dia como vocês, eu nem cogitava fazer vestibular, eu vim porque, enfim, um passeio da escola e me meti lá. Eu lembro ainda que a bolsista, eu não sei se o nome dela era Jéssica, uma com cabelo encaracoladinho assim ((gestos)), morena, não/não lembro agora mas...

a. Jéssica, acho que era a Jéssica sim.

b. Meio que lembro mas não lembro, enfim, e aí a gente conversou né, durante a visita primeiro eu não me apresentei eu fui fazendo a visita. E aí do meio, eu me apresentei e eles: ah, tu estudou lá? E eu, estudei, igual a vocês, aí eu vi alguns alunos perguntando várias coisas, como é que era o vestibular, como que era sair de Tubarão e ir pra lá, enfim. Foi/foi bem legal, alguns perguntaram outras coisas, falaram ah gostei e tal, quero fazer, bem/bem motivador mesmo.

a. Tem a importância social dos projetos né, não é só a formação de vocês, o PIBID é a mesma coisa, as vezes você tá atuando numa escola que a gente sabe de todas as dificuldades, com professor, com... problemas de infraestrutura, entre outras coisas, mas só o fato da UFSC estar lá, o aluno ele percebe, poxa a UFSC pode ser pra mim também.

b. Sim

a. Outra coisa que a gente percebe bastante, né. Então eu acho importante esse retorno social. Então é esse mix aí... de fatores, esse conjunto de fatores.

TUANE: E aí nós vamos para a última: como coordenador de um projeto de extensão quais as potencialidades você observa em relação ao aprendizado? Quais os ganhos em termos de conhecimento e experiência para você e para quem participa?

G2B:

a. Para quem participa? Vou começar pelo que é mais fácil ((risos)), primeiro é a oportunidade falando/falando aí do LABIDEX né, é o fato de vocês poderem ressignificar os conceitos

discutindo a física, num contexto completamente fora da sala de aula. Apesar dos experimentos do LABIDEX, muitos daqueles experimentos são encontrados nos livros didáticos, né. O fato de vocês atuarem num espaço, que não é o espaço da sala de aula, possibilita vocês ressignificarem os conceitos que estão presentes nos livros didáticos. Yem a própria questão de facilitar a interação de vocês com/com os estudantes, né. Porque no final das contas quando a gente fala do estudante de bacharelado também, mas o estudante de licenciatura, ele vai vocês terminam o curso... e a maior parte vai para sala de aula então você tem a possibilidade de ter um contato num ambiente, que é um ambiente diferente da sala de aula, com os estudantes que vocês vão trabalhar no futuro. Isso tem as suas vantagens devido ao fato de muitas vezes, vocês estarem fora/vocês estarem fora da realidade escolar. Então certos problemas da... relacionados a infraestrutura relacionadas ao relacionamento que a gente sabe que acontece nas escolas vocês não passam por isso né. Então tem/então tem... então tem esse ganho, tanto que tem estudantes que descobrem que querem ser professores quando tão lá no LABIDEX.

b. Sim

a. () O que é... é... uma realidade diferente, por exemplo, do que acontece no estágio. E no estágio na escola, você nunca pisou na escola, e pisa lá pela primeira vez e tem lá todos os problemas que a gente sabe que as escolas têm. Tem o seu lado bom mas tem os problemas também, que muitas vezes desestimulam os alunos. Então ali no LABIDEX a gente consegue o meio termo, blinda... a gente blinda vocês de algumas dessas coisas. Tem o fato da convivência entre vocês, conforme você mesmo falou vocês riem, vocês choram, vocês compartilham os problemas de vocês, né. Então o fato de vocês passarem muito tempo juntos, tanto no LABIDEX, quanto no PIBID né, cria essa essa consciência de grupo né. Vocês passam a se ajudar, vocês ficaram no laboratório muito mais tempo do que muitas vezes vocês.

b. Sim

a. Vocês passam lá o dia todo, então o LABIDEX torna-se uma extensão da vida universitária de vocês então...

b. Eu passava mais tempo lá do que na minha casa

a. Exato, é isso mesmo, até porque vocês tem à disposição os computadores do LABIDEX, os experimentos do LABIDEX, os livros, tá próximo da biblioteca, tá próximo do RU. Então, acho que vocês tem muito mais grande do que... do que imaginam, né. Pensando... agora na perspectiva do formador é... a extensão do contato, é uma possibilidade de conhecer um pouco mais da realidade de vocês fora da sala de aula. Porque a sala de aula é aquele espaço né, a gente tá ali, a gente se encontra duas, três vezes por semana, aquelas duas horinhas terminou a aula, vai cada um pro seu canto e acabou. O LABIDEX mesmo eu não estando ostensivamente no LABIDEX, pelo tempo de extensão... pelo/pelo tempo que ele existe desde 95/96 ele funciona né, foi uma coisa que o Custódio falou para mim, ele funciona praticamente sozinho ((risos)). Tem que tomar muito mais cuidado para não atrapalhar do que outra coisa né, mas existe a possibilidade de cada vez que eu vou lá e, converso um pouco com vocês, conhecer um pouco mais da realidade de vocês, dos problema de vocês, das dificuldades que vocês passam,

compartilhar algumas alegrias, algumas tristezas. Então com certeza na formação humana do professor contribui bastante.

b. Sim

a. Contribui bastante também quando a gente fala da ressignificação dos conceitos, porque às vezes a gente tá lá, aparece um estudante, a gente observa vocês fazendo uma apresentação, né. Às vezes a gente conversa com estudante que tá lá, então de certa maneira a gente ressignifica o que a gente conhece, a nossa forma de ensinar física, de discutir a física em sala de aula, ela também muda

b. Então era isso professor, a gente finaliza, muito obrigada pelas tuas contribuições.

G2C - EXTENSIONISTA

TUANE: A primeira é se você conhece as políticas de extensão universitária?

G2C:

a. Hm... conheço, é... talvez eu tenho um misto aí que eu trabalhei na Universidade Federal do Paraná, antes de vir pra UFSC, então eu acho que eu... tenho um misto e experiências da UFPR e da UFSC.

b. Uhum

a. Aí eu conheço... digamos *modus operandi* de... da extensão universitária dentro da UFSC. (...) aqui na UFSC, eu atuo também na (comissão) de extensão... na câmara de extensão, desculpa. Então, como eu faço parte da câmara de extensão avaliando as atividades docentes, e parte delas são atividades de extensão. Nem todas são projetos... programas, cursos, e eventos de extensão, mas são atividades docentes que a câmara avalia e, que são reguladas pela PROEX, então eu também tenho conhecimento disso.

b. Sim

TUANE: Segunda questão: qual a sua concepção de extensão universitária?

G2C:

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

b. Então não fazer extensão só por fazer extensão?

a. Isso, só por fazer. Por exemplo/exemplo, vou oferecer um serviço de uma pessoa que/que avalia artigos... de revistas... isso talvez isso é entendido como uma atividade externa dentro da UFSC. Eu não concordo que seja extensão, eu discordo eu acho isso BEM distante do que a extensão. A UFSC entende isso como atividade docente do tipo extensão do professor... do tipo... tu tem que registrar ela como extensão, né? Eu acho que é um pouco distante da minha concepção, acho não, é bastante distante da minha concepção de extensão, porque não tem o caráter é... educativo, de contribuir com demandas da comunidade, por exemplo.

TUANE: E a terceira questão é, acho que... que tu já falou um pedacinho ((risos)), quais políticas, órgãos ou setores relativos a extensão universitária no contexto da UFSC?

G2C: Eu conheço a câmara de extensão... eu conheço... nunca atuei como coordenadora de extensão, mas eu conheço as atividades que concerne a coordenação de extensão, é... a Pró-Reitoria de extensão, porque eu fiz alguns cursos no SIGPEX, do ProFor para o SIGPEX, para uso do SIGPEX, então aqui dentro, eu conheço essas instâncias.

TUANE: Questão 4: acredita que a curricularização da extensão já iria acontecer independente de ter uma resolução que a torna obrigatória?

G2C:

a. Eu vejo que muitos cursos tem possibilidade já/já desenvolvem atividades de extensão há algum tempo, por exemplo cursos da área da saúde que tem atendimento à comunidade e os estudantes acabam fazendo estágios... dentro de projetos do curso. Então, digamos, é um projeto do curso né? Não sei, odonto tem um atendimento à comunidade dentro da odontologia, da farmácia, da enfermagem, enfim. E no caso da física a gente tem alguns projetos que a gente leva... a gente tem algumas disciplinas, que envolvem desenvolvimento de projetos que se leva os conhecimentos, e se levam coisas que são construídas ao longo do curso para a comunidade, que é diferente do que é estágio e docência, estágio supervisionado, por exemplo, né, uma visão diferente.

b. Uhum

a. Então acho que é uma tendência de... a gente... nos últimos anos... de a gente tentar chegar, conversar, dialogar com a comunidade, mas eu acho que isso não seria feito, independentemente de uma política de curricularização. Porque, para que essa atividade... não a curricularização da extensão, mas uma atividade a curricularização da extensão ocorresse dependeria basicamente da vontade, da sensibilidade de algumas pessoas que estivessem envolvidas nessas disciplinas...

b. Uhum

a. Nesse projeto de curso, então acho que a curricularização ela/ela dá um/dá um empurrãozinho bem importante.

b. Sim, mas tu fica com a sensação de que ela tá pressionando muito... assim, não.

a. Da minha... da minha parte, eu enquanto professora não. Eu acho que ela justifica o que eu defendo que deva ser/deva ser feito, sabe?

b. Uhum

a. Me dá um aporte, um embasamento, não sei se ela tá forçando, talvez em alguns cursos, tem uma adaptação dos projetos pedagógicos à curricularização da extensão, que seja um pouco mais forçados.

b. Sim

a. Mas... cursos como as licenciaturas... pelo contrário é a gente tem uma...tem vantagem assim de poder desenvolver projetos, e que tem um público que quer receber né? Que deseja receber isso, é... com relação à legislação não sei, mas por exemplo, () anteriormente, nos cursos de licenciatura tinha-se a exigência e ainda tem né? Em práticas como componentes curriculares, por exemplo, né.

b. Uhum

a. Então já há uma tentativa há algum tempo, de... de... promover momentos dentro dos cursos das licenciaturas, pra que os projetos estejam mais afinados com a realidade educacional, por exemplo.

b. Sim

a. Não que a curricularização extensão seja só no âmbito da educação pra licenciatura.

b. Mas que já era uma adaptação que estava vindo e...

a. Isso

b. E com a curricularização da extensão fechou o que precisava, no caso

a. Então, eu acho que aponta a cena mais uma vez para que os cursos de licenciatura especificamente, eles tenham um diálogo maior com a comunidade, seja no âmbito educacional lá no PPC ou agora, de uma maneira mais geral, né.

b. Sim

a. Porque não/não nos obriga a fazer curricularização

b. Porque é restrito a estágio, por exemplo

a. Oi?

b. Porque não fica restrito a estágio

a. Não fica restrito a estágio, nem às práticas, a gente pode promover atividades de curricularização da extensão de outros níveis, né.

b. Sim

a. E enfim...

TUANE: E a próxima pergunta é: você participou de projetos de extensão em sua formação?

G2C:

a. Sim, fui bolsista de um projeto de extensão durante dois anos, de apoio pedagógico à estudantes, né. Fui...

b. Aqui na UFSC, não?

a. Não, na UDESC.

b. Ah tá

a. Na minha formação inicial, fui... participei também como voluntária, em um cursinho comunitário pré vestibular. Participei de... lá na UDESC existia um jornal que chamava Mundo Físico, que eu também participei elaborando matérias... palestra nas escolas, coisas desse tipo assim, mas durante todo o meu primeiro projeto... que o primeiro projeto que eu me envolvi na universidade por extensão, foi o primeiro que me acolheu.

b. Uhum

a. Depois fiz...fui iniciação científica voluntária, e monitora né? Com bolsa, mas assim o primeiro projeto que me acolheu dentro da universidade foi um projeto de extensão. Então acho que tem uma relevância bem grande na minha formação... acadêmica.

TUANE: E aí cai exatamente na próxima que é, os projetos dos quais participou contribuíram na sua formação acadêmica?

G2C:

a. Contribuíram bastante e tanto é que desde quando eu iniciei né, como professora do magistério superior lá na UFPR em 2014, eu me envolvo, me envolvi e me envolvo em projetos de extensão. E aqui na UFSC tive oportunidade de coordenar meu primeiro projeto. Na verdade na UFPR gente também tinha um cursinho pré vestibular comunitário e... que eu era coordenadora é mas assim lá era mais geral, juntava várias áreas, né. E aqui é o meu projeto do coração assim, então que é o projeto Meninas na Ciência, então teve uma contribuição muito grande para eu entender essa... essa... essa tríade né ou () que envolve a universidade, né. Porque não há na universidade também sem extensão.

TUANE: Agora a questão 7, considera que a curricularização da extensão pode trazer desvantagens da organização curricular e a formação dos estudantes? Se sim, quais?

G2C:

a. Eu não tô participando, não participei do NDE, nem do colegiado do curso né, então eu não/eu não tenho dimensão de tudo que foi discutido. Da minha visão, mas eu participei das reformulações de cursos lá na UFPR, então tô trazendo essa essa visão até aqui, né. Na minha visão é... é possível fazer adaptações de carga horária, enfim, de conteúdos envolvendo a extensão, então eu não consigo elencar desvantagens... poderia dizer, ah tem uma desvantagem de tempo disponível, não sei. Então, pra formação NÃO, para formação do estudante, pedagógica, didática, humana. Talvez essa adaptação dos estudantes a atividades que possam acontecer... não sei como é que vai ser oferecido no curso de física, mas essa adaptação dos estudantes, dos licenciandos por exemplo, que trabalham, um público que trabalham né, no período diurno e que vem para o curso noturno. Talvez possa ser um pouco difícil assim pros estudantes, pros licenciandos. Né, como é que a gente vai adaptar, essa é uma preocupação, como é que vai adaptar as atividades da curricularização para que essas pessoas consigam de fato participar, né. E que não seja talvez não seja *optatória* né, no caso ah você pode fazer a extensão que você quiser.

b. Sim

a. Eu não sei, mas e daí a gente tem que dar conta, o departamento tem que dar conta de oferecer um número suficiente de vagas, de atividades para que os estudantes possam atuar, né. Então acho que isso é uma coisa que não/não classifica como desvantagem, mas é uma preocupação relevante.

b. Uhum

a. Que tem que se tomado cuidado, é... até porque se a gente for imaginar assim né, desenvolver projeto de extensão para educação básica, eu no meu curso, no meu projeto que eu ofereço para as meninas a gente faz as aulas das 16 horas em diante, a gente percebe que talvez eu estou avaliando que se fosse um pouco horário, um pouco mais cedo... Eu faço para adaptar o horário das minhas bolsistas e voluntárias.

b. Uhum

a. Nesse horário a gente tem a presença de todo mundo mas, talvez se a gente conseguisse começar um pouco antes, ou se tivesse o projeto no horário matutino teriam mais estudantes.

b. É porque, é um horário que a pessoa que trabalha fica... fica bem complicado.

a. E aí pros bolsistas voluntários, as pessoas... estudantes da graduação envolvidos nesse projeto, eu não consigo... reunir eles. Então eu fico tendo um equilíbrio entre, as participantes e as voluntárias... e as bolsistas de horário. Então talvez por isso que eu digo, que às vezes essa preocupação tem que ser levado em conta, mas eu não vejo como uma desvantagem, se a gente tiver uma oferta razoável de atividades, e que se encaixem aos interesses dos estudantes. Mas para isso, a extensão tem que ser mais valorizada dentro da universidade... basicamente o que acontece é que um professor, geralmente, por conta do sistema que a gente cadastra as coisas, geralmente, um professor entende uma publicação como extensão. Por que o sistema mostra isso para gente, então por que que eu vou fazer um projeto de extensão se eu posso gastar essas horas escrevendo um artigo?

b. Trabalhando mais na pesquisa, disfarçada de extensão.

a. Exato, eu vou dizer que tô fazendo extensão, tô avaliando, tô dando parecer de projeto de pesquisa, de outras instituições é um serviço externo à UFSC, mas não tem uma relevância no desenvolvimento da comunidade próxima digamos assim. Não é extensão, a extensão pedagógica que a gente espera, enfim, então é, se isso não for levar em conta porque a minha atividade de 2 horas semanais de atendimento à comunidade, mas que eu levo 8 horas, 10 horas para preparar... eu não tenho publicação no final do ano.

b. Entendi

a. Então eu tô fazendo eu tô trabalhando o mesmo tanto para não ter um reconhecimento, entende?

b. Entendi

TUANE: Aí a penúltima, o que te motivou a coordenar um projeto de extensão?

G2C:

a. A coordenar... a coordenar eu não sei.

b. Elaborar, coordenar, enfim

a. Ah, talvez assim, quando entrei no concurso aqui no meu projeto de atividades acadêmicas, eu propus esse projeto de extensão que eu coordeno hoje. Então era um compromisso né? Meu... minha banca me avaliou como um todo, e é um compromisso eu disse que eu ia fazer... é um compromisso fazer, né? Digamos, entrei e a primeira coisa que eu fiz foi submeter um projeto de pesquisa, um projeto de extensão ainda que, quando eu entrei aqui né como professora... fui... as pessoas que me acolheram, me falaram não... pode ir com calma. Mas eu quero propor porque é um compromisso que eu tenho.

b. Uhum

a. Desse tipo de atividade, eu queria desenvolver um projeto que fosse... tivesse realmente... partido das minhas ideias, dos meus argumentos e que tivesse uma cara minha, né? Eu acho que incentivar as meninas a se desenvolverem na área de ciências exatas, tecnologias, engenharias, é algo que é muito importante.

b. Sim

a. E assim, fui motivada por várias outras ações que existem no país, então não tem a ver com desenvolver extensão, mas tem a ver com o tema. Eu não consigo imaginar esse tema não sendo um projeto de extensão, né? Meninas na Ciência.

b. Sim, bem... interessante

TUANE: Questão 9, aí talvez tu possa explorar um pouquinho mais isso, como coordenador de um projeto de extensão quais as potencialidades você observa em relação ao aprendizado, tanto o quanto tu aprende, tanto o quanto, tanto quanto ((risos)) ficou ruim... as tuas bolsistas aprendem. O que tu acha que elas podem levar desse projeto de extensão que tu tá coordenando.

G2C:

a. Então, o projeto ele prevê... por exemplo dentre as atividades que mais as mais relevantes, é o atendimento semanal às estudantes da Educação Básica, a gente têm uma frequência. A gente tá com nosso sétimo encontro, considerando o primeiro dia né, está com oito encontros então, foi o primeiro evento, e aí sete encontros que a gente tá chamando de aulas né, sete aulas.

b. Aí as meninas dão uma espécie de monitoria para meninas em escolas públicas, isso?

a. A gente... tem várias atividades que a gente desenvolve.

b. Ah tá.

a. Então assim, uma delas... alguma... regulares assim, a cada dois meses a gente promove... palestras, então a gente chama isso de evento. Palestra com mulheres cientistas, aí a gente promove nos intervalos visitas aos laboratórios, e aulas geralmente voltadas as Olimpíadas Brasileiras de Física, então: palestras, visitas aos laboratórios, e... aulas voltadas as olimpíadas científicas. Por enquanto tem sido a Olimpíada Brasileira de Física, e isso vai depender do calendário de provas das Olimpíadas científicas né?

b. Uhum

a. Então Olimpíada Brasileira de Física vai acontecer em agosto, então a gente tá promovendo aulas pra OBF. Se fosse outra olimpíada científica, sei lá a OBA, né, de astronomia, a gente adaptaria aquela atividade e... ainda em alguns dias a gente faz algumas palestras sobre outros assuntos. Semana passada foi sobre astronomia, amanhã vai ser sobre... a gente vai ler um livro, vai ser uma leitura de um livro, sobre... que chama Exploradoras do Universo, então com biografia de mulheres cientistas. E aí a gente prevê uma atividade ao final que é escrever um e-mail para as mulheres... que a gente... pra algumas daquelas cientistas que a gente... sobre as quais a gente vai ler a história delas, e as atividades são mais ou menos assim. O que é mais importanté é a interação, e tentar manter o interesse das estudantes por aqueles temas. Então é interação, o interesse das estudantes sobre o tema, ciências e... para que elas se sintam também representadas com relação à presença de mulheres na ciência, né, saber que essas mulheres existem. Então para mim o que eu aprendo é muito bom, tá com frequência com os jovens né, com as jovens. Elas trazem demandas, e perguntas e questões muito pertinentes e a gente... como professora que tá formando professores de física, tem um panorama um pouco mais... mais assim aguçado de como tá a situação nas escolas, né? Eu acompanho os alunos também na aplicação de projetos e tal.

b. Uhum

a. Então é importante para mim saber... como as coisas tão acontecendo nas escolas, esse interesse delas primário, é assim uma coisa que motiva a gente. Saber que a gente tá fazendo algo que é importante, pras estudantes das licenciandas né ou tem... eu tenho uma bolsa da física, da licenciatura em física, uma bolsista da engenharia química e uma voluntária ativa da física, do bacharelado.

b. Uhum

a. Já tive outras meninas da licenciatura e bacharelado também nos anos anteriores elas estão tendo oportunidade de preparar essas aulas, de aprender a comunicar o conhecimento, de atender essas meninas, então é uma... Elas comentam que é uma experiência bem importante assim, para a formação delas e inclusive tem uma estudante, a gente tá conseguindo fazer uma interlocução entre projetos. Então tem outro projeto que chama... que é um de (APEX)... (REPEX) que é o de astronomia... agora eu esqueci o nome as meninas vieram apresentar.

b. Uhum

a. As atividades do projeto deles, delas... que elas participam como bolsistas e voluntários no nosso projeto, e têm uma estudante por exemplo também da antropologia, que tá fazendo o TCC dela, a iniciação científica e o TCC dela dentro do nosso projeto. Então ela tá fazendo uma etnografia do projeto, ela acompanha as aulas, ela vem então a gente tá tentando... a gente faz extensão mas a gente também reflete sobre a extensão, a gente comunica, troca ideias com outros projetos e vai virando um produto né

b. Pra vocês é um ganho, por que acaba sendo um objeto direto de estudo

a. Isso mesmo

b. Então era isso, obrigada, muito obrigada

G3A - NÃO EXTENSIONISTA

TUANE: Então, são onze perguntinhas, elas não vão te limitar, né, é só para dar um norte. Aí fica à vontade, se não entender a pergunta também pode questionar. Podemos começar então?

G3A: Podemos

TUANE: Então vamos lá, a primeira questão: você conhece as políticas de extensão universitária?

G3A:

a. Olha eu conheço bem poucas Tuane, eu tive trabalhando no NDE, logo quando saiu a resolução. A gente começou o estudo na época e aí assim, eu não sei te dizer data precisamente, mas foi logo quando veio a resolução.

b. Uhum

a. E a gente começou a estudar o que/que precisava fazer para incorporar essa política dentro do curso.

b. Entendi

a. Mas assim, até o conceito de extensão costuma causar bastante é... dúvida para todos nós que estamos dentro da instituição, né, dentro de uma instituição federal, onde existe o tripé, que a gente conhece aí, ensino, pesquisa e extensão. Então até o que/que é extensão, isso aparece inclusive nas nossas progressões, é... é... causa bastante confusão então assim para te responder... entender, conhecer, plenamente, a minha resposta é não, tá eu tenho é... penso uma coisa aqui, outra ali, mas dizer que eu conheço com profundidade, não, é bem superficial, tá?

b. Certo

TUANE: Aí a segunda questão: qual é a sua concepção de extensão universitária?

G3A:

a. Tá, para mim ver assim... tentando responder em um segundo é... prestar serviço para a comunidade ((risos))

b. Ok ((risos))

TUANE: Aí a terceira seria: quais políticas, órgãos ou setores você conhece? () Voltados para a extensão universitária, na/na UFSC né.

G3A:

a. Olha... tá política mesmo... o termo político eu vou dizer que nada, tá? Se eu me atenho ao termo político não.

b. Ok

TUANE: Agora a questão quatro: acredita que a curricularização da extensão, ela já iria acontecer independente da existência de uma legislação que a tornasse obrigatória?

G3A:

a. Sim, mas numa proporção diferente, você me corrige aí a minha lembrança das discussões era que... era uma obrigatoriedade de 10%.

b. Sim

a. Das horas do curso...

b. Isso

a. Eu, na minha visão esse valor, ele não é real, eu acho que ele não se adéqua a realidade de todos os cursos. Você tem cursos onde é muito mais tranquilo você incorporar a extensão nessa proporção, e em outros como o nosso chegar a 10% eu acho um absurdo, entendeu? Então assim, é interessante, é necessário, acho que aconteceria nunca velocidade bem menor, e numa proporção bem menor. Nós reconhecemos, até ali no currículo, onde aparece ali, atividades complementares, já vem um pouco dessa concepção na minha... no meu entendimento, mas não com essa/essa fatia aí de 10%, que eu acho que pra gente é muito difícil de fazer.

b. Sim

TUANE: Agora a quinta questão, você participou de projetos de extensão em sua formação? Se sim, cite-os.

G3A:

a. Hm (), eu não/não me lembro, acredito que não, enquanto estudante não. Eu fiz uso de atividades de extensão na universidade, quando era estudante, a mesma coisa aqui na UFSC.

b. Uhum, mas participar não, por exemplo aqui na UFSC, tu já levou algum aluno no LABIDEX, nesse sentido?

a. Então você sabe que eu era do PIBID né

b. Uhum, sim

a. Então o PIBID ele fica muito nessa interface né, então assim então por exemplo, a gente não chamava de extensão, parecia uma atividade natural dentro do PIBID. Porque a própria característica do PIBID, de ir para escola você já tá fazendo isso sem esse nome.

b. Sim

a. Numa perspectiva formativa, onde o foco tá mais no estudante nosso, do que em quem tá recebendo. Não que a gente não considere, não é isso que eu tô dizendo, e você sabe disso.

b. Uhum, sim

a. Mas a gente não tinha esse nome de extensão, entendeu?

b. Entendi

a. Então assim... aqui na UFSC via PIBID, mas sem a... o rótulo de extensão, né.

b. Uhum

TUANE: Aí a questão 6, eu acho que... não sei como é que vai ser a tua resposta, como na cinco tu não necessariamente participou. Então seria: os projetos dos quais participou contribuíram em sua formação acadêmica? De qual forma?

G3A:

- a. É, eu não participei.
- b. Tá
- a. Então não teve, eu não tive isso na minha formação, que eu me lembre ((risos))
- b. Sim ((risos))
- a. Pode ser que se tu voltar lá... no meu histórico... na minha vida...
- b. Pode aparecer...
- a. Mas eu não me lembro ((risos))

TUANE: Questão sete, considera que a curricularização da extensão pode trazer desvantagens à organização curricular, e a formação dos estudantes?

G3A:

- a. Nesse percentual sim, () a ideia eu não acho ruim, muito pelo contrário, mas eu acho que cada curso deveria ter uma liberdade... deveria ser dado assim, um percentual mínimo né... ((gestos)) e progressivo.
- b. Uhum
- a. Que poderia... () de tanto... ou nem botar um limite superior, né. Mas eu acho que esses 10% eles são agressivos, eu acho que eles são nocivos.
- b. Sim

TUANE: O que te levou a não coordenar um projeto de extensão?

G3A: Não, () eu não acredito que dentro da universidade nós tenhamos que fazer tudo, acho que nós somos um grupo, um coletivo, e tem professores que fazem isso com maior (tranquilidade), naturalidade, tranquilidade do que outros. Até as atividades que desenvolvem naturalmente, fazem isso, por isso que eu tô te dizendo. Dentro do PIBID foi natural ir para escola, foi natural levar professores da UFSC, foi natural trazer alunos da escola para dentro da UFSC, entendeu. Surge não de uma coisa obrigatória mas decorrência de um processo, entendeu?

- b. Uhum
- a. Então () acho que eu já respondi né ((risos))

TUANE: Aí a próxima seria sua concepção de extensão universitária se modificou depois da curricularização proposta em 2018? Se sim, em quais pontos?

G3A:

- a. Não, não mudou, acho que até é isso mesmo () nem todo mundo... é isso que a gente tá falando, o tripé pesquisa, ensino e extensão. E aí a gente discute um outro pé, que é a administração que a gente tem que fazer. Então não vou te dizer que não tenham pessoas que

façam tudo, mas eu entendo que é um coletivo. A universidade como um todo tem que responder a essas atividades. Então você tem como profissional a liberdade de fazer A, B, ou C. O ensino é obrigatório para todo mundo, exceto alguns cargos administrativos que liberam pela sua carga, justamente de fazer ensino. Todos nós... então resumindo, ensino é o obrigatório, pesquisa, extensão e administração a gente vai adequando aos nossos interesses e ao nosso perfil. Então eu acho que é isso, não temos todos que fazer...

b. Certo

a. A constituição tem que responder a isso, entendeu?

b. Certo

TUANE: Aí a questão dez, caso você discorde da associação entre extensão e ensino, quais outras ações você sugeriria para substituí-los?

G3A:

a. Não, eu não discordo, o meu ponto é o quanto temos que fazer, é só isso, eu não discordo. Acho que tem que estar lá, é importante para formação, para uma ()... até uma visão né, de como é que a gente executa e responde aos investimentos que a gente tem também, da instituição para o restante da comunidade, né. Um compromisso aí, digamos social e às vezes até econômico, mas mais social. Então acho que é importante sim, e tem que ser feito é relevante, mas não nesse percentual

b. Beleza

TUANE: E a última: acredita que alguma prática sua em sala de aula pode ser modificada por influência de algum projeto de extensão? Em caso afirmativo, cite-as.

G3A:

a. Eu não vejo mudança de prática, eu vejo abertura de espaços, então não/não veria como mudança de prática não, é você poder pensar em contemplar atividades que não estão ali. Mas nessa estrutura engessada que a gente tem do curso, do jeito que ele é, então por exemplo nas minhas disciplinas de física básica ali, núcleo duro de física eu vejo pouco espaço. Já nas disciplinas de prática do curso de licenciatura eu acho mais tranquilo fazer, mas aí o que compromete um pouquinho, e aí a gente discute a questão da carga é que justamente as disciplinas de prática, a carga delas não são, não é muito alta, não são altas.

b. Uhum

a. Então você tem disciplinas de dois, três créditos, a gente até critica a disciplina de três né. Mas é onde eu vejo assim com maior tranquilidade, naturalidade, você incluir atividades de extensão ali dentro, já as de núcleo duro eu vejo com um pouco mais de cautela o que fazer e onde fazer, não que não seja possível, mas é menos fluido assim, se eu puder dizer ((risos)).

b. Sim, então era isso professora, muito obrigada pela participação e pelas opiniões, acho que vai dar uma análise bem interessante.

G3B - NÃO EXTENSIONISTA

TUANE: Então a primeira pergunta aqui seria: você conhece as políticas de extensão universitária?

G3B:

- a. Hm, mais ou menos assim sim né, eu... tô... como eu faço parte do Colegiado do curso, eu tô vivenciando assim as mudanças que têm sido feitas né.
- b. Uhum

TUANE: A segunda questão é qual é a sua concepção de extensão universitária?

G3B:

- a. Extensão é... realmente é fazer atendimento a comunidade assim, () é... projetos para atender... não só a comunidade... os alunos assim, o entorno né, o entorno da universidade.
- b. Tu pensa a extensão numa perspectiva mais assistencialista? Não...
- a. Ah eu acho que sim... seria mais esse lado assim, assistencialista.

TUANE: Aí a terceira questão: quais políticas, órgãos ou setores você conhece? Relativos a extensão aqui na universidade?

G3B:

- a. Órgãos... conhecer/conhecer assim não conheço assim não. Tem... já recebi sim da..., eu já recebi documento assim de/de órgãos relacionados à extensão, do que tem que ser feito, já participei de reunião de... quando eu era subcoordenador, quando começou esse movimento de/de... da curricularização da extensão, já participei de reunião... de vários seminários de pessoas ligadas à extensão, falando sobre isso assim.
- b. Uhum
- a. Mas só... um órgão mesmo, direto eu não conheço.
- b. Certo

TUANE: Quarta questão: você acredita que a curricularização da extensão já iria acontecer independente da existência de uma legislação que a torna obrigatória?

G3B:

- a. Eu acho que sim, mas não para todos os cursos né, porque eu acho muito difícil pra certos cursos como da física, eu acho difícil fazer. E tudo que... envolve aumento ((risos)) de carga horária pro aluno, eu sou contra.
- b. Uhum
- a. Não tem a ver com essa entrevista, mas por exemplo essa mudança na licenciatura...da Esse aumento que teve, para aumentar pra 3200, eu era contra, sou contrário, porque você também aumenta o número de..., o tempo de formação do aluno, assim como vai aumentar o tempo de formação do aluno com essa política extensão.

b. É que veio com essa... a última, na verdade as DCNs de 2015 e 2019, que trouxeram essas alterações.

a. É... mas sempre teve essa discussão se ia vingar, ou não ia vingar, mudanças de ministros, não sei o quê, sempre achava que ia alguém ia falar não, vamo/vamo voltar ao que era antes.

b. Uhum

a. Eu não vejo que isso daí vá melhorar. Tem certos cursos que têm características extensionistas para melhorar a formação do aluno, () como estágio também. Mas você também pode atender a comunidade também, mas seriam cursos profissionalizantes. Mas... de física, tem/tem/tem ações de extensão, mas não o suficiente para atender as legislações, é isso que eu sou contrário.

b. Mas aqui dentro da universidade que cursos tu acha que tem esse perfil, de ser mais fácil, de atender essas políticas?

a. O da saúde, com certeza o da saúde, direito tem, principalmente saúde e direito. Eu acho que os outros cursos, por exemplo, de engenharia é difícil, porque seria mais... não é voltado pra comunidade, seria voltado pra uma... como se fosse uma consultoria, mas principalmente todos...todas, todos os cursos da área de saúde e direito, não lembro de outros que...

b. Entendi

a. Poderiam fazer, mas basicamente esses.

b. Tem a Educação Física, mas ela acaba entrando na área de saúde assim...

a. É, isso/isso... nutrição

TUANE: A quinta questão, você participou de projetos de extensão em sua formação?

G3B: Não

TUANE: Aí a/a seis: eu vou só falar, mas ela não... Ela depende da cinco... os projetos dos quais participou contribuíram para a sua formação acadêmica? De qual forma? Mas como tu não participou...

G3B:

a. Não, de extensão não, participei de iniciação científica, mas não era com a característica da extensão

b. Mas o teu de iniciação científica tu não tinha nenhum contato...

a. Não, era dentro do laboratório.

TUANE: Questão sete, considera que a curricularização da extensão pode trazer desvantagens à organização curricular e a formação dos estudantes? Se sim, quais?

G3B:

a. Eu acho que sim, acho que o tempo, é..., então, eu acho que sim, como eu acabei de falar, eu falei anteriormente. Existem cursos que têm características de poder... têm mais facilidade de participar de extensão, e tem cursos que são mais difíceis. E eu acho que esse número, é um número fixo de porcentagem de horas para 10% né? 10% da carga horária, acho que é difícil

atender cursos como Física, Matemática, que basicamente seria um... sei lá, participar de aulas pra comunidade carente... Não teria outras ideias, tem o... o Observatório... Observatório astronômico, aí tem outro, tem o LABIDEX mas, mais voltada à educação. E esses cursos, eu acho difícil você completar toda a carga horária.

b. Uhum, mas mesmo lá na legislação, essa específica da resolução da curricularização da extensão, ela traz a obrigatoriedade de 10%, mas sem acrescentar carga horária, aí teria que remanejar o que já tem...

a. Pois é, e tudo que você faz para acabar... diminuindo alguma outra coisa, por exemplo, é... novamente ((risos)), voltando ao... não é o foco dessa entrevista, mas essa mudança da licenciatura, pra de 2.800 para 3.200, com uma obrigação de colocar certas disciplinas. A tendência é sempre, se você quiser é... é... Você poderia tirar disciplinas da/da física por exemplo, que aqui o pessoal é totalmente contra né. Então, se for pra manter essa formação de físico, mais essa formação de é... de disciplinas extras, que são obrigatórias, isso aumenta muito o tempo de/de formação do aluno. Então da mesma forma, eu acho que vai () para a curricularização.

b. Uhum

a. Se vai aumentar e vai dificultar a formação do aluno, porque eu acho que licenciatura você tem que ter uma boa formação na tua área, mas também tem que diminuir o... o aluno não pode ficar... um aluno não pode ficar cinco anos estudando para se tornar professor, eu tô falando da licenciatura.

b. Tá

a. Até porque você é licenciada né?

b. Uhum

a. Então eu falo nisso aí, () também vai afetar o bacharel, os bacharéis, mas, tudo que aumenta o prazo... você... eu sinceramente, eu não acho que um... que com esse tipo de/de obrigação, de fazer a curricularização, aumentar o número de horas, você vai formar melhores professores do que se formavam há 15 anos atrás com currículos anteriores.

b. Uhum

a. Então eu tenho grande dúvida se isso melhora o nível dos professores.

TUANE: A questão oito, são... são onze. O que te levou a não coordenar um projeto de extensão?

G3B:

a. Seria porque eu nunca tive um projeto envolvido... que poderia ser como... tratado como extensão

b. Uhum

TUANE: Aí a nove, sua concepção de extensão se modificou depois da curricularização da extensão proposta em 2018?

G3B: Repete por favor

TUANE: Sua concepção de extensão, aquela que tu tinha me respondido lá na segunda questão, mais assistencialista, enfim... Se modificou depois da curricularização da extensão, proposta em 2018?

G3B:

a. Hm, mais ou menos, porque... com essa nova proposta ficou claro que o aluno, o estudante que vai participar da extensão, ele tem que ser o agente ativo, ele que tem que fazer a proposição da/coisa, e não participar de um projeto fechado já. Então é... várias dessas reuniões que eu participei, tudo que sugeriam " Ah pode fazer tal coisa? Aí falava " Ah, não pode porque o aluno, o estudante não vai ser o proponente, não vai ser o agente ativo, e sim o agente passivo ali. Então mudou porque as regras que foram impostas são diferentes do que... da concepção que eu tinha.

b. Entendi

TUANE: Caso você discorde da associação entre extensão ensino, quais outras ações você sugeriria para substituí-los?

G3B: Extensão e ensino... o que já acontece, os estágios obrigatórios.

TUANE: A última, acredita que alguma prática sua em sala de aula pode ser modificada por algum projeto de extensão.

G3B:

a. ((pausa)), no momento não vejo ().

b. Então era isso professor, muito obrigada,.

G3C - NÃO EXTENSIONISTA

Observação: o professor teve extensão na UFSC de 1997 a 2019, nessa perspectiva há uma diversidade maior de dados, por entrevistar um professor que não mais atua com extensão e buscar entender porque isso ocorre.

TUANE: A primeira seria, você conhece as políticas de extensão universitária?

G3C:

a. Não, eu posso te dizer que talvez... atuais é..., provavelmente eu tô desatualizado. Porque como eu coloquei faz uns quatro anos, três ou quatro anos, que eu não faço projetos de extensão. Então é... eu tenho impressão que mudou a legislação ou mudaram né, os mecanismos que a universidade tem pra/pra registrar, financiar, etc. E... provavelmente eu não posso te dizer que estou porque eu não... mas assim, provavelmente estou desatualizado em relação a isso. Acompanhar um pouquinho essa discussão sobre essa questão da curricularização (), aí eu fiz... enfim, parte da Câmara de Extensão a vida inteira, até os últimos... quatro anos atrás, cinco anos

atrás, e naquela época eu costumava seguir a legislação. Atualmente eu acho que eu estou, eu devo estar ((risos)) desatualizado, não posso te garantir.

b. Certo

a. Mas eu diria que como eu parei de fazer atividades de extensão há quatro anos atrás, eu não tenho me/me interessado por seguir a legislação.

b. Sim

TUANE: E a segunda seria, qual é a sua concepção de extensão universitária?

G3C:

a. Olha, eu acho que como a minha concepção de ensino e de pesquisa, é... a de extensão vai na mesma linha, uma coisa muito/muito ampla, né? No sentido de... se você me perguntar qual é a minha concepção de educar, ou de ensinar, do que é ensino eu vou ficar complicado, porque ela é muito ampla. Ela segue... tá ligada aí a... vários fatores, fatores emocionais, fatores sociais, fatores econômicos, fatores políticos, né? Se você me perguntar o que é pesquisa, também, a mesma coisa né, existe a pesquisa que é a pesquisa institucionalizada, mas existem outras pesquisas, outras pessoas que estão é né... fazendo coisas que... no fundo né, a gente/a gente objetivamente as vezes cai no que acreditaria como pesquisa mas não geram *papers* e enfim. E a extensão é a mesma coisa, eu entendo assim, quando eu fazia extensão a principal finalidade é... eu fiz dois, basicamente dois tipos de atividades de extensão, né? A mais ampla foi com essa questão de divulgação das atividades educacionais em escolas, né, laboratório e escola, é e... divulgação científica. Então assim, nesse sentido a extensão ela não tinha essa finalidade de gerar um artigo, ela tinha uma finalidade de levar para a sociedade, no caso as escolas, no caso os projetos de extensão com escolas né? Ou para a sociedade em geral no caso do Parque Viva a Ciência, ou o outro tipo de extensão que eu fazia, fiz muitos anos com empresas né, empresas de... área de Física Médica. Que é tentar... enfim, transportar, retirar esse... levar esse conhecimento que a gente tem na universidade, essa situação privilegiada que a gente tem inclusive. Eu acho que é um privilégio a gente desenhar um projeto de extensão, ter tempo pra isso, para juntar material, pra ter bolsistas, pra levar gente na escola. Então () é um privilégio a gente poder ter a oportunidade de levar algo diferenciado, a minha ideia era levar algo diferenciado para as escolas. E no caso das empresas é... com as quais eu trabalhei, era/era uma questão de *expertise*, né? *Expertise* no sentido assim, eu tenho formação em física de partículas, e... aqui em Florianópolis, o único lugar que tem aceleradores de partículas são hospitais ((risos)) de (tratamento) de câncer. Então foi onde eu fui trabalhar com estudantes, detetores, *softwares*, eu trabalho muito com computação, programação, então fui levar uma *expertise* que o mercado local não tinha, e eu considero que foi muito bom, muito bem sucedido. Pelo menos duas grandes empresas de Florianópolis que eu ajudei a criar e..., então nesse sentido a extensão sempre tiveram estudantes, parcerias com (eles) pra pagar os estudantes, então foram essas duas coisas. No caso da educação levar algo que a gente vê que tem um vácuo, né, uma ausência de atividades experimentais é... com as crianças, e atividades que envolvem () e divulgação científica, bem

alternativa ao contexto escolar. E na área das empresas foi uma *expertise* que é incomum, né? Na cidade de Florianópolis deve ter uns dois, três ((risos)) físicos de partículas, então você consegue fazer bastante. É isso... a minha... então... acho que sei lá... Então seu objetivo na sua pergunta é isso? A minha visão da extensão seria... é você trabalhar para levar conhecimentos, atitudes e expertise pra campos que são fora da universidade, ou são do seu interesse primário, né? Na pesquisa, a pesquisa é feita bem egoisticamente, a gente faz a pesquisa porque a gente quer publicar um *paper*, quer né... progredir aí na... né... tudo bem, tem o lance do amor a ciência, da valorização, mas/mas é uma atividade voltada principalmente para a gente mesmo, né? E a extensão dá a impressão que é uma atividade voltada mais para os outros, né?

b. Comunidades assim...

a. É exatamente né, você né, tá fazendo algo que é do seu interesse mas que tá entregando para um grande número de pessoas, (da sociedade), da economia... coisas que de outra maneira eles não teriam.

b. Certo

TUANE: E a terceira seria, quais políticas, órgãos ou setores você conhece? Voltados a extensão universitária, né?

G3C:

a. Ish, eu não sei, eu acho que conheço a... na universidade eu... enfim, nós temos a Pró-Reitoria de Extensão. Eu já fui diretor de extensão da universidade de 2008 a 2009, e... e... e eu conheço basicamente a burocracia da UFSC, né? Pelo menos até 2019

b. Sim

a. As políticas de financiamento, como o PróBolsas pra extensão, que era um financiamento que eu nem sei se existe. Era uma dor de cabeça para quem dava o dinheiro e para quem recebia o dinheiro, alguma coisa assim. Difícil de... de fazer dar certo, mas é mas eu não/não tenho, acho que o que eu conheço é só a... a..., esse pouquinho da universidade, e essas coisas do... das políticas de bolsas de extensão, e de algum apoio né, a eventos. Também o apoio a projetos através de ((pausa)) recursos que não são... pelo menos na época que eu trabalhava o inferno era esse. Não eram recursos, não era um dinheiro que você recebia e você gastava e depois você prestava contas. Não, você ganhava lá uns R\$ 4.000,00 e a universidade tinha que fazer as compras, e eu conseguir comprar cola vencida, transformador queimado, era isso que vinha, entendeu? Era muito difícil é..., mas é só isso aí, no mais como eu te disse a parte de extensão com escolas foi sempre o financiamento da UFSC, foi... em termos das bolsas, sempre foi muito importante. O Parque Viva Ciência nós tivemos, eu cheguei... eu e a Débora nós tivemos, chegamos a ter 16 estudantes é com bolsas né, parte do CNPQ, parte (FINEP), parte da UFSC, é... Então as bolsas funcionam muito bem nesse sentido, os recursos, menos de... e assim como as empresas privadas eu sempre tinha a FAPEU no meio do caminho, que é ótimo. O pessoal da FAPEU é muito profissional, gostava muito de... durante muitos anos eu tive os recursos gerenciados por eles, vinham de empresas que eram exclusivamente para pagar os estudantes e...

b. Sim

a. Para comprar algum item ou outro, mas é isso, a FAPEU é pra mim... eu não sei como é que tá agora, mas foi uma instituição muito importante.

b. Pra extensão assim?

a. Pra extensão, é... é a FAPEU, foi/foi assim uma instituição muito importante, num grande projeto que nós tivemos () que o Pinho coordenava é... eles foram muito importantes nisso, eles foram muito importantes também em projetos que eu tive com a... a..., o SESC, o SESI, enfim. Todas as vezes que você envolvia transferência de recursos de um... a FAPEU foi muito importante, e no caso do Parque Viva Ciência, nós tivemos um apoio muito bom da FUNJAB lá do CCJ né. Que também foi um parceiro importante no gerenciamento dos recursos do Parque Viva Ciência, e é isso.

b. Certo

a. O meu conhecimento das instituições é esse, são as fundações e são as políticas da universidade.

b. Tá ótimo.

TUANE: E a próxima seria: acredita que a curricularização da extensão já iria acontecer, independente de existir uma resolução que a torna obrigatória?

G3C:

a. Olha Tuane, pra te ser bem sincero eu não... eu sou um cara que eu me considero assim bastante apolítico. Entende assim, é uma coisa que eu não/eu não me interesse, em nenhum nível, não me interesse por política universitária, não me interesse por política nacional, eu não gosto de política. Eu acho é tudo... tudo cheio de hipocrisias e mentiras, e eu prefiro dedicar o tempo de vida que eu tenho pra coisas que são mais produtivas, do que ficar escutando A ou B falar dessas coisas, né? Uma coisa um pouco nesse sentido, é essa questão de legislar a respeito, quando você legisla, quando você faz legislação o que você tá fazendo na verdade, é implementando políticas que alguém não sei algum sábio lá em Brasília, ou alguma comissão de sábios decidiu fazer. E essa comissão de sábios resolveu fazer isso 10%, e não 8% ou 7%, não 15% não 20% e não 2%; não sei porque. Então assim, eu vou ser bem sincero para você, eu não/eu não tenho reflexões a respeito disso, se aconteceria, se não aconteceria. Eu acho assim, é... é... eu fazia, fiz extensão durante 22 anos na UFSC, porque eu achava isso muito legal de fazer, né, esse contato com as pessoas. Então sempre tive muitos, dezenas, muitos estudantes, mas assim, com essa questão de tornar essa obrigatoriedade... se vai ser uma boa, se não vai ser uma boa... eu não sei/eu não sei o que esse pessoal tá pensando, quem pensou nisso. Porque que 10% funciona para Enfermagem e 10% tem que funcionar para Física? Eu não sei, entendeu? Eu não vou te dizer muito mais que isso porque eu não tenho reflexões a respeito.

b. Mas se tu fosse pensar por exemplo assim, no perfil dos seus colegas de trabalho ali no Departamento de Física, tu acha que progressivamente a tendência era se encaminhar para introduzir mais projetos de extensão ou menos, assim?

a. Olha... eu vou te ser sincero, eu acho que a política de contratação de pessoal do nosso departamento em particular, e na universidade como um todo é... qual que é o topo do topo, o foco do foco que as pessoas têm? Você quer contratar o que é o melhor pesquisador atualmente, você faz um concurso que você espera que tenha 50 candidatos, e você quer contratar o melhor astrofísico, melhor mecânico estatístico, melhor computador, o cara de computação quântica, não sei. A política de contratação ela é focada na... na... na... na ideia de que você precisa contratar excelentes pesquisadores, porque os cursos de pós-graduação precisam disso, etc. Agora eu não consigo conceber um excelente pesquisador, que tá querendo publicar três *papers* por ano numa área de fronteira da Física, revistas internacionais com fator H elevado, essa pessoa vai fazer algum tipo de (extensão), ela vai dedicar 10 horas por semana, 15 horas por semana anos fazendo algum projeto de extensão. Porque fazer um projeto de extensão... direito, eu não eu nunca/nunca consegui fazer nada que tivesse pelo menos 8 horas por semana de trabalho. Sabe assim, né? Você tem que ir nos locais conversar com os estudantes, você tem que ir nos locais, nem que você enfim... eu não tenho impressão que a/a política de contratação de pessoal, que é uma política que eu considero adequada pro/pro, pra essa função precípua da universidade; que é essa questão da geração do conhecimento, de você ter programas de pós-graduação, etc. Eu não tô dizendo que é inadequado, mas eu tô achando que não favorece a contratação de pessoas interessadas em fazer extensão, conta muito pouco nos/nos cursos, nos... na pós-graduação, nos currículos... têm contado cada vez mais, recentemente. Mas assim, ainda não está... eu/eu sei que os concursos públicos não olham para nenhuma atividade de extensão, que eventualmente um candidato tenha feito. Eles querem saber o projeto...

b. Então ela não é muito valorizada nesse processo de contratação, e aí por exemplo tendo uma legislação que obrigue todos os professores a coordenarem, isso dificultaria em virtude do perfil que eles têm? Tem professores que são mais pesquisadores, outros são mais do ensino, outros mais da extensão, enfim.

a. Você tem pessoas que são pesquisadores assim, muito importantes assim no nosso departamento que também fazem extensão, mas são raros...

b. Sim

a. Não é o tipo...

b. Porque é difícil se dedicar a quantidade de tempo que seria suficiente para fazer algo bem feito, para coisas diferentes, né?

a. Imagina se você quisesse fazer um podcast de uma hora por semana, isso leva... eu já fiz isso, leva 10 horas, entendeu?

b. Sim

a. Pra você selecionar informação, pra você... é muito difícil né, não dá para fazer bem feito em 15 minutos, não existe isso.

b. Eu só no processo de transcrever as entrevistas, às vezes uma que dura 20 minutos, eu levo 3 dias, e aí para, volta, analisa.

a. Não é?

b. Vai...

TUANE: E aí vamos para a próxima, que seria a quinta questão, você participou de projetos de extensão durante a sua formação? Se sim, cite-os.

G3C:

a. Projetos de extensão durante a minha formação?

b. Isso, quando você estudou

a. Na graduação não, na graduação todo tempo que eu não estava estudando eu estava trabalhando, porque eu tinha que ganhar dinheiro. Saí de casa com 16 anos, 17 anos, não tinha bancário carimbador de cheque ((risos)), não tinha tempo pra fazer extensão, para trabalhar com nada disso. Na pós-graduação, eu também não/não me envolvi com isso, o que aconteceu que me trouxe para... pra... o que me abriu os olhos, digamos assim, pra esse mundo da extensão, foram... foi primeiro, principalmente um trabalho que eu fiz assim na minha graduação, eu sou bacharel, não sou licenciado. E aí eu fiz a minha graduação na USP, fiz a pós graduação... o título saiu por lá, mas fiz toda a minha pesquisa nos Estados Unidos, num laboratório americano. E quando eu voltei, acabei o doutorado, eu já tava com dois filhos, antes de começar o doutorado já tinha uma filha, quando terminei tinha duas ((risos)), então tinha que ganhar dinheiro, né? Não tem como, eu... eu fui (), eu fiz... eu fui trabalhar num projeto de pesquisa chamado Projeto Microsul, era um telescópio de raios cósmicos, cujo coordenador deste projeto era o professor Ernesto Hambúrguer, o professor Ernesto Hambúrguer era um professor lá da USP. Existe até hoje um prêmio de divulgação científica com o nome dele, mas assim ele era o coordenador desse projeto de pesquisa, só que as reuniões nesse projeto de pesquisa eram feitas na Estação Ciência, que era o museu de ciências da USP, e recebia 1200 pessoas por dia, 1200 crianças por dia. Então era um mundo que eu não conhecia, mas as reuniões eram feitas lá, as reuniões do nosso projeto de pesquisa, só que pra chegar na sala de reuniões, eu tinha que atravessar aquele museu de ciências. Eu tinha que ver as crianças, eu interagia, eu tinha duas filhas pequenas, gostava muito de... eu sou muito mão na massa, eu tenho uma marcenaria, serralheria em casa, é uma coisa que eu gosto de fazer. E aquilo foi de um encantamento assim, enorme, e eu comecei a me envolver com essas atividades de/de/de museu de ciências, né? E aí o que aconteceu quando eu acabei meu doutorado, precisava ganhar dinheiro... aí o Hambúrguer tinha vários projetos, nós tivemos projetos... eu fiz... a Estação Ciência teve alguns projetos que foram financiados. Por exemplo, teve um grande projeto que foi financiado pela Intel, a Intel pagou meu salário durante 6 meses, 9 meses para desenvolver um projeto para eles, mais o salário de várias pessoas. Depois a Olivetti também era uma... a Olivetti tinha acabado de fechar a fábrica de máquina de escrever, e estava fazendo computadores no Brasil e tinha lá suas... Então isso foi uma mudança de pensamento, eu sair da física acadêmica e ficar medindo raios cósmicos, múons, hádrons, nêutrons, prótons, né? Sai disso pra esse universo da interação, primeiro com as empresas para conseguir os recursos, e usar esses recursos e o meu tempo, para desenvolver exposições e coisas para Estação Ciência. Essa parceria com a Estação Ciência durou de... acho que de 1994, isso... eu comecei esse

trabalho em 1994, em 1997 eu vim para cá, e em 2002 eu ainda tava fazendo projetos com eles, e isso seguiu até mais ou menos 2005, por aí. Quer dizer, foi uma parceria de 10 anos, e foi o que me colocou nesse lance de fazer extensão, de fazer coisa de/de/de museu de ciência. A sua pergunta, pra depois você transcrever e poder colocar alguma coisa no seu trabalho, no meu processo de formação eu tive contato com algo que eu chamaria de extensão no meu pós-doc, que era um pós-doc que eu tava fazendo, foi um primeiro momento que foi explícito esse contato com atividade de extensão, ligado à universidade, que foi a Estação Ciência, coordenada lá pelo Hambúrguer, né?

b. Certo

TUANE: E aí vamos pra/próxima, que é os projetos ou o projeto que tu participou, contribuiu para a tua formação? Sim ou não, de qual forma?

G3C:

a. Ah todos eles muito, ((pausa)) em várias dimensões, né? Se você pega os projetos... teve um projeto muito longo que eu fiz, que foi o Baú de Ciências, foi antes do Parque, esse negócio de ir nas escolas, né? O Baú de Ciências era uma linha de produção, a gente ia três, quatro vezes por semana numa escola, com coisas, os baús a gente levava para as crianças fazerem os experimentos. Você tinha... atendia 40 crianças em cada uma das vezes, e cada grupo fazia... então a gente tinha assim... era um processo quase industrial, de compras, organização do material, levar na escola. Então essa dimensão logística foi muito boa, você aprender a fazer isso, na questão do outro projeto de extensão que eu tive durante muito tempo, foi com uma/uma empresa de física médica, em que nós desenvolvemos um *software* pra cálculo de dose de radiação num tipo de radiocirurgia específica. E esse projeto foi longo, durou alguns anos, levou alguns anos pra ser desenvolvido e me fez mergulhar nesse universo empresarial, e como é desenvolver um *software* profissional, principalmente isso. Porque na universidade a gente faz... você pode fazer mal feito, entendeu? Desde que dê o resultado correto, se ele fica feio, se a interface é ruim, se né? É isso que eu fiz no meu doutorado ((risos)), sabe? Eu programei em Fortran e não interessa, deixa os números... Você não pode fazer isso quando é um médico que vai usar, assim a equipe de desenvolvimento de *software* tinha um psicólogo para desenhar o botão, certo? Não é assim, eu vou lá e eu desenho um botão do jeito que eu quero, né? As cores que são usadas no *software*, tudo isso é estudado, é estudado para o ambiente médico. Então foi uma parceria muito importante, no sentido de ver como um processo profissional assim, então foi muito bom mesmo. As pessoas... a formação humana era muito boa, em termos de aprendizagem de conteúdos específicos é... eu acho assim... essas atividades com as escolas, com museus de ciência talvez não tenham assim... aprimorado absurdamente o meu conhecimento em física, etc. As atividades com as empresas sim, já foi outra coisa, aí você tem que estudar mesmo, ler artigos atuais, é uma coisa mais/mais aprofundada, né? Não tem como você fazer um *software* competitivo...

b. Sim

- a. E (não ver) os artigos que estão sendo publicados sobre aquele assunto, né?
- b. Sim

TUANE: Aí nos encaminhamos para a sétima que é, considera que a curricularização da extensão ela pode trazer vantagens a organização curricular e a formação dos estudantes? Se sim, quais?

G3C:

- a. Não/não, eu não acho, enfim... como eu te falei anteriormente, na outra pergunta eu não tenho assim reflexões muito profundas sobre como isso deveria ser feito, se é 2%, 10%, 15%, não sei, né? Mas eu acho que a exposição à coisas, qualquer coisa... à diversidade é muito importante, por exemplo você ter coisas que possam aumentar a diversidade de vivências que o estudante pode ter, eu acho sempre muito importante. Eu tenho impressão que assim... colocando essa... pensando nessa carga 10%, que é o que o pessoal tá colocando eu não consigo ver exatamente um ponto negativo. Se eu tiver que marcar uma cruzinha no formulário, eu diria que é positivo ((risos)), agora tem que ter acompanhamento, avaliação, pesquisa séria a respeito das consequências, e tal.
- b. Certo

TUANE: Aí essa pergunta, essa próxima é mais no contexto atual porque tu já tem um histórico de participar, coordenar, idealizar projetos de extensão. A oitava pergunta seria, o que te levou a não coordenar o projeto de extensão? Então no contexto atual, porque por muito tempo tu fez isso, né?

G3C:

- a. Olha... é verdade, o que me levou a não coordenar um projeto de extensão? Eu vou te... assim do... teve algumas coisas, o projeto do Parque Viva Ciência ele oficialmente iniciou aqui na UFSC em 2008, nós conseguimos lá (dinheiros) para fazer essa coisa, aí em 2008 tínhamos a Débora, eu, professor Hambúrguer, Gianotti, tinha várias pessoas em nível nacional, que nos ajudaram nisso. E nós estávamos trabalhando há muitos anos, então começou em 2008 o registro do projeto, o projeto mesmo começou em 2005 sei lá, a gente começou a trabalhar em... e nós seguimos durante muitos anos. E aí em 2013, quando havia recurso etc, foi uma/uma coisa muito chata, nós tivemos vários problemas com a prefeitura pra prosseguir com a implantação do Parque, problema muito chato, muito/muito/muito grave, pra te falar a verdade. E nós tivemos problemas com a universidade, se você quiser depois, não sei se você conhece o livro do Parque...
- b. Não
- a. Lá tá tudo escrito os problemas que nós tivemos aí, depois eu posso te passar o link, mas nós tivemos sérios problemas... (é deixa só eu pegar aqui) com a administração universitária, e... ah... A professora Roselane foi a reitora, quando ela assumiu ela tinha um desejo de controle imenso e conseguiu destruir tudo o que a gente fez (no Parque). E depois daquilo eu vou ser bem sincero, tive muito pouca vontade de fazer qualquer outra coisa que dependesse da universidade.

Assim, primariamente né... de recursos, de logística, e aí eu passei alguns anos de 2013 a 2019 fazendo projetos com a iniciativa privada, iniciativa privada não, autarquias né? SESC, SENAC, Senai e etc, e empresas também, teve empresas na área de educação, tudo direitinho, tudo regularizado, mas assim eu nunca mais pedi dinheiro pra universidade, nunca mais pedi dinheiro para bolsas... me desanimou bastante o... aquele processo. E a outra questão de coordenar projetos de extensão em... () é isso, gerenciamento dos recursos, prestação de contas. Olha Tuane, pra te falar a verdade talvez a resposta correta a isso seja assim, acho que eu fiquei velho ((risos)). Você tava comentando, dia 17 de abril desse ano fez quarenta anos que eu tive o primeiro registro em carteira, entendeu? Desde então eu trabalho todos os dias, então assim, talvez eu tenha ficado velho e tenha me dado uma cansada.

b. Entendo

a. Então não vou.... outra coisa que eu acho que é um fator importante é... os filhos crescem, né? A gente não tem mais aquela movimentação tão próxima de pessoas, eu tenho parcerias interessantes com grupos de pesquisa fora da Física, eu tenho uma parceria muito boa com o pessoal da Neurolinguística da UFSC mesmo, mas é de fazer *software* para eles fazerem experimento, acho que assim, tem uma riqueza de atividades e de possibilidades que tá substituindo esse processo de coordenar, de fazer, de propor né? Eu sempre fui muito pró-ativo nisso, mas desde 2019 não tive... talvez volte a ter, mas no momento... essa pandemia deu uma zerada.

b. Deu uma desanimada em todo mundo, né?

a. Deu uma zerada né ((risos))

b. Sim, sim

TUANE: Aí a próxima seria, a sua concepção de extensão ela se modificou depois da curricularização da extensão proposta em 2018? Se sim, em quais pontos?

G3C:

a. Acho que não..., acho que se eu estivesse pique ia fazer tudo muito parecido do que faria, é isso. Há grupos de estudantes para ir em atividade, escolas ou parques, fazer atividades educacionais ou fazer parcerias com empresas, né? Não sei, acho que não mudou, não sinto assim nenhuma mudança, mas como te disse faz quatro anos que não tô envolvido mais com isso.

b. Certo

TUANE: Aí a penúltima seria, caso você discorde da associação entre ensino e extensão, quais outras, qual ou quais outras ações você sugeriria para substituí-los?

G3C:

a. Eu acho que eu não discordo, eu não discordo dessa associação principalmente porque eu acho que na verdade, essa coisa de a gente dividir o mundo universitário entre ensino, pesquisa e extensão, essa coisa toda assim é um pouco artificial, é um pouco de conveniência. Eu acho que a vida, ou o processo de trabalho na universidade, ou o processo de produção do conhecimento é

uma coisa muito holística, vou usar o termo que o pessoal... É uma coisa... e a gente põe nessas caixinhas por conveniência, pra você ter um pró-reitor pra isso, um pró-reitor pra aquilo, pra você ter dinheiro alocado pra isso ou pra aquilo. Eu acho assim, para mim sempre esteve tudo muito ligado, né? Com certeza as minhas atividades de pesquisa influenciaram na maneira, profundamente na maneira como eu dou aula, como eu fiz extensão e as atividades de extensão influenciam muito na maneira como eu dou aula, como eu converso com... né... porque tudo isso amplia as suas possibilidades de trabalho. Uma coisa interessante da extensão é que diferentemente do que acontece na sala de aula, os... as vítimas ((risos)) do seu trabalho de extensão, elas estão ali... em geral elas estão ali por livre e espontânea vontade, ou elas te procuraram pra aquilo, etc. Na atividade ensino isso não acontece né? Na atividade de ensino você é obrigado a aguentar aquele chato daquele professor...

b. ((Risos))

a. E você tem que lidar com isso, se a empresa com quem eu fazia projetos de extensão não gostasse de mim, ou se eu não tivesse um bom relacionamento, ou se a gente não soubesse conversar, eles te catapultam né? Então assim é... eu não consigo ver essa dissociação, eu acho que é tudo muito associado, essa associação... colocar em (linhas) é conveniência burocrática, política...

b. Certo

TUANE: E aí chegamos na última que é, acredita que alguma prática sua em sala de aula pode ser modificada por influência de algum projeto de extensão? Em caso afirmativo, cite-as.

G3C:

a. Ah pois agora menina? Sabe que as atividades de... extensão... elas... certamente modificaram profundamente o jeito que eu dei aula nos últimos anos, e como eu acabei bolando coisas. Então por exemplo, o que acabou acontecendo, além de dar o... ministrar por exemplo, algumas disciplinas mais tradicionais, tipo Física Geral II, Física III, Física IV essas coisas assim né, em que você em geral é... enfim, professor (*chatófe*) lá na frente, sentado né. Mas eu acho que essas atividades de extensão modificaram duas coisas assim, uma delas é que... uma coisa que eu faço muito, mesmo nas disciplinas mais tradicionais por exemplo, eu tenho todo um conjunto de... pra Estrutura da Matéria, eu tenho todo um conjunto de atividades, fazer todos os estudantes trabalharem. Não é eu ficavar lá na frente falando, sabe? Então, folhinhas que você distribui, juntam grupos né, assim tentar promover a conversa e o engajamento mental. Isso é uma coisa que eu acho que foi profundamente ligada a experiência que eu tive de ver particularmente crianças e adolescentes, que começam a participar de uma atividade... que você vai fazer na escola, toda brincadeira... e em 15 minutos eles estão ali ((gestos))... e quando o cérebro engaja. A outra coisa que fez é... eu gosto muito de ministrar disciplinas de laboratório porque justamente, novamente... laboratórios básicos, você vai falar assim " Eu não aprendo quase nada de Física ali, não tem nada né? Mas não importa né, os alunos estão/estão/esão

engajados mentalmente, então eu acho que... isso foi/foi/foi uma coisa que... disciplinas por exemplo, que eu vou ministrar esse semestre, não sei se você fez a Física Computacional?

b. Fiz

a. Física Computacional, você fez comigo?

b. Não, eu fiz com o Lucas Nicolao

a. Aham

b. E eu fiz um trabalho que até hoje não sei como eu consegui ((risos)), mas eu fiz um trabalho sobre o movimento browniano, e fiz vários programas

a. Olha...

b. Ficou lindo, eu olho até hoje quando eu penso assim " Ah, não sei programar. Aí eu abro aquele arquivo e eu penso, não, eu sei, só tá escondido dentro de mim.

a. Mas/mas então, por exemplo, essa disciplina Introdução à Física Computacional e Física Computacional foram disciplinas que eu e o Salsedo, o Evi Salsedo que não tá mais, tá em Araranguá agora, a gente criou no Departamento para tirar lá do INE. Por que? Porque as disciplinas dadas pela informática não tinham nem aula no computador.

b. Sim.

a. Era um horror, era um negócio assim, e essa disciplina em particular é outra coisa que assim, eu dou aula 15 ou 20 minutos que eu falo alguma coisa para (introduzir), e aí o resto das aulas são os alunos trabalhando, os alunos fazendo...

b. Mas até hoje eu uso, porque por exemplo o Professor Online que é um sistema da rede estadual, em épocas ali de fechamento de nota ele costuma cair, e eu ficava dependente de quando ele voltasse. Até que eu aprendi a digitar nota pelo código fonte...

a. Tá vendo?

b. Aí eu abria o código, digitava as notas e eu me sentia muito feliz assim, porque eu não precisava esperar ele voltar a funcionar.

a. Então, uma coisa que é muito importante quando a gente faz essa disciplina no curso é... um parênteses aqui né, a ideia não é formar programadores, né? É que assim, o modo de pensar computacional é diferente do modo de pensar matemático, diferente do modo científico, é diferente do modo linguístico diferente do modo social. Não é história e geografia, não é língua portuguesa nem inglês, não é matemática, né? E não é ciências da natureza.

b. Sim

a. É um outro modo pensar... a ideia é isso daí... então eu gosto muito disso daí... então nesse sentido o fato de eu ter sempre lidado com muita gente, de diferentes contextos, né? Escolas, parques, museus, empresa e você tem que lidar com... eu acho que isso fez com que a minha vida ficasse muito grande, muito ampla ((gestos)).

b. Tá certo professor então, muito obrigada.

G4A - EGRESSO EXTENSIONISTA

TUANE: Eu vou colocar as perguntas no chat porque eu não tenho certeza se grava o meu áudio, então para... pra não ter nenhum problema. Essa aqui a primeira pergunta e ela é só... ela é só objetiva.

G4A:

- a. Você conhece as políticas de extensão universitária? Não ((risos))
- b. Beleza ((risos))
- a. Eu só um dia me inscrevi no LABIDEX e fui aprovado, e fui.
- b. E foi isso.

TUANE: Aí aqui seriam quais políticas, órgãos ou setores tu conhece?

G4A:

- a. ((pausa))
- b. Relacionados à extensão
- a. Órgãos e setores... seriam tipo, departamentos?
- b. Isso
- a. Ah, então quase todos os centros da UFSC eu sei o nome departamento de física, departamento de matemática, é... seria isso?
- b. Voltados pra extensão, tu tem alguma noção?
- a. Ah, eu conheço o LABIDEX, aí tinha o do lado né, que era o QUIMIDEX, também tinha o de matemática, que não lembro o nome, tinha o de biologia que tinha umas plantas lá.
- b. Uhum
- a. Que eu não lembro o nome também, tem o observatório... eu lembro...
- b. Mas algum órgão, por exemplo assim, tu citou os projetos, mas algum órgão que seja acima de todos esses projetos, que gerencie. Tu tem noção do que seria?
- a. Ah, aqueles que a gente... sei lá no fim do ano no LABIDEX, a gente tinha que enviar relatório.
- b. Isso, relatório
- a. Isso, relatórios pra eles... mas não lembro o nome... Se tu me falar eu vou dizer " Ah era esse! Mas agora não lembro o nome.
- b. Mas eu vou deixar assim, pra que eu não induza nenhuma resposta, né.
- a. Uhum, tá mas eu sei do que tu tá falando, só não lembro o nome.
- b. Uhum
- a. Era alguma coisa com o Ministério da Educação...

TUANE: Aí a terceira...

G4A:

- a. Acredita que a curricularização da extensão já iria acontecer independente de existir uma resolução que a torna obrigatória?
- b. Só pra deixar mais claro para ti, as políticas de extensão antes de 2018, era opcional pra universidade ter projetos de extensão ou não. 2018 aliás, e a partir de 2018 teve uma lei, resolução nº 7 de 18 de dezembro 2018, que ela obriga uma destinação mínima de 10% da carga horária do curso à projetos de extensão. E todos os cursos teriam um ano pra se adequar, que

depois virou 2, e depois virou 3 anos. Até que os cursos... todos os projetos fossem reformulados. Então o aluno, por exemplo, o curso de física tinha 3500 horas, então 350 deveria ser de projeto de extensão, só que esse projeto de extensão na formação do aluno não é em um projeto só, o aluno poderia optar, ah eu vou ficar seis meses no LABIDEX. Vou fazer nove meses, por exemplo... no curso de letras. Ele poderia migrar entre os cursos, não necessariamente ser apenas na física. Então é isso que a gente chama de curricularização da extensão, que é colocar as atividades de extensão como obrigatórias no currículo. Então a pergunta é no sentido se tu acredita que isso já iria acontecer, independente de ter uma lei ou não?

a. Essa obrigatoriedade...

b. Isso

a. Se eu acredito que ela iria acontecer?

b. Se tu acha que naturalmente as universidades já iriam incorporar mais projetos de extensão, uma carga horária mínima se não tivesse uma lei.

a. É... se eu acho que iria ou que deveria.

b. Que iria

a. Olha... do jeito que o currículo da Física era quando eu tava lá, eu acho que não iria.

b. Sim

a. Eu só penso que deveria, com certeza mudar o currículo pra abordar muito mais, mas do jeito que era quando eu tava, não tinha nada que possibilitava isso, a gente que tinha que encontrar oportunidades e ir atrás.

TUANE: Aí agora vamos para quarta pergunta

G4A:

a. Você participou de projetos de extensão durante sua formação? Se sim, cite-os. Sim, o LABIDEX

b. Uhum

a. Felizmente

b. Aí nas próximas a gente vai explorar mais tá?

a. Uhum

TUANE: A quinta...

G4A:

a. Os projetos dos quais participou contribuíram em sua formação acadêmica? De qual forma?

b. Nossa, contribuiu de uma forma inimaginavelmente... grande ((gestos exaltosos com as mãos)). Eu digo para todos que me perguntam, como eu decidi ser professor, porque não foi à toa, eu entrei na Física no bacharelado. E aí, um ano depois, estando no bacharelado, peguei duas disciplinas da licenciatura só pra... ah vou pegar, duas disciplinas optativas da licenciatura. Gostei, do trabalho da disciplina de Didática, era Didática e Prática de Ensino de Física. Aí depois eu peguei Psicologia, ainda estando no bacharel e pegando elas como optativas ((pausa)), peguei Psicologia e Prática de Ensino de Física II, e ali eu decidi trocar de curso, fui pra licenciatura. Aí eu entrei em 2018 na licenciatura, e foi ali que surgiu a oportunidade do LABIDEX. Mas na época eu ainda estava... será que eu fiz o certo, confuso, sabe?

b. Uhum

a. Trabalhando no LABIDEX, eu não só aprendi muita física, como eu aprendi a dominar a minha fala, e principalmente atuando lá foi onde... durante todo o tempo que eu trabalhei e atuei lá, foi onde eu disse... nossa eu adoro fazer isso! Eu tô (), por enquanto essa... é realmente o que eu quero fazer na minha vida ((risos)). Então atuar lá como... () assim digamos professor, monitor né... das turmas que iam e a gente explicar os experimentos de física para aqueles jovens, era MUITO legal. Foi o que realmente fez eu ter certeza de que queria ser professor.

b. Muito bom

a. Então de que forma contribuiu? De uma forma excepcional, muito grande.

b. E tu acha que outros projetos não teriam contribuído para a tua formação...

a. Teu volume diminuiu

b. Opa, voltou?

a. Fala de novo

b. Teste

a. Voltou

b. É que eu não sei se é o meu fone, ou se é a entrada aqui, mas nem vou mexer muito aqui.

a. () Tu tinha perguntado alguma coisa antes da sexta pergunta.

b. Não, eu só comentei que é isso que fez tu ter mais certeza do que tu gostaria de fazer, em relação a participar de outros projetos, por exemplo. Participador do LABIDEX te deu mais certeza do que tu queria.

a. De que eu seria professor, isso?

b. Aham

G4A:

a. Tá, considera que curricularização da extensão pode trazer desvantagens à organização curricular, e à formação dos estudantes? Não, pode trazer vantagens.

b. Tu não acha que de alguma forma pode atrapalhar? Tudo são pontos positivos?

a. Eu acho que tem que haver... porque, por exemplo, a gente tem quatro estágios né, porque um ou dois deles, não seria um projeto de extensão dentro da universidade?

b. Sim

a. Ao invés de FORA em escola?

b. É, essa é uma das prerrogativas da lei, pra não... pra conseguir fazer uma integração maior com a comunidade. Isso inclusive foi uma questão trazida no TCC, no meu TCC, que eles comentavam porque ter quatro estágios, poderia ser um estágio grande, do começo até o final do ano. E um dos estágios sumirem, pra ficar só três, por exemplo, o tempo que tu fica na escola... as vezes tu não dá conta de pegar é... todo contexto, tu pega um período ali, vamos supor, um período de gincana. Tu vai aplicar teu estágio, tu quase não dá aula, ou tu pega um período de greve de ônibus, ou enfim... Quando tu consegue pegar do começo do ano até o final, tu trabalha com todos esses estágios da escola, semana de conselho de classe, de planejamento, enfim, e aí era uma colocação que eles tinham feito. Mas então tu considera que tem só as vantagens. Tu consegue citar além dessa que tu colocou, no sentido de... de fazer essa conexão com a comunidade? Tem mais alguma que tu lembra, ou seria só essa mesmo?

a. Conexão com a comunidade?

b. Ah, ah perdão, tu falou de ter vários estágios, em que um deles poderia ser um projeto de extensão.

a. Isso, um ou dois assim, não tirar estágios, mas a gente faz dois anos de estágio somando tudo, né?

b. Sim

a. Poderia ser um ano em escola, e um em um projeto de extensão.

b. Entendi

()

TUANE: Tem mais uma pergunta ali, sétima

G4A:

a. O que te motivou a fazer parte de um projeto de extensão? Eu queria fazer mais coisas do que além das disciplinas na época.

b. Mas...

a. Na época eu tava em Cálculo III e Física III, e eu disse: quero fazer mais coisas, e principalmente uma coisa que eu pratique, uma prática... na prática.

b. Quando tu entrou no LABIDEX tu já era da licenciatura, ou tu era do bacharelado ainda?

a. Já, eu tinha acabado de trocar...

b. De transferir...

a. Pra licenciatura...

b. Tá, entendi.

a. Eu tinha acabado de transferir para a licenciatura, e eu queria oportunidade de pôr em prática aquilo, pra ver se realmente eu ia gostar. Não só fazer algo além das disciplinas, algo além de sentar e assistir aula, FAZER alguma coisa.

b. Entendi

a. Eu sentia falta disso...

b. De fazer uma atividade externa àquilo tudo, que era só... ir pra aula.

a. Ir pra aula e sentar, e olhar pro professor...

b. Sim

TUANE: A oitava... essa é interessante

G4A:

a. Considera adequada a remuneração recebida por participar como bolsista desse projeto? Caso não, qual seria adequada? Olha a (inflação), a bolsa é a mesma de 10 anos atrás, quando a inflação era outra né.

b. Sim

a. Então... deveria sim aumentar pra se adequar a atual inflação do Brasil, com certeza.

((pausa))

b. Vamos pra próxima.

a. Inclusive ainda é igual?

b. Ainda é igual

a. Porque eu saí de lá 19/20

b. Do mestrado igual, do PIBID igual

a. ((risos))

b. Porque R\$ 400,00 agora, nem o mercado do mês tu consegue fazer.

a. Nada

b. Eu lembro que antes dava

a. ((risos))

b. Eu lembro que quando eu participei do PIBID, dava pra fazer o mercado do mês, e sobrava. Agora, como? ((risos))

a. Não ((risos))

b. Tu não faz

a. Não faz

G4A:

a. A carga horária do projeto foi suficiente para cumprir o que se planeja? Sim, eu fazia 20 horas eu acho... 20 horas, é... eu fazia 20 horas e era muito bom, porque eu conseguia adequar os horários aos horários das disciplinas.

b. Essa flexibilidade foi bem interessante né?

a. Foi muito bom, claro que conversando com as outras monitoras para ter sempre alguém lá, né.

b. Sim

a. E eu achei suficiente sim, 20 horas dava pra conciliar bem o LABIDEX com as disciplinas.

TUANE: Vamos pra próxima...

G4A:

a. Acredita que alguma prática sua em sala de aula pode ser modificada por influência de algum projeto de extensão? Em caso afirmativo, cite-as. Com certeza, inclusive eu mandei um e-mail ontem para o Paulo Sena ((risos)), não sei se ele ainda é o orientador do LABIDEX. Mas eu mandei ontem, porque eu quero pegar um experimento de lá, emprestado ((risos)), para levar na sala de aula. Também queria saber da oportunidade de levar alunos lá, mas eu não sei se tá aberto, eu não sei se a UFSC...

b. Tá aberto, já tá... tá aberto, eu fui lá para tentar levar alguns alunos meus, só que é bem inviável ((suspiros)), porque os meus alunos da noite não... eles não podem ir de dia. E à noite eu não tenho autorização para sair com eles né, transporte, enfim, não dá certo. E os da particular, a coordenação ainda tá dando uma segurada, porque para tu conseguir organizar um passeio na escola particular é muito mais difícil, eles são muito rígidos assim com horário, assim de adiantamento na disciplina, né. Eu tô adiantada na minha, mas aí eu acredito que só para o final do ano e olhe lá. Mas tá funcionando, só não tá funcionando o Tesla, tá dando aquele mal contato de sempre ((risos))

a. É ((risos)), o de sempre né, até trocar aquele negócio...

b. É, as coisas só tão meio velhas, mas até que eu acho... considerando o tempo que ficou fechado, acho que até tá tudo bem ok.

a. Imagina, ficar dois anos parado...

b. Eu fui lá começo do ano.

a. Bom, aí enfim, eu quero levar uns alunos que... eu trabalho em duas escolas, uma é lá no norte

da ilha, é muito longe.

b. Uhum

a. Mesmo assim, alguns alunos dizem que tem interesse, e pegariam ônibus comigo para vir.

b. Mas tu tá morando na Trindade?

a. Eu moro na Trindade, bem do lado do TITRI.

b. Uhum

a. Aí é bem fácil, aí eu vou de ônibus, desço de ônibus no TITRI, e a outra escola é o Leonor, ali no Itacorubi.

b. Ah, eu dei aula ali, dois anos seguidos.

a. E os alunos ali, que são seis turmas que eu tenho ali, eu conseguiria levar na UFSC.

b. Sim

a. Daí não só eu gostaria de levar eles lá, como na semana que vem eu queria pegar o dilatômetro.

b. Ah tá.

a. Aquele negócio de vidro ((gestos)), de tu colocar a mão e ver a água subir.

b. Uhum

a. E eu tô esperando ele me responder ((risos)), será que eu mando e-mail pro LABIDEX? Eu vou mandar e-mail de novo depois, mas enfim, respondendo a pergunta...

b. Do LABIDEX eles vão ter que mandar pro Paulo, porque eles não vão... permitir sair um experimento.

a. Ah sim, é... eu já mandei pro Paulo mas acho que ele não respondeu ainda. Bom, Acredita que alguma prática sua em sala de aula pode ser modificada por influência de algum projeto de extensão? Sim, tanto é que eu quero um experimento do LABIDEX, e eu quero aquele, porque eu sei que aquele eu posso levar em mãos, e conhecer ele, então sim.

b. Só nesse sentido experimental, tu diz?

a. Isso, a prática com os experimentos eu via no LABIDEX, o quanto é BOA.

b. Uhum

a. O quanto é... demonstrar experimentos, trabalhar experimentos com os alunos, principalmente na Física, para eles verem, eles sentirem as coisas, é muito importante, não só fazer a teoria, e a conta mas também ver, sentir, então é isso.

TUANE: Penúltima...

G4A:

a. Sua postura enquanto professor teve relação direta com o aprendizado desenvolvido no projeto em que você participou? Se sim, de que forma? De MUITA forma, imagina? Tudo bem, desde cedo eu tive desenvoltura para falar, não tinha medo, só que quando você se vê em frente a 30 alunos... você fica com medo, você fica ((som de espanto))... o que eu estou fazendo? Só que aí o LABIDEX foi onde eu trabalhei isso em mim, e desenvolvi a coragem, a postura de professor. A postura de... ((suspiros)) tudo bem, tem 30 pessoas olhando para mim, e tá tudo bem. Eu vou fazer aqui meu trabalho e vou interagir com todos, né. E lá foi onde eu aprendi a fazer isso, sabe? Esse domínio...

b. Uhum

a. A melhorar minha fala, a comunicação, enfim, foi ótimo.

TUANE: E a última...

G4A:

a. Quais projetos de extensão você acha que se existissem na época em que fez o curso teriam contribuído para sua formação como professor?

b. Aí tu pode colocar... mesmo não só os que existem, projetos que tu acha assim, ah projeto sei lá em astronomia, enfim. Projetos que tu acha que existem, e que não existiam, que poderiam ter contribuído.

a. ((pausa))

Não existem? ((risos)), pera... Quais projetos de extensão você acha que se existissem...

b. Isso

a. Ou seja, existem?

b. Não, se existissem na época que tu fez o curso.

a. Ou existem? Eu preciso de algum exemplo

b. Por exemplo, eu citei astronomia ali, porque é algo que a gente no/no nosso currículo não tinha quase nada. Astronomia tinha um pouquinho em Física II, por exemplo.

a. Uhum

b. Então é uma área que a gente ficou um pouco defasado, pra ti ter um exemplo, ah se tivesse um projeto de extensão em astronomia, minha formação acadêmica teria sido melhor, enfim.

a. Ah tá, então tem vários, projeto de extensão em eletromagnetismo, muito importante. A Física III é só um monte de conta de campo elétrico de anel, e aquilo é um: tá, e daí? Eletromagnetismo é uma área incrível pra ter experimentação, e pra ver e pra ficar deslumbrado. Porque os experimentos eletromagnéticos são um show às vezes, a gente vê pelos raios do Tesla lá. E... então poderia ter ((pausa)), termodinâmica tem muito experimento que poderia ser feito com dilatação, com calor, mudança de fase, e não tem. Astronomia que tu mesma disse, e óptica também, óptica é extremamente visual, poderia ter muito experimentos com prisma, uma ilusão de ótica. Poderia ter assim, eu imagino uma sala cheia de coisas sobre isso e não tem.

b. Entendi.

a. Né (), repara que/que as áreas que eu citei aqui são as que são abordadas no Ensino Médio.

b. Sim

a. Né, eletromagnetismo tem muito Ensino Médio, termodinâmica, óptica. Então são áreas que se a gente abordasse sobre elas, pra aprofundar elas, enfim, seria ótimo.

b. E foi isso, todas as perguntas, muito obrigada pela contribuição.

G4B - EGRESSO EXTENSIONISTA

TUANE: Não sei se chegou a pergunta para ti...

G4B:

a. Ah tá, essa ali lá, você conhece as políticas de extensão universitária?

b. Isso

a. Tá, bom, eu sei que esse é um dos tripés da, do ensino superior, que tem a questão da pesquisa e extensão, né. Educação, pesquisa e extensão, se eu não me engano, são esses três tripés aí, mas

eu não cheguei a ler nada sobre/sobre políticas de extensão. Então eu desconheço, né. Sei que faz parte do trabalho universitário, é uma das características da, né... das instituições de Ensino Superior, e também Ensino Técnico, como é o Instituto Federal de Educação, mas eu desconheço essas políticas.

b. Beleza

((pausa))

TUANE: E aí essa segunda pergunta já entra um pouco na resposta da primeira.

G4B:

a. Quais políticas, órgãos ou setores você conhece?

b. Ou ouviu falar, enfim.

a. Aí no caso tais falando de?

b. Da Extensão Universitária

a. Tá, setores de extensão universitária, então não/não consigo compreender essa pergunta.

b. Beleza

a. Porque aí no caso se eu já desconheço as políticas, aí órgãos no caso seriam as universidades e institutos, que praticam a extensão, seria isso?

b. Aí seriam os órgãos dentro da universidade, por exemplo, ah... pró-reitoria de tal coisa, enfim.

a. Eu sei que tem uma pró-reitoria de extensão na própria (instituição) na UFSC, né.

b. Sim

a. Eu já inclusive fui lá, em uma dessas pró-reitorias para resolver alguns assuntos, mas eu/eu já sei onde é que fica a pró-reitoria. Então o fato de eu conhecer é eu sei onde é que tá localizado na instituição, é isso.

b. Uhum, beleza.

((pausa para ler a questão))

G4B:

a. Tá, acredita que a curricu..., que nome difícil, né? Curricurali... ((risos)), curricularização da extensão já iria acontecer independente de existir uma resolução que a torna obrigatória? Bom eu acho que você tem diferentes tipos de currículos né, você tem currículos que estão implícitos e currículos que estão explícitos dentro de qualquer instituição de ensino, seja é... digo, não falo o nível, né? Em diferentes níveis Educação Básica, Educação Superior... Então eu acredito que currículo ele se constrói antes da regulamentação, assim como as suas modificações também. Eu creio que essa curricularização da extensão, ela iria acontecer sim, acredito né que isso foi apenas uma forma de você regulamentar. Porque você já estrutura né, as questões de currículos, essas são feitas, creio eu, pela/pela comunidade acadêmica, ou pelo grupo de profissionais daquela instituição, e que acabam de certa forma tendo práticas né, que julgam... você faz escolhas dentro do processo educativo e isso acaba se constituindo... formas de currículos, alguns currículos são

implícitos outros são explícitos, mas tudo isso é forma de estruturar, conforme você vai trabalhar aquele processo educativo.

b. Certo

G4B:

a. Você participou de projetos de extensão em sua formação? Se sim, cite-os. Então, eu participei um breve tempo do... do LABIDEX, se eu não me engano foi entre os anos de 2015 e 2016, () o último ano de é... graduação em licenciatura em Física, que eu tive a oportunidade de fazer parte do grupo né, mesmo que um breve momento do LABIDEX.

b. Certo, e aí esse foi o único projeto que tu participou, isso?

a. De extensão?

b. Sim

a. De extensão sim, acho que o PIBID não é extensão...

b. Não, não é extensão

a. Então foi só o LABIDEX

b. Beleza

((pausa para ler a questão))

G4B:

a. Os projetos dos quais participou contribuíram em sua formação acadêmica? De que forma? Bem... eu acredito que todos... o LABIDEX ele contribui () embora eu tenha ficado pouco tempo lá, ele contribuiu porque você acaba tendo diferentes práticas naquele ambiente ali. Por exemplo, um ambiente onde você recebe tanto escolas de Educação Básica, quanto turmas do...da, da própria Física, outras... é... de outros cursos ali dentro. Então quando você, pra você receber essas turmas você tem que se preparar, então você tem toda a questão de um estudo antecipado das atividades que vão acontecer. Você tem também, você tem que conhecer as atividades experimentais, muitas vezes ela precisa de manutenção também, embora eu não tenha feito manutenção das atividades, eu sei que isso é uma parte integrante do trabalho do LABIDEX, você ter a questão da...do... de refletir sobre/sobre a construção do aparato. Com que objetivo ele se destina ali, se é demonstração, traçar algumas reflexões..., então eu creio que tanto o ato de você saber fazer, como o de você é... discutir conhecimentos científicos através de um ambiente não formal né, porque ali ele/ele era para ser um ambiente não formal, mas ele pode ser também um ambiente formal, é de espaço educativo e eu acho que..., que contribui nessa/nessa questão de você parar pra refletir sobre como você pode trazer as práticas experimentais, e você discutir práticas experimentais em diferentes contextos, né? Não só em sala de aula, porque quando você se propõe a levar turmas como foi meu caso, que eu já... enquanto o professor de Educação Básica () do Ensino Médio ali, eu levei turmas do terceiro/do terceiro, do segundo e terceiro ano pra conhecer o LABIDEX e o QUIMIDEX também, que são dois projetos ali né, bastante

importantes na UFSC e, eu acho que eu conhecer o LABIDEX, de certa forma assim, a/a organização interna dele me facilitou querer levar os alunos para lá, porque eu sabia qual era o trabalho que era desenvolvido, eu sabia como os alunos iriam abordar, a questão de você ter um ambiente diferenciado... para também fazer com que os alunos da escola pública conheçam os espaços da universidade, reflitam sobre conhecimentos da Física em outra perspectiva, não só aquela em sala de aula, né. Então creio que tudo isso aí acaba contribuindo para formação, eu conhecer ele por dentro né, a sua/sua estrutura e também depois é... as reflexões que eu tive nos momentos em que eu participei lá também, creio que contribuíram com a minha formação.

b. Tu consegue enxergar assim, por exemplo, um diálogo entre o PIBID e o LABIDEX?

a. É, eu acho que são... você consegue ter essa conversa, embora eles tenham perspectivas diferentes, né. O PIBID a gente também fazia produção de material também, tinha atividade experimentais, você discutia atividades experimentais com os alunos, mas era num ambiente mais formal, embora você tivesse um objetivo em si, o objetivo de você explorar essas questões experimentais, elas seriam de certa forma o mesmo. Porque quando o professor se propõe a levar o aluno pro LABIDEX, ele tem toda uma questão de objetivos né, é você discutir conceitos físicos, de você levar o aluno para conhecer uma universidade pública, ver que (consegue), que ele pode ocupar aquele espaço lá, né? Mas eu creio que o PIBID, ele também me levou a refletir sobre como eu poderia utilizar as práticas experimentais em sala de aula. Então eu acho que os dois/os dois ambientes contribuíram de certa forma para a docência, porque o ato de você praticar a oratória e você conversar com diferentes públicos, de você entender as limitações e as capacidades com quem você está falando, né? Ali no LABIDEX você recebe turmas que vão desde do Ensino Fundamental eu acho, é porque você não tem limite, né. Qualquer escola pública, né, qualquer instituição na verdade, até outras universidades, podem é... acessar esse ambiente, né, e fazer visitas. Então você tem que fazer adequação ao público, e de certa forma discutir ciência. E o PIBID também... você trabalha essa questão de você refletir sobre como trabalhar diferente, com diferentes públicos. Então eu creio que no LABIDEX e no PIBID, você trabalha em certos aspectos a docência, porque o fato de você discutir, né, conhecimento científico, discutir questões experimentais, conceitos físicos, é fazer demonstrações, então isso aí você acaba praticando a docência nos dois ambientes.

b. Entendi

TUANE: Nessa próxima pergunta só para esclarecer ali, a formação dos estudantes no/no sentido de tu ser o estudante, né, do/do acadêmico no caso

((pausa para ler a questão))

G4B:

a. Considera que a curricularização da extensão pode trazer desvantagens à organização curricular e a formação dos estudantes? Se sim, quais? Bom, eu não cheguei a..., não tenho

reflexões suficientes pra/prá fazer uma análise mais... vamos dizer assim, produtiva, a respeito disso. Mas eu creio que sempre que você *curriculariza* você faz escolhas e você tem perdas. Então a questão vai muito de como é que você vai lidar com essas questões, porque o fato de você estruturar, é/é de certa forma o que você tá... o teu processo educativo, você acaba muitas vezes limitando, e dependendo de quem analisa o documento né, acaba limitando as possibilidades. Então toda vez que você estrutura um currículo, você faz escolhas, essas escolhas podem ou não te levar a certas limitações. Então eu creio que depende muito de quem está analisando aquele documento, porque aquilo ali ele pode ser observado como um norteador, que vai te ajudar a traçar estratégias e ações, ou você pode ser um limitador, dizer " eu só vou fazer isso e não faço mais nada. Então eu creio que pode trazer desvantagens se você ver como algo que vai te limitar, e não como um documento norteador, uma orientação, então tem que ver qual perspectiva vai ser analisada, não sei.

b. Mas é essa a tua/a tua ideia de resposta mais no sentido de tu não conhecer tão a fundo a política da curricularização da extensão?

a. Exato

b. Tá

a. Porque como eu falei, eu não conheço, então não sei dizer qual seria o teor né...

b. Uhum

a. Dessa política para poder fazer uma/uma análise mais/mais profunda a respeito.

b. Beleza

((pausa para ler a questão))

Observação: a questão não foi lida em voz alta, sendo: O que te motivou a fazer parte de um projeto de extensão?

G4B:

a. ((risos)) Que motivou foi porque eu fui compulsoriamente né, convidado.

b. *Dedocráticamente* ((risos))

a. É, na verdade eu já fazia parte do PIBID né, o Programa de Iniciação à Docência e acabou que/que, os bolsistas do PIBID em determinado momento, foram convidados também né, já que o/o/o coordenador do projeto ele assumiu, o coordenador do PIBID assumiu também o LABIDEX, então ele acabou fazendo como que () os dois projetos tanto o do PIBID quanto o LABIDEX eles conversassem, então muitas vezes os bolsistas do PIBID, eles ocupavam aquele espaço para dar também uma contribuição. Já que você tinha naquele/naquele/naquele momento em que nós vivemos lá, no ano de 2015, em 2016, você tinha uma deficiência de bolsistas no LABIDEX. Então foi uma... eu vi como uma oportunidade e você ocupar um novo espaço dentro da universidade, e aprender com isso. Então não foi uma motivação externa, foi o contexto que levou a gente a ocupar aquele espaço.

b. Entendi

((pausa para ler a questão))

Observação: a questão não foi lida em voz alta, sendo: Você considera adequada a remuneração recebida por participar como bolsista deste projeto? Caso não, qual seria a adequada?

G4B:

a. Não, eu não acho adequada a do PIBID, nem a do LABIDEX, embora eu não tenha recebido bolsa pelo LABIDEX. Eu participei do projeto como bolsista do PIBID, dando apoio ao LABIDEX durante um tempo, mas atuamos também como bolsistas vamos dizer assim, não remunerados do LABIDEX, nós participávamos ocupando aquele espaço, porque participávamos do PIBID, e o PIBID ele agregou aquele espaço durante um certo tempo, não sei como é que tá hoje, é... se ainda continua desta forma ou não, mas é... pelo que eu sei essas bolsas elas são todas padrão, então que tem o valor padrão que eu acho bem baixo inclusive, e tá há muito tempo nesse valor. E eu acho que não se não cumpre o objetivo ao qual se destina, embora tenha toda a perspectiva de " ah é assistencialista, é pra promover o... sei lá. Eu acho assim, que as bolsas de ensino ali no caso, as bolsas de extensão ou de outros projetos, elas são valores que não são atraentes, o aluno muitas vezes deixa de ser bolsista é tanto do LABIDEX, quanto do PIBID deixa de ser bolsista porque não consegue se sustentar. E você tem uma demanda muito grande de trabalho e de estudo extra, além da...do que você faz na universidade, eu digo as disciplinas, as que você tem ali para... são contempladas naquele semestre. Então você tem uma carga extra para você poder se dedicar, né? A fazer a análise a respeito das atividades experimentais, você tá sempre estudando, naquele espaço você está sempre estudando, então muitas vezes você não consegue... atender essa demanda, de estudar para a universidade e também ocupar aquele espaço da melhor maneira possível, enquanto um espaço de formação do estudante, você tem que se dedicar ali. E aí muitas vezes os bolsistas abandonam, porque é um tempo que não é... financeiramente não compensa, você compensa enquanto formação, mas de forma financeira não compensa.

b. Eu ia comentar isso contigo porque ao longo dos anos, até depois que tu participou, foi pedindo-se nos editais, cada vez mais/cada vez mais bolsistas e a remuneração se mantendo a mesma. De forma que, o curso que não atingisse o número de bolsistas não teria aquele projeto.

a. É...

b. Então talvez fosse até uma espécie de inviabilização, pensar que R\$ 400,00 que era no PIBID, ou R\$ 420,00 que era no LABIDEX, há 10 anos atrás é uma coisa, e R\$ 400,00 hoje é uma coisa totalmente diferente.

a. É, eu entrei no PIBID em 2012 e você vê... 10 anos, há 10 anos atrás você continua com o mesmo valor ou seja você... isso não é investimento, não é um investimento que você faça educação, não é investimento que você faça uma pesquisa e extensão. Isso aí é simplesmente... eu acho que é... sei lá... é uma forma de você sucatear as/as instituições, sucatear os projetos.

Quando você não atrai dessa forma, vamos ser sinceros, né? Você quando você desenvolve um projeto na universidade você pode, você também abre mão de certa forma de estar em outro lugar que poderia estar te pagando. Então você tem que ter uma certa compensação pra você poder sobreviver, com R\$ 400,00 você não consegue ter essa... não/não são satisfeitas essas tuas necessidades, enquanto uma pessoa que tem que pagar conta, que tem coisas a fazer, tem que se alimentar, tem transporte. Eu creio que deveria ser revista, né? E já passou o tempo de ser revista essa ().

((pausa para ler a questão))

G4B:

a. A carga horária do projeto é suficiente para cumprir o que se planeja? Então, como eu/ como eu falei eu... nós tínhamos uma carga horária diferenciada, em que nós estávamos, nós não éramos bolsistas do LABIDEX, mas nós estávamos bolsistas do LABIDEX, então nós fazíamos a carga horária do PIBID, dentro da carga horária do PIBID, nos momentos em que não estávamos na escola, não estávamos estudando, nós fazíamos um revezamento de bolsistas para ocupar o espaço do LABIDEX. A carga horária do LABIDEX em si, eu não/eu não tenho como te precisar, se ela era suficiente ou não. Mas eu creio que a carga horária do projeto ali para quem era bolsista mesmo, eu acho que era... não sei te dizer agora, mas eu sei que o pessoal que era bolsista do LABIDEX ficava bastante tempo lá dentro.

b. Eram 20 horas.

a. 20 horas semanais?

b. Semanais

a. ()... Mas eu creio que 20 horas você consegue desenvolver bastante coisa, como ali era focado eu creio que com 20 horas você tem/você tem condições de desenvolver um bom trabalho, né? Até porque você não pode exigir 40 horas do estudante com essa... essas condições do estudante, o estudante ele tem/ele tem que ter outras/outras, vamos dizer assim, não ter outros compromissos dentro da universidade que não só ocupar aquele espaço. Aí ele tem também que estudar para as provas, têm trabalhos dentro da/da... enfim, tem disciplinas que ele tem responsabilidades a cumprir. Então se você amplia demais aquela carga horária você acaba prejudicando também a formação do estudante em outro lado, porque ali é um espaço de formação, mas ali é um espaço complementar. Não é o espaço principal, o espaço principal seria o espaço formal, que seriam né... as disciplinas ali ofertadas pela UFSC, e aquele ambiente seria um espaço complementar na formação. Então se você colocar mais que 20 horas você acaba também prejudicando né... a formação do aluno, então como ali é um espaço complementar, acho que 20 horas seria o suficiente.

b. Beleza, estamos nos encaminhando para as três últimas tá?

a. Tá bom

((pausa para ler a questão))

G4B:

a. Acredita que alguma prática sua em sala de aula pode ser modificada por influência de algum projeto de extensão? Em caso afirmativo, cite-as. Eu acredito que sim, a questão de você ter um olhar ()..., passar uma reflexão maior sobre como eu posso trazer questões experimentais para sala de aula, acaba sendo influenciado. Mas não foi somente do LABIDEX né, isso é algo que nós trabalhávamos já no PIBID, então o PIBID nos influenciou bastante a trabalhar a questão experimentais, de você trabalhar com é... construção de atividades né, de baixo custo, para que pudesse ser replicada em salas de aula de escolas públicas, aonde você sabe não tem o orçamento para comprar aquelas atividades prontas, mais bonitinhas, arrumadinhas. Então você constrói as suas próprias atividades experimentais, e eu creio que tanto o PIBID quanto o LABIDEX, mais o PIBID por a gente construir as próprias atividades, elas contribuíram. E o LABIDEX foi pela questão... é da formação mesmo né, de você estudar para entender os recursos que estavam disponíveis, e você atender diferentes públicos. Então eu creio que isso me ajudou sim, em refletir a respeito das possibilidades, do uso de atividades experimentais, em quais contextos eu posso utilizar, para que vou utilizar, para quem, quando e como.

b. Ok, essa próxima pergunta... que eu te passei aqui ela é a penúltima e talvez ela converse muito com a última que tu respondeu.

((pausa para ler a questão))

Observação: a questão não foi lida em voz alta, sendo: sua postura enquanto professor(a) teve relação direta com o aprendizado desenvolvido no projeto de extensão que você participou? Se sim, de que forma?

G4B: Então, eu acho que é bem particular, né? Nós tivemos outros bolsistas tanto de LABIDEX quanto de PIBID, falo dos dois porque eu participei um pouco, né? Mais do PIBID do que do LABIDEX, mas participei dos dois. Eu creio que isso vai bastante do perfil do professor, eu acho que te serve para você refletir sobre as possibilidades, mas não que vai influenciar, " ah/ah eu vou começar a gostar de ser mais experimental porque eu participei do projeto, não, eu acho que não. Você tem perfis e professores que passam por aquele projeto, que é o LABIDEX, eles conseguem ter mais contato e refletir se eles... é... o quanto que eles vão utilizar daquele... né, dessa... desses recursos depois que você tiver como docente. Então eu acho que... eu não sei se tem uma relação direta, eu acho que você consegue refletir mais porque você tem um maior contato, então " ah, quais são as possibilidades? Quais são os assuntos que eu posso desenvolver melhor utilizando a experimentação e quais assuntos nem tanto. Tem assuntos mais abstratos que muitas vezes a experimentação ela foge do/do que se propõe ali, tem assuntos que você consegue discutir de forma até melhor, né? Antes, trazendo a experimentação e depois trazendo a parte teórica. E tem coisas que conversam ao mesmo tempo, então eu acho que fazer parte do LABIDEX, ele leva ao aluno, o futuro professor no caso, a refletir sobre possibilidades. Sobre...

aonde eu... como eu posso inserir, determinadas atividades experimentais, e se elas vão ser úteis ou não. Porque você já tem um caminho, diferente de outros professores que não tiveram o contato, não tiveram essa experiência, e além do mais quando você trabalha com atividades experimentais, principalmente no ambiente escolar você tem que lidar com o imprevisto, você tem que lidar com situações que você não tá, não tinha planejado e alguns professores eles não gostam desse tipo de situação. Então/então evitam né, porque você se expõe de certa forma a questionamentos, " ah professor, mas quer dizer que não deu certo, então falhou a tua atividade experimental? O que/que tá acontecendo? E quando você já tem essa experiência, você acaba tendo maior maleabilidade, assim não (), eu posso ter um arcabouço maior na hora para trabalhar com essas situações, né? Do inesperado, de perguntas e muitas vezes eu não vou estar preparado para responder, então o professor já espera essas questões, né? Eu acho que quanto mais você tem contato com esse tipo de projeto, mais você se prepara, mais você consegue ter esse jogo de cintura para poder... onde eu vou usar essas atividades, e se acontecer determinadas situações ao longo do processo, como eu vou reagir, como é que eu vou conduzir. No LABIDEX tinha muito isso, às vezes você chegava lá você pegava um grupo de alunos de uma turma de ensino básico que te fazia um monte de pergunta, e algumas perguntas você não sabia responder, e aí? Professor que não gosta de não ter a resposta fica incomodado, se o professor (), eu não preciso ter todas as respostas, você age de outra forma da mesma..., é de forma semelhante quando você atendia, por exemplo turmas de começo da licenciatura né? Física I, Física I-A ali, que os professores dessas disciplinas levavam os alunos lá para o LABIDEX, e você também ficava sobre o olhar, tanto dos alunos universitários, quanto do próprio professor que estava levando a turma. E você tinha que ter o domínio daquele conteúdo, né? E torcer para que tudo desse certo, e se não desse certo você tinha que saber o que fazer, né? Porque que aconteceu isso? Tem que explicar, então acho que te dá uma preparação nesse sentido, e a tua postura como professor ela muda também, porque aí você fica mais, você não lida tão mal com o inesperado e com essas questões que muitas vezes fogem do teu controle, né? Eu acho que ajuda né, mas como eu falei antes, o perfil do estudante ele também vai nortear, se você vai usar ou não essas atividades depois que sair dali.

b. Excelente, agora a gente se encaminha pra última.

((pausa para ler a questão))

Observação: apenas parte da questão foi lida em voz alta, a pergunta por completo seria: Quais projetos de extensão você acha que se existissem na época em que fez o curso, teriam contribuído para sua formação enquanto professor?

G4B:

a. Quais projetos de extensão você acha que se existissem na época... assim eu acho que na minha época tinha... vou falar da parte da Física né que é o que/que... é que eu tenho mais conhecimento. Um projeto de extensão gostaria de ter feito parte e não/não/não tive, não consegui porque já estava sendo finalizado era do Parque, do Parque, né? O Parque ali, então

Viva a Ciência, ele era um ambiente lá excelente também de você... Ele tinha a perspectiva... era muito semelhante ao LABIDEX, embora tivesse outras questões. Então eu acho que a gente tem poucos projetos, mas os projetos que tinham... e um deles acabou sendo finalizado que foi o do Parque, eles contribuíram demais para a formação dos alunos, e eu penso que se tivessem mais projetos você teria mais alunos ocupando esses espaços. Embora o fato de os projetos terem ou não, o apoio de bolsa também influencia, muitas vezes o aluno quer participar desse projeto de extensão mas não tem condições financeiras de se manter ali. Então eu creio que não só o fato de você disponibilizar projetos para os estudantes, mas você disponibilizar manutenção dos estudantes nesses projetos, que é um aspecto importante. Não adianta nada eu disponibilizar 50 projetos de extensão na universidade, e esses projetos não serem ocupados. Porque se você não coloca, é... recurso para que esses estudantes é... utilizem esses espaços de formação, pra que esses estudantes aproveitem as oportunidades que são oferecidas, para que eles aprendam com... nesses espaços eu creio que o objetivo não vai ter sido atendido. Então acho que existam projetos? Existiam poucos, eram pouquíssimos, mas o fato de você disponibilizar mais, tem que vir acompanhado de uma contrapartida né, financeira, bolsas para os estudantes, para que os estudantes possam se manter nesses projetos.

b. Mas por exemplo, a tua postura... Quando tu tava dando aula, vamos supor que tu tivesse dificuldade em algum conteúdo, tu consegue pensar... se foi o caso que aconteceu contigo, né? Se não foi, tudo bem.

a. Uhum

b. De algum conteúdo especificamente da Física que tu acredita que se houvesse um projeto de extensão trabalhando isso, pudesse contribuir na sua formação acadêmica.

a. Ah, de astronomia, eu acho que tivesse assim... você até tem o Observatório ali, eu acho que seria muito interessante o pessoal da Astro ali, fazer projetos de extensão para chamar os estudantes da graduação, né? Porque muitas... assim... é... já tive várias situações em sala de aula, eu fiz a... uma disciplina eletiva ali de Introdução à Astronomia. Então eu tinha uma certa base, mas eu sei o quanto isso fascina os alunos, então toda vez que têm a oportunidade em sala de aula eles fazem perguntas, né? Principalmente os alunos do primeiro ano, " Ah professor mas tal coisa, e o Sol e as estrelas, e a formação do universo, não sei o quê, e a Lua, né? Então essas questões que envolvem Astronomia, que fazem parte do... é muitas vezes é... do... imaginário do estudante, diz assim " Oh, o professor de Física ele tem que saber tudo sobre as estrelas, cara, ele tem que saber tudo sobre o universo. E não é assim, a gente sabe que, quando você sai da graduação ali você não vê, eu acho que se tivesse um projeto de extensão que englobasse essa parte da Astronomia ali, principalmente que você tem inclusive cursos de mestrado e doutorado, né? Aí você não tem nenhum... eu pelo menos não conheço, de extensão, eu não sei se tem, mas na época que eu estava lá, não era divulgado então. E eu acho que seria um que eu gostaria de fazer, se tivesse na época.

b. É, na época...

a. Porque contribui hoje pra... para discutir com os alunos.

b. Na época que tu tava tinha o Observatório, e o De Olho no Céu em Floripa...

a. Uhum

b. Mas talvez para te deixar animado nessa reestruturação curricular o Kanaan já tem projetos inscritos de Astronomia, pra integrar com a comunidade. O novo projeto do curso assim tá bem legal/bem legal, tem vários projetos de extensão ali, bem interessantes.

a. Tanto é que quando ele/ele/ele, o Kanaan, ele disponibilizou as eletivas ali de Introdução à Astronomia as turmas elas encherão, elas foram totalmente... acho que não sobrou nenhuma vaga. Então eu creio que são... são coisas dessa natureza né que você pode é... tá atraindo os alunos para pensar a respeito de outras áreas da Física, porque você não contempla isso durante a formação do aluno ali, você não... dificilmente você fala sobre esses assuntos, e esses espaços também são espaços de formação. Então você consegue discutir essas questões com estudantes em outros momentos.

b. Então finalizamos, quero te agradecer muito G4B, por disponibilizar teu tempo.

G4C - EGRESSO EXTENSIONISTA

TUANE: Aí a primeira questão seria, você conhece as políticas de extensão universitária?

G4C:

a. Olha, conhecer assim os documentos em si não, não conheço, eu trabalho com extensão tanto eu... atuando no projeto extensão, como participante do projeto de extensão, assistindo ou ministrando projeto de extensão também. Tanto na graduação, já fiz isso... e na graduação o que eu participei mais foi com o LABIDEX, eu trabalhava ali, então da mesma forma que eu trabalhava, eu também ministrava as coisas, porque os alunos vinham de fora né, os alunos vinham lá de qualquer tipo de colégio, tanto público como particular, e a gente tinha que apresentar as coisas pra eles, né? Então, mas em si... sobre as regras e tal eu não tenho muita, não sou... nunca pesquisei, não tenho muito interesse.

b. Certo

TUANE: E a segunda seria, quais políticas, órgãos ou setores voltados para extensão universitária que tu conhece? Ali no contexto da UFSC, pode ser.

G4C:

a. Setores eu conheço é... tu quer saber setores ou projetos?

b. O que te remete quando eu faço a pergunta assim, o que vem na tua cabeça.

a. Pra mim todo projeto, toda ação em que você ou que a UFSC, ou professores da UFSC né, eles envolvem pessoas externas... alunos externos ou pessoas externas à UFSC se caracteriza como uma ação ou um projeto de extensão.

b. Uhum

a. Só que tem que estar relacionado com isso, então vamos supor se eu faço um projeto só para os meus alunos, isso não caracteriza um projeto de extensão já que meus alunos são da UFSC, né?

b. Certo

a. Agora se eu pego esse projeto, e eu faço ele mais geral... os meus alunos, mas também posso... libero ele para outros que estão fora do ambiente da UFSC, aí ele passa a ser de extensão. Eu tenho um projeto assim, um projeto de vídeos.

b. Uhum

a. A gente trabalha mas a gente libera para todo mundo, todo mundo pode ter acesso a isso porque passa na TV UFSC e tal.

b. Ah que legal

a. Esse é um projeto de extensão, quando a gente faz o nosso projeto Moodle, que a gente faz um curso do Moodle, a gente faz um curso para todos, não precisa ser só da UFSC, passa a ser um projeto de extensão, e assim vai né? É isso que eu considero né.

b. Beleza, certo

TUANE: Aí a terceira seria, acredita que a curricularização da extensão aconteceria independente de existir uma resolução que a torna obrigatória?

G4C:

a. Eu acredito que sim, porque... claro que depende dos projetos que você vai colocar ou né, qual é o objetivo do que se propõe, né? A partir do momento que você propõe algo que possa ajudar a educação como um todo... esse processo, essa ação, esse projeto ou o que for, ele naturalmente vai passar a ser de extensão, porque não abrange só um nicho, somente uma comunidade específica.

b. Uhum

a. Pode servir para qualquer pessoa, então isso vai acontecer, eu acho que é natural. Eu acho que (não), acho que você ter uma uma resolução que faça isso, né... claro, força a que você enquadre/enquadre as coisas que você quer fazer, os projetos e tal, em um determinado... um determinado setor ali, que é no caso extensão.

b. Uhum

a. Mas eu acredito que o fato de fazer projetos assim, com pessoas que querem, que gostam de fazer projetos, acho que naturalmente projetos de extensão iriam surgir.

b. Certo

a. Agora... depende do professor, porque tem professor que faz projeto, faz ações e não abre para a comunidade. Então esse cara pode ter a resolução e não vai fazer, vai fazer outro projeto, vai fazer pesquisa, fazer outra coisa.

b. Uhum

a. Depende muito do objetivo que tem.

b. Uhum

TUANE: Aí a próxima pergunta seria, você participou de projetos de extensão em sua formação? Se sim, cite-os.

G4C:

a. Sim, participei de projetos de extensão né, eu participei do LABIDEX por dois anos e pouco, foi o projeto que eu mais participei, um tempo maior né. Mas eu também participei de outros que estava relacionado a levar as escolas em feira de ciências, né. Também algumas demonstrações, algumas palestras e tal, também aconteceram. Mas o que eu mais lembro assim, o que mais me marcou foi o LABIDEX.

b. Uhum

a. Foi ali que eu mais aprendi assim...

b. Foi bem quando tu começou ou foi mais no meio da graduação?

a. Foi mais ou menos deixa eu me ver, eu estava... eu acho que na quarta fase.

b. Certo

a. Quarta pra quinta fase, eu até queria pegar antes, porque eu já tinha colegas que estavam no LABIDEX, mas aí eu não consegui, já estava cheio. Quando saiu uma vaga aí eu peguei, aí eu fiquei praticamente até o final da minha graduação ali.

b. Uhum

a. Então foi o que mais me marcou e que fez toda a diferença assim.

b. Esses outros que tu comentou ali, de feira de ciências, exposição e demonstração foi na UFSC também?

a. Foram, foram na UFSC, mas mais uma extensão de sei lá, de outros projetos que outros professores tinham.

b. Ah entendi, certo

a. São assim

TUANE: A quinta pergunta é, os projetos dos quais participou contribuíram em sua formação acadêmica? De qual forma?

G4C:

a. Muito/muito/muito, eu digo que quando eu fui pro LABIDEX é que eu comecei a entender realmente os conceitos de Física, relacionar aqueles conceitos com o dia a dia, com os fenômenos. Então né, eu vi a Física assim como uma grande coisa ((gestos)) de conteúdo, um monte de conteúdo, um monte de fórmula, mas aplicação mesmo assim eu via pouco.

b. Uhum

a. Quando eu fui pro LABIDEX lá que eu realmente... eu... comecei a aprender assim, que eu observei como é que aquilo estava sabe? Na natureza, no dia a dia... foi lá que eu vi isso, então lá me marcou muito e fez uma grande diferença na minha formação, que eu levo até hoje, eu levo coisas que eu aprendi lá.

b. Uhum

a. Coisas... como eu me comportar na frente dos alunos, porque lá a gente tinha que apresentar pra alunos, né? Como é que a gente faz perguntas ou não faz, não pra entregar já direto o ouro e tal. Eu lembro bem dessa frase do Pinho né ((risos)) " Não vai entregar direto o ouro para os caras

((imita a voz do Pinho)). Então tudo isso né marcou demais, LABIDEX para mim foi um divisão de águas.

b. Seria mais assim entender bem Física para poder explicar né?

a. Sim

b. Como tu te portar na frente dos alunos, comunicação, timidez, como direcionar perguntas, enfim.

a. Bem isso.

b. Certo

TUANE: Aí a sexta questão seria, considera que a curricularização da extensão ela pode trazer desvantagens à organização curricular e a formação dos estudantes? Se sim, quais?

G4C:

a. Se eu considero que a curricularização...

b. A política de curricularização da extensão daquela resolução de 2018, que traz ali 10% de obrigatoriedade de extensão. Tu acha que isso, a introdução dessa política de extensão, ela pode trazer desvantagens à formação dos estudantes e à organização curricular?

a. Eu acho que não, eu acho que... eu sou da seguinte opinião, eu acho que tudo que pode ajudar não vem a atrapalhar. Só que... é difícil a mudança, é difícil sair de um contexto que você já tá e ir começar algo novo. Mas para mim um projeto de extensão, ele só vem a agregar...

b. Uhum

a. Tanto para os alunos quanto para os professores que estão envolvidos, tá? Tanto é que o PIBID eu acho que é um projeto de extensão, o PIBID?

b. Ele não é de extensão.

a. Não é?

b. Não é.

a. Mas deveria ser...

b. Também acho, mas não é.

a. Ele tem todo o aspecto de extensão

b. Tem até uma briga, alguns professores acham que é, outros que não é.

a. Eu também achava que era.

b. Pela resolução do MEC mesmo, ele não é extensão.

TUANE: Aí a sétima seria, o que que te motivou a fazer parte de um projeto de extensão?

G4C:

a. Como eu te falei né, tudo que possa ajudar a divulgar, que fique mais fácil o entendimento da ciência, no caso da Física, é uma coisa que eu busco. Tanto é que meu mestrado e doutorado foi em cima de coisas assim, coisas pra tentar melhorar o entendimento e tal. Quando a gente pega um projeto, ou atividade de extensão, e essas atividades geralmente são atividades que você tenta levar o conhecimento pra grande massa, para outros lugares que ele não está. Pro entendimento

ficar melhor, para que possa servir como base para alguma coisa, mas então, eu acredito que os projetos de extensão eles tem essa finalidade de fazer o conhecimento, né... a ciência em si, ou o conhecimento chegar a alguns que não têm acesso. E de alguma outra forma...

b. Uhum

a. Quem não tem acesso, isso é uma briga que eu sempre levantei, eu acho muito... eu acho que a universidade em si ela tem poucos, não projetos de extensão, mas ela tem poucas atividade de extensão em si, é porque eu lembro que quando eu não pertencia a UFSC, e eu tava em colégios, eu nunca tinha acesso a nada. O colégio não levava nada, então tem muito estudo, muito conhecimento sendo desenvolvido e lá na ponta né, aonde a gente tá, a gente não tem acesso a isso. Ou quando tem acesso é com uma linguagem muito rebuscada, uma linguagem muito típica, né? Específica pra algumas áreas, e os professores lá não entendem muito, tão muito fora já, há muito tempo fora e assim por diante.

b. E a tua Educação Básica foi na região aqui de Floripa?

a. Foi.

b. Ah tá

a. Eu/eu/eu estudei e dei aula, eu dei aula né, durante 10 anos antes de ter entrado pra UFSC, depois que me formei né. Porque eu comecei a ministrar aulas na segunda fase, comecei a ministrar aula. Mas quando eu me formei em 1999 aí eu fui realmente, de fato, pra sala de aula, aí eu comecei a dar aula em colégio público e particular. E em nenhum dos dois, nos 10 anos que eu fui né... assim, a presença da universidade em si é muito pouco, é muito pequena não tem quase nada.

b. Entendi.

a. Se o professor não vai atrás, vamos supor, fazer curso e tal, se ele tiver vontade... eu fiz, eu fiz uma especialização quando eu tava nessa fase. Só que a maioria não vai, porque a maioria não tem tempo pra fazer, né?

b. Sim

a. Aí os conhecimentos que a universidade está desenvolvendo não chega até o professor, não chega, é difícil. Eu sei que tem muita divulgação, que tem o Caderno Catarinense, não sei o que mais, mas eles não chegam lá na ponta.

b. Sim

a. Isso aí são coisas pra comunidade científica.

b. Mas tu continua percebendo isso, ou tu via isso na época mais assim quando tu fez tua graduação?

a. Não, eu via na época da graduação, mas eu ainda consigo perceber isso.

b. Sim

a. Porque eu não vejo...

b. Não vê um movimento assim muito grande...

a. Não, eu não vejo, por isso que às vezes a gente faz projetos para que tente abarcar...

b. Uhum

- a. Outros estudantes, outros alunos, enfim...
- b. Certo

TUANE: Aí a oitava seria, você considera adequada a remuneração recebida por participar como bolsista desse projeto? Caso não, qual seria a adequada?

G4C:

a. Não, eu acho que tem que existir né, remuneração. Não sei quanto é que tá agora, mas o que/o que/o que eu sei né, eu acho que ela era muito pequena para aquilo que é necessário porque... é claro que faz parte da educação do estudante, ele vai participar vai/vai ter conhecimento, isso tudo e tal, só que uma bolsa muito pequena né.

b. Ela é R\$ 420,00

a. Oh, R\$ 420,00 numa bolsa para que ele possa devolver tudo que ele desenvolve, né? Porque tem projetos que o aluno trabalha um monte cara, desenvolve um monte. Claro, é claro como eu disse, ele também tá ganhando com isso.

b. Sim

a. Óbvio, mas acredito que uma bolsa desse tipo é muito pouca, uma bolsa de 400 conto cara, o que é R\$ 400,00, o que é?

b. É porque quatro/quatro quatrocentos, ela/ela... eu não sei de quanto em quanto tempo que muda, mas por exemplo, quando eu entrei na faculdade era R\$ 420,00 mas R\$ 420,00 em 2014 era uma coisa ((risos)), R\$ 420,00 agora?

a. Exato, então não dá cara a gente vê assim que realmente... como a gente sempre pensou né? Não existe uma vontade política de investir em educação.

b. Mas que remuneração assim, pensando no projeto hoje por exemplo, porque eu não sei o quanto tu vai lembrar da remuneração na época, enfim, o valor em dinheiro e tal. Quanto tu acha que seria adequado?

a. Para o estudante assim, sei lá, pegando aí a remuneração de mestrado, doutorado eu lembro... e hoje também tá muito baixa, o cara pensa assim " Ah a remuneração de doutorado, acho que é R\$ 2.000, e...

b. R\$ 2.400,00 se não me engano

a. R\$ 2.400 o que que o cara vai fazer com R\$ 2.400,00? Considerando todo o projeto que ele faz, o que ele faz é muito pouco, mas uma bolsa dessas, de extensão né... deveria ser no mínimo de R\$ 1000,00 cara. No mínimo R\$ 1.000,00, o que é R\$ 1.000? O cara pelo menos poder... se ele quiser jantar bem, almoçar bem. Claro que o R.U., ninguém pode falar do R.U., eu sou R.U. o tempo todo, tanto que eu almocei e jantei no R.U. até depois que eu entrei na UFSC. Eu só não faço mais isso, porque a fila é muito grande, não tenho mais tempo, mas " Ah o dia que ele precisar ir para algum lugar, pra eventos e tal, e tem que ter uma grana para fazer isso.

b. Sim, às vezes pode até ser um dos motivos que desestimula muitas pessoas a participar.

a. Com certeza.

b. Vai se manter como?

- a. O quê que é 400 conto, cara? Hoje qualquer coisa que ele faça, ele ganha mais do que isso.
- b. É

TUANE: Aí agora nona questão seria, a carga horária do projeto foi suficiente para cumprir o que se planeja?

G4C:

- a. Depende de que projeto tais falando
- b. Do projeto que tu participou, do LABIDEX.
- a. Do LABIDEX?
- b. É.
- a. É o projeto do LABIDEX, eu... eu ficava muito tempo lá na verdade, existia uma carga horária... existia uma carga horária, só que a carga horária assim como hoje também ela é flexibilizada, né? Então quando/quando eu tinha semana de avaliação, vamos supor, e não tinha muita coisa para fazer aí os professores diziam " Ah pode estudar mais um tempo e tal. Aí ficava lá, mas estudando...
- b. Uhum
- a. Do que preparando as coisas, quando não tinha essas outras atividades, aí a gente preparava mais coisas. Então depende, né, no caso... no meu caso eu acho que foi suficiente por isso né, porque além né... além do estudante estar num projeto de extensão, a gente não pode esquecer que ele é estudante ainda, né?
- b. Sim
- a. Ah se é 20 horas, acho que é 20 horas né?
- b. Isso, 20 horas.
- a. Era 20 horas na época, eles só exigiam que a gente tivesse uma quantidade de horas, não sei se era 12 horas, ou era 8 horas pra poder apresentar aí. Mas o restante, se não tivesse nada podia estudar, podia ficar lá estudando.
- b. Uhum
- a. Eu estudava lá, não ia pra biblioteca nada, eu estudava lá. Porque lá a gente tinha a nossa sala, era a do LABIDEX, então a gente às vezes passava muito mais tempo do que essas 8 horas que você tinha né, essas 20 horas semanais. Eu passava muito mais tempo, eu muitas vezes virei a noite no LABIDEX, eu tinha que estudar pra prova e eu ficava lá, eu o Custódio, meu outro colega André, ficávamos lá estudando de um dia pro outro. A gente tinha a chave, então muitas e muitas vezes a gente ficava muito mais tempo do que era necessário.
- b. Virar a noite eu não virei, mas eu passava mais tempo no LABIDEX do que na minha casa.
- a. Claro, a gente passa muito tempo porque...
- b. Aí tinha computador, tinha tudo...
- a. As vezes tu te envolve com o que tais fazendo lá e o tempo passa.
- b. É verdade

a. Porque tu fica envolvido lá, eu lembro que o Pinho mandava a gente fazer, quando a gente não tinha/não tinha aquelas... aquelas semanas né? Porque não é sempre né, não era toda semana que vinham colégios né?

b. Uhum.

a. Tinham épocas né?

b. Sim

a. Ah sei lá, mais final de semestre assim, aí tinha muita gente.

b. Uhum

a. Mas aqueles outros períodos, ah ele mandava a gente fazer relatórios de experimentos que tinham lá.

b. Uhum

a. Fazer... preparar... como se fosse apresentação, tudo isso a gente fazia.

b. Uhum

a. Então a gente pesquisava muito também, é isso também que faz a diferença, né?

b. Sim

a. Como eu disse, porque além de tu tá te preparando e estudando, as dúvidas tu tira com o professor que tá te acompanhando lá.

b. Sim

a. O professor é fundamental nesse momento.

b. Sim

a. Eu sei que o Pinho me dava medo quando eu cheguei lá ((risos)), porque eu fazia uma pergunta pra ele, e ele me fazia cinco de volta.

b. Sei como é ((risos))

a. Aí eu dizia " Pô Pinho, eu tô fazendo uma pergunta, eu quero uma resposta, não quero cinco perguntas ((risos))

b. Mas instiga né, é importante

a. Instiga, foi assim que ele começou a ensinar e foi assim que eu aprendi, foi assim que eu entendi as coisas. Então isso é fundamental, então o tempo que a gente fica lá é muito maior que as 20 horas que tá no papel.

b. Sim

TUANE: Aí a décima seria, acredita que alguma prática sua em sala de aula, pode ser modificada por influência de um projeto de extensão? Em caso afirmativo, cite-as.

G4C:

a. Se eu tenho? Provavelmente sim, projetos de extensão... vamos pegar agora na pandemia.

b. Uhum.

a. Na pandemia eu poderia dar outro exemplo, mas não é muito de extensão, mas se fosse (daria igual), na pandemia a gente teve que trabalhar com o remoto, né? E no Colégio de Aplicação nós já tínhamos o Projeto Moodle há muito tempo, desde quando eu entrei em 2011, se não me

engano em 2012, a professora Sandra lançou o Projeto Moodle, e eu comecei a participar do Projeto Moodle, só que era só mais para gente colocar... era um repositório de material. Aí eu colocava lá exercícios extras e tal, pros alunos né? Mas a gente continuou estudando, mas com a pandemia exigiu muito mais da gente, a gente começou a dar curso pra sobre isso pra todo mundo, e isso fez com que a gente mudasse totalmente a forma de ministrar aula. Nós tivemos que... na pandemia fazer toda uma sala de aula remota, inclusive com avaliações e tudo. Hoje depois de passar a pandemia a minha aula presencial voltou, mas as minhas avaliações são todas remotas, não voltaram... nenhuma, e eu não vou voltar. Eu quero que as minhas avaliações continuem remotas, por que? Porque eu acho assim óh, é uma coisa que facilitou bastante, facilitou para mim fazer, para os alunos... porque eu abro a minha avaliação uma semana. Uma semana eu deixo aberta, ele pode entrar a hora que ele quiser, aonde ele quiser, depois que ele entrar, ele tem duas horas para fazer aquilo.

b. Uhum

a. Na hora que ele termina, todas aquelas questões que... são questões onde a resposta pode sair na hora, que eu não preciso corrigir, vamos supor um cálculo, alguma coisa... ele já tem automaticamente a nota dele, ele já sabe. Isso vai direto pro livro de nota dele.

b. Uhum

a. Então hoje tudo isso para mim já é automático, hoje eu corrijo muito menos questões do que antes. Hoje tudo eu preparo, claro que eu tive um trabalho muito grande para preparar tudo isso, né? Porque a gente sabe que aluno é aluno, então se ele ver uma questão ele vai procurar na internet essa questão, e tudo mais. Então eu tive que criar questões, então as minhas questões ele não vai encontrar na internet, eu crio elas, pego um gráfico daqui, que é uma questão e crio totalmente uma questão nova, aí ele não vai conseguir achar aquela questão. Então isso demorou pra fazer? Demorou, mas hoje já tá pronto, então hoje eu só vou mais colocando... aumentando cada vez mais o meu banco de questões né?

b. Sim

a. Mas isso mudou totalmente a minha/a minha forma de trabalhar, hoje eu consigo trabalhar com eles com material interativo, eu coloco um vídeo meu lá, no Moodle. É um vídeo que eu preparo, e isso eu comecei a fazer na pandemia.

b. Uhum.

a. E coloco perguntas no vídeo para ele responder, como se fosse uma tarefa daquilo que eu tô explicando.

b. Mas só para ver se eu entendi, alguns projetos teus de extensão, desse de vídeo, e de curso do Moodle, aí tu usou esse conhecimento pra aplicar nas aulas na pandemia, é isso?

a. É

b. Só pra ver se entendi, tá certo.

a. Utilizei e hoje continua.

b. Sim

- a. Hoje eles continuam ali, o que mudou para mim? Claro, eu voltei presencial né, nas aulas mas eu não pretendo voltar com avaliações e nem atividades presenciais. Todas as avaliações e atividades eu peço no Moodle.
- b. E aí o Colégio de Aplicação vai manter essa flexibilização mais pra frente? Ou não se sabe ainda.
- a. Estamos torcendo para isso...
- b. Uhum
- a. E estamos trabalhando pra isso, tanto é que nós já conseguimos, né? O nosso grupo já conseguiu mais de 40 computadores, computadores que claro... dois faz um né, e tal.
- b. Uhum.
- a. Para que a gente possa fazer um laboratório só de avaliações.
- b. Hm
- a. Só pra trabalhar com isso, então a gente pode até voltar a fazer avaliação lá no Colégio, na minha aula vamos supor, mas vai ser toda no Moodle.
- b. Ah entendi.
- a. Ela não vai ser mais de papel, essa é a ideia
- b. Aí a penúltima...
- a. Ah não, e outra... deixa eu fazer outra.
- b. Claro, imagina.
- a. Não é bem um projeto extensão, mas...
- b. Tá.
- a. Quando os alunos vêm pro Colégio, estágios... bolsistas... muitas vezes eles trazem coisas para gente, que a gente nem pensava em trabalhar, né? Ou que a gente pensava, mas nunca teve coragem, sei lá. Então eu já mudei muita coisa que eu fazia por conta disso, vários alunos, vários bolsistas que vieram trouxeram ideias, e fizeram tudo acontecer e hoje eu uso, aquilo em sala. Vou dar um exemplo, eu lembro bem quando o... eu tive o Israel, não sei se tu conhece o Israel?
- b. Sim, mas não cheguei a estudar com ele.
- a. Ele veio fazer o TCC dele, já tinha feito os estágios comigo, e veio fazer o TCC dele. E ele queria aplicar alguma coisa, aí ele queria aplicar e trabalhar a queda dos corpos. E pra trabalhar a queda dos corpos, ele tinha que trabalhar com plano inclinado, força e tal. E era mais no início do ano, e eu assim " Olha eu geralmente trabalho com cinemática e depois é dinâmica, né? Mas é uma coisa que eu sempre quis fazer, eu disse pra ele. E realmente eu sempre quis fazer, desde a graduação o pessoal fala, né " Pô, tem que começar em dinâmica e depois ir pra cinemática. Não sei se tu já escutasse isso?
- b. Uhum.
- a. Mas eu nunca tive coragem, tanto é que todos aqueles anos, cursinhos e tal, é sempre a mesma sequência: cinemática, dinâmica e tal. Então eu disse pra ele " Sempre quis fazer, mas nunca tive coragem, então *vamo* fazer isso, *vamo* fazer como tu quer! Depois dali pra frente a minha didática é sempre essa, começo por dinâmica. Desde ali... faz muito tempo, faz muitos anos.

- b. É... quando eu participei do PIBID contigo já era assim.
- a. Sim, agora é só... eu começo só com dinâmica, e mudou por causa disso.
- b. Ah que legal.
- a. Se não, não teria mudado...
- b. Não teria coragem, daí viu que teve um empurrãozinho e foi ((risos)).
- a. Exatamente " Ah, *vamo* tentar isso aí! E foi, aí eu disse " Ah, agora *vamo* começar assim. Claro que não usei tudo o que ele usou, porque ele usou modelos e tal, né?
- b. Aham
- a. E aí eu pensei, *vamo* começar daí, e realmente me parece que fica muito mais fácil pro aluno depois entender movimentos, a questão de vetores aceleração, ((gestos)), fica muito mais fácil, parece.
- b. Certo

TUANE: E a penúltima é sua postura enquanto professor teve relação direta com o aprendizado desenvolvido no projeto de extensão que você participou? De que forma?

G4C:

- a. Ah, com certeza/com certeza ((risos)), a forma como eu disse, né? De fazer perguntas, é de... de fazer perguntas, porque às vezes a gente faz uma pergunta direto. Não é pra fazer uma pergunta direto, né? É você muitas vezes afrontar aquilo que o aluno diz, né.
- b. Uhum.
- a. A gente faz aquela problematização inicial, aparece um monte de pergunta, de resposta e a gente... ao invés de tu dizer " Não, mas isso tá errado, não! Vamos fazer outra coisa, e se eu fizer assim, o quê que tu acha? E aí acontece totalmente diferente, e aí o cara vai pensar " Bah, como é que é! E isso tudo eu aprendi lá com o Pinho, lá na apresentação. Porque eu lembro bem, ele dizia " O aluno vai lá... ele falava quando a gente estudava, tinha aquela do looping ((gestos)).
- b. Uhum.
- a. E que a gente... trabalhava lá e perguntava " Isso aqui tal, pá/pá ((imita a voz do Pinho)). Aí o aluno falava uma coisa " Não, é por causa disso! E ele dizia " Não, não pode entregar o jogo assim! Vai trabalhando com ele, vai fazendo pergunta: tá e se acontecer isso aqui, e se a gente colocar isso aqui, e se mudar isso aqui? ((imita a voz do Pinho)). Então tudo isso vêm de lá, entendeu? Então isso fez muita diferença, e pra mim faz muita diferença isso. Então isso tudo eu carreguei de lá, e isso eu carreguei desde que eu comecei..., porque eu comecei como eu disse, a ministrar aula na segunda fase, e comecei o LABIDEX lá pra quarta fase, quinta. Só que quando eu comecei a ministrar aula, eu ministrava... eu fiquei dois anos ministrando aula de Educação Religiosa, que não tinha nada a ver com física.
- b. ((Risos))
- a. E aí depois do terceiro ano eu fui pra matemática, e só depois eu comecei com física ((risos)).
- b. Sério?

a. É, então basicamente/basicamente ministrar aula de física começou quando eu tava começando no LABIDEX, então tu entra lá e vai aprendendo e tal.

b. Sim.

a. E é isso, é isso que a gente faz, teve alguma coisa? Pô, teve muita coisa/muita coisa. E aí.. e outra coisa, eu tive dois ((orientandos)) orientadores lá, dois coordenadores no LABIDEX. Comecei com Maurício Pietrocola, o Pinho ele tava fazendo doutorado, ele tava fazendo... acho que era um sanduíche, alguma coisa, nem conhecia ele. Aí eu comecei com o Pietrocola, depois de um ano, aí que o Pinho veio, e aí que eu tomei aquele baque, não dá pra perguntar nada pra ele ((risos)), porque ele é bravo pra caramba. No início era assim, mas depois a gente viu que era o jeito dele e tal.

b. Sim, sim.

a. Mas eu tive os dois, foi muito importante, o Maurício muito importante, e o Pinho foi muito importante, os dois... muito importante.

b. Os dois são feras mesmo, o Maurício eu não conheci, mas o Pinho sim.

a. Não, o Maurício meu Deus.

b. Só os livros dele que eu conheço.

a. Eu lembro que o Maurício ele... teve uma época que eu pensei em desistir cara, eu pensei em desistir. Porque eu dizia pra ele assim “Pô, eu não entendo nada disso aí cara, eu não entendo, eu faço as provas mas não sei o que eu tô fazendo, as provas pá... pô, eu acho que eu vou desistir cara, não sei cara, eu tô em dúvida.” Aí ele conversou comigo uma coisa que é eu levo pra vida até hoje, ele disse assim “Olha, tem isso/isso e isso, mas tu tem que decidir cara, tu não pode ficar em cima do muro, porque a tua vida é feita de escolhas, em toda a tua vida tu vai ter escolhas, a cada instante tu vai fazer escolhas, tu faz uma escolha agora, analisa bem e tu faz uma escolha. Depois lá atrás tu vais ter que fazer outra, porque aquela escolha que tu fizesse no começo, te levou pra um caminho, e ela pode não ser aquilo que tu quer. Então tu não pode ficar em cima do muro, tu tem que decidir, eu te digo óh, tem isso/isso e isso, e eu te dou esses motivos pra tu não desistir. Mas tu tem que desistir, tu não pode ficar em cima do muro, assim tu não vai fazer nada.”

b. Que legal.

a. E até hoje eu falo isso para meus alunos, e tenho isso em mente, qualquer coisa que eu tenho que fazer eu tenho que decidir, eu tenho que fazer. Levei até para minha dissertação e tese de mestrado. Né, aí tu tá lá – O que eu vou fazer hoje? Eu tenho que escrever uma coisa, aí eu ia escrevendo/escrevendo, às vezes sem nexos, aí vinha uma ideia aqui, outra ali e depois juntava as coisas e ia, mas tinha a escrever.

b. Tem que dar um passo né, se não.

a. Se tu esperar pra vim tudo certo, tu não vai conseguir.

b. Sim.

a. Aí tu vai ficar parado.

b. Certo.

TUANE: E aí a última, quais projetos de extensão você acha que se existissem na época em que fez o curso, teriam contribuído para a tua formação como professor?

G4C:

a. Projeto de extensão que não é projeto de extensão ((risos)), se eu tivesse um PIBID eu teria muito mais... eu acho que eu teria ganho muito mais assim, sabe?

b. Sim

a. Porque o PIBID ele te faz... vivenciar né? A própria escola né, e além de vivenciar todo aquele ambiente escolar, com alunos reais e tal, também te faz vivenciar os próprios professores, então você vai aprendendo com o professor. Então você olha um professor lá, às vezes o cara faz uma coisa – Putz, que legal. Mas depois ele faz um (), putz isso aí eu não quero fazer, não achei legal. Então tu começa a te moldar.

b. Uhum

a. E isso eu não tive, mas eu fiz isso depois que eu me formei.

b. Sim

a. Depois que eu me formei, eu comecei a observar vários colegas meus, de disciplinas diferentes, e eu assistia a aula às vezes deles, muitas vezes né? Ficava lá, só escutando e tal, e muitas coisas que alguns faziam eu comecei a fazer também.

b. Uhum.

a. Algumas coisas que alguns faziam eu dizia – Não vou fazer isso porque eu não acho legal, nunca fiz. Então, fui me moldando, hoje o que eu sou... claro, tenho a minha identidade de professor, mas tem muito de cada um deles.

b. Sim.

a. Pô, eu lembro de muitas coisas, muita coisa que eu achava legal, eu incorporei, né? E não é só no jeito de falar, ou no jeito de explicar porque às vezes nem era a minha disciplina.

b. Uhum.

a. O jeito de se comportar mesmo.

b. Sim.

a. Como professor, né? E também até mesmo o quadro, o meu quadro hoje é assim por causa dos quadros que eu vi na minha vida.

b. Sim.

a. Então eu tentei melhorar o máximo de acordo com aquilo que eu achava que ficava legal, entendeu?

b. Sim.

a. Então agora... um projeto de extensão assim que... de repente poderia ter na minha época.

b. Tu pode pensar em temas também, temas da Física também.

a. Mas eu acho que se tivesse um projeto de extensão voltado para é... criação de vídeos, ou então essa parte mais relacionada a ferramentas digitais.

b. Sim.

a. Hoje teria me ajudado muito, porque eu sofri muito pra... como eu disse, a gente fez um projeto de extensão e teve que estudar bastante para poder dar conta assim.

b. Sim.

a. Hoje a gente sabe, mas quando eu comecei se tu ver os meus vídeos que eu fiz... meu Deus, hoje se tu ver a melhora que é, de diferente que estão. Quando a gente começou, não sabíamos nada, só pegava lá – *Vamo* gravar aqui ó...

b. E esses vídeos são para os alunos do primeiro ano que ficam no Moodle ou é para a UFSC toda?

a. Não, esses vídeos hoje estão em um repositório, né? E eles passam na TV UFSC, porque a TV UFSC a gente foi lá e tem um... o projeto de extensão incorporou com a TV UFSC, o chamado Aula na TV, é um programa.

b. Ah, que legal.

a. Aula na TV a gente fez, aí isso passou uma temporada grande aí, a temporada toda na TV UFSC na pandemia, né?

b. Uhum.

a. E agora teve um pessoal da TV Brasil não sei o que lá, que eles estão querendo né... que esse programa vá passar por lá. Só que assim, é difícil porque a gente fez esse projeto, e contou com todos os colegas né, professores da rede pública, rede particular também, né? Mas ele é só na conversa ((gestos)), só na amizade né.

b. Hum.

a. Não paga nada...

b. Entendi.

a. Não tem verba pra fazer, é um projeto de extensão sem verba. Então se tu for ver lá, tem vários professores que são da rede pública e particular, que eles vieram porque eu já conhecia, aí eu convidava – Ah vai lá gravar uma aulinha e tal. Porque a gente tem o nosso estúdio lá na TV UFSC agora, né?

b. Uhum.

a. A gente preparou tudo, então eles iam lá e gravavam na amizade.

b. Sim.

a. Mas a ideia era ter uma verba para poder... aí sim, aí tu pode – Pô, vem cá gravar, cada aula tem um valorzinho aqui pô. Aí já dá uma motivação pra pessoa, né?

b. Com certeza.

a. Porque eles também trabalham demais né, então a gente tem que se sujeitar muitas vezes ao horário deles, né?

b. Sim.

a. E esse horário tá difícil de aparecer, então nós temos algumas gravadas mas... algumas... temos seis episódios gravados.

b. Uhum.

a. Seis episódios da primeira temporada, mas a ideia era gravar dez, não conseguimos gravar dez.

b. Sim.

a. Agora o projeto continua, mas esse ano pra... depois da pandemia e está nessa... nesse... nesse período aí, é mais difícil trazê-los né. Então a gente tem que contar com mais nosso aqui, tem alguns que trabalham com a gente lá do Aplicação, como o professor (Éres) de Química, o Rafael de Matemática. A gente tá mais agora com Matemática e Física, mas a ideia era ter outras...

b. De outras disciplinas também.

a. Sim, naquele momento tem Biologia, tem Química, tem Português, nós conseguimos vários.

b. Uhum, mas agora para dar continuidade tá mais difícil.

a. Tá mais difícil né, porque tá todo mundo ()

b. Então tá certo professor, essa foi a última, a gente finalizou, tá? Muito obrigada pela disponibilidade.

APÊNDICE B - PARECER CONSUBSTANCIADO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS PRIMEIROS IMPACTOS DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA DA UFSC

Pesquisador: TUANE MARTINS CORREA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58452122.2.0000.0121

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.479.193

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) - Universidade Federal de Santa Catarina, Pesquisadora: Tuane Martins Corrêa, Orientador: André Ary Leonel, coorientadora: Marinês Domingues Cordeiro.

Segundo as pesquisadoras no formulário de informações básicas da Plataforma Brasil:

Desenho:

Estudo de caso da curricularização da extensão no curso de licenciatura em Física a UFSC, que com o aporte da análise documental relativa à legislações extensionistas propõe perguntas a serem realizadas na entrevista semi-estruturada. Tal entrevista será proposta com quatro grupos distintos: grupo 1 (membros do Núcleo Docente Estruturante: de 1 a 3 participantes); grupo 2 (professores do curso de Física da UFSC que já possuíam atividades de extensão anteriores à lei: de 2 a 4 participantes); grupo 3 (professores do curso de Física da UFSC que não possuíam atividades de extensão anteriores à lei: de 2 a 4 participantes); grupo 4 (egressos do curso de licenciatura em Física da UFSC que realizaram atividades de extensão durante sua formação acadêmica: de 2 a 4 participantes). Os dados que serão analisados são provenientes das respostas dos participantes durante as entrevistas, com algumas perguntas centrais, mas permitindo que o

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-8094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.479.193

mesmo amplie os horizontes da pesquisa apresentando informações excedentes às solicitadas. Para tratamento destes dados iremos proceder com a Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin.

Critério de Inclusão:

Ao realizarmos a construção do referencial teórico, foi possível observar os órgãos responsáveis por cada etapa do processo de curricularização da extensão, desde as instâncias superiores até a elaboração dos projetos dentro dos centros de ensino. Neste sentido vimos que o estabelecimento de quatro grupos específicos poderia nos trazer diferentes perspectivas sobre as atividades extensionistas. Para isso pensamos em uma organização semelhante à teoria dos conjuntos, de acordo com essa ordem: professores de Física (neste grupo, buscamos incluir apenas os que atuam na Física da UFSC ou que foram formados por ela); atuantes no ensino de Física na Educação Básica (aqui, buscamos excluir aqueles que mesmo formados pela UFSC não estão atuando no momento, porque não se justificariam os impactos das atividades de extensão em suas práticas, e aqueles que atuam exclusivamente na rede privada, uma vez que a intenção é ver os impactos na educação pública. Optamos também por excluir aqueles que não participaram de projetos de extensão durante sua formação acadêmica); não participantes de projetos de extensão, mas que são professores de Física da UFSC (já neste, buscamos incluir aqueles que são professores do curso de Física, mas que não possuíam projetos de extensão anteriores à lei de curricularização da extensão, com o intuito de compreender o que os levou a não fazer parte/construir tais projetos); participantes de projetos de extensão anteriores à curricularização da extensão (neste quadro buscamos incluir os professores de Física da UFSC que já possuíam projetos de extensão, anteriores à lei, com o intuito de conhecer o que trouxe o interesse deles para tais projetos e se percebem modificações em suas práticas por meio de seu contato com atividades extensionistas).

Critério de Exclusão:

Continuamente ao grupo de professores incluído no critério anterior buscamos excluir aqueles que mesmo formados pela UFSC não estão atuando no momento, porque não se justificariam os impactos das atividades de extensão em suas práticas, e aqueles que atuam exclusivamente na rede privada, uma vez que a intenção é ver os impactos na educação pública. Optamos também

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.479.193

por excluir aqueles que não participaram de projetos de extensão durante sua formação acadêmica.

Estão previstos 15 participantes.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo as pesquisadoras no formulário de informações básicas da Plataforma Brasil:

Objetivo Primário:

Investigar o processo de curricularização da extensão na licenciatura em Física da UFSC diante de sua adequação às leis e às demandas do curso.

Objetivo Secundário:

1) Conhecer, por meio de uma análise documental, o histórico da extensão no Brasil, da sua gênese às legislações e resoluções referentes à extensão; 2) Analisar a curricularização da extensão em nível nacional e institucional (UFSC), até a implementação de políticas públicas relacionadas; 3) Identificar o que a BNCFormação, o PNE, e as DCN's trazem sobre as atividades de extensão universitárias na formação de professores; 4) Buscar com esse levantamento as contribuições da extensão para o ensino de Física e os desafios; 5) Efetuar um olhar para este cenário na UFSC, explorando os papéis de cada membro deste processo: Comissão Mista de Curricularização (CMC), Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), Sistema de Gestão de Atividades de Extensão (SIGPEX), Núcleo Docente Estruturante (NDE) e o Departamento de Ensino (DEN); Colegiados e Centros de Ensino; 6) Analisar as atas do NDE, Colegiado e do curso de licenciatura em Física, o currículo e o processo de reestruturação curricular frente a curricularização da extensão e ao atendimento das demandas de docentes e discentes do curso; 7) Entrevistar professores do Departamento de Física (membros do NDE, professores que já possuíam projetos de extensão e os que não possuíam) e egressos do curso de Licenciatura em Física que atuam na educação, e durante sua graduação participaram de projetos de extensão, a fim de compreender como eles enxergam as atividades de extensão, seus desafios e contribuições para a formação docente; 8) Interpretar a reestruturação curricular e os resultados das entrevistas, com o suporte da

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.479.193

literatura, para substanciar o estudo de caso da extensão dentro do curso de Física que está sendo proposto nesta pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo as pesquisadoras no formulário de informações básicas da Plataforma Brasil:

Riscos:

Considerando que os participantes da pesquisa deverão responder perguntas de entrevista acerca de políticas de extensão universitárias, prática em sala de aula, formação acadêmica, contribuições e desafios da curricularização da extensão, entre outros, entendemos que pode haver um certo desconforto em responder determinadas perguntas, já que existe a possibilidade de reear o compartilhamento de obstáculos e/ou a forma como conduz seu trabalho. Outrora, o questionário pode evocar memórias e mobilizar sentimentos nem sempre agradáveis ao participante. E para aqueles que optarem pela entrevista de forma remota, há ainda um possível desconforto em virtude da dependência da tecnologia, como por exemplo a instabilidade da conexão, granulação da imagem e/ou baixa resolução. Em função disso, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido poderá ser revisitado para deixar clara a intenção do projeto.

Benefícios:

A partir do desenvolvimento do presente projeto, espera-se realizar um levantamento dos primeiros impactos da curricularização da extensão na formação de professores, desde os atuantes na universidade até os que compõem o contexto da educação básica. Por se tratar de algo inédito, e que está acompanhando a reestruturação em tempo real, os participantes da pesquisa podem se considerar protagonistas em um estudo pioneiro na área, e visitar no futuro suas perspectivas, com o intuito de observar quais os novos impactos que as atividades extensionistas tiveram em suas práticas pedagógicas. Uma possibilidade é que, por meio do questionamento, o entrevistado comece a refletir sobre sua prática e seja capaz de problematizá-la. Para aqueles que conhecem pouco as políticas de extensão, a proposição da entrevista pode aumentar o interesse no assunto, e fazer com que esse professor que até então não considerava tais atividades as vislumbre de outra forma. De forma complementar, há a sugestão, por parte dos

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 5.479.193

pesquisados, de projetos extensionistas e/ou outras atividades a serem incorporadas nos cursos de graduação, que visem à melhoria da prática em sala de aula.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários adicionais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto assinada pelo pesquisador responsável e pela coordenadora do PPGET da UFSC.

Consta do protocolo declaração de concordância da coordenação do PPGET (redundante, uma vez que já assina a folha de rosto).

Constam do protocolo os questionários a serem aplicados aos participantes.

O cronograma informa que a coleta de dados ocorrerá a partir de 08/07/2022.

O orçamento informa que não são previstas despesas (R\$0,00).

O TCLE cumpre essencialmente todos os requisitos das resoluções sobre pesquisas com seres humanos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1934702.pdf	30/05/2022 13:11:19		Aceito
Cronograma	7CRONOGRAMA.pdf	30/05/2022 13:10:52	TUANE MARTINS CORREA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2TERMODECONSENTIMENTOLIVREESCLARECIDO.pdf	30/05/2022 13:10:37	TUANE MARTINS CORREA	Aceito
Outros	DECLARACAO_TUANE_CEP_assinado.pdf	30/05/2022 13:09:44	TUANE MARTINS CORREA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoo_assinado.pdf	26/04/2022 09:15:19	TUANE MARTINS CORREA	Aceito
Outros	PERGUNTASDAENTREVISTA.pdf	20/04/2022	TUANE MARTINS	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.479.193

Outros	PERGUNTASDAENTREVISTA.pdf	16:33:45	CORREA	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAODECONCORDANCIA.pdf	20/04/2022 16:31:56	TUANE MARTINS CORREA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	1PROJETODEPESQUISA.pdf	20/04/2022 16:23:53	TUANE MARTINS CORREA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 21 de Junho de 2022

Assinado por:
Luciana C Antunes
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-8094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br