

A extensão universitária em um curso de licenciatura em Física de uma universidade pública: representações sociais de docentes à luz do Discurso do Sujeito Coletivo

University extension in a physics program at a public university: Teachers' social representations in light of the subject's collective discourse

 Kauê Henrique **Tamarozzi**¹

 Beatriz Saleme Corrêa **Cortela**¹

 Isabel Cristina de Castro **Kondarzewski**²

¹Universidade Estadual do Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências (FC), Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Bauru, SP, Brasil. Autor correspondente: kaue.tamarozzi@unesp.br

²Universidade Estadual do Paulista (Unesp), Departamento de Física, Guaratinguetá, SP, Brasil.

Resumo: Este artigo explora as representações sociais de docentes de um curso de licenciatura em Física de uma universidade pública sobre a curricularização da extensão. Utilizando a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, foram analisadas as interpretações dos participantes acerca das atividades de extensão. As análises realizadas por meio de entrevistas semiestruturadas apontam que os docentes consideram essas atividades essenciais para a ligação entre teoria e prática na formação de futuros professores. Além disso, os resultados destacam a necessidade de ajustes contínuos no novo currículo prescrito pela IES para melhor atender às demandas legais e sociais. Os docentes reconhecem a extensão como uma oportunidade para enriquecer a formação acadêmica, promovendo um aprendizado mais contextualizado e próximo da realidade dos alunos. Também é vista como uma componente fundamental para o desenvolvimento de habilidades práticas e para a construção de um vínculo mais estreito entre a universidade e a comunidade.

Palavras-chave: Extensão universitária; Ensino superior; Formação inicial do professor; Representação social; Discurso do sujeito coletivo.

Abstract: This study examines the views of undergraduate physics professors working in programs at a public university regarding outreach activities in the curriculum. We analyzed professors' interpretations of these extension activities using the Collective Subject Discourse technique. Based on semi-structured interviews, the findings indicate that professors view these activities as essential for linking theoretical knowledge with practical application in the training of future teachers. In addition, the results highlight the need for continuous adaptation of the new curriculum prescribed by the institution to meet legal and social requirements. The professors see outreach as a valuable opportunity to enhance academic training by promoting more relevant learning experiences that relate to the realities of students. Furthermore, these activities are crucial for developing practical skills and strengthening the connection between the university and the community.

Keywords: University extension; Initial teacher training; Social representation; Collective subject discourse.

Recebido em: 26/08/2024

Aprovado em: 29/10/2024



Introdução

Esse artigo é um excerto de uma pesquisa, em andamento, que examina as representações sociais (RS) de docentes que atuam em um curso de licenciatura em Física de uma universidade pública. Abrange o ano letivo de 2023 e o primeiro semestre de 2024, buscando identificar as percepções dos participantes sobre o currículo vigente, incluindo questões que envolvem a duração do curso, a organização curricular, a presença de disciplinas específicas e didático-pedagógicas, além da curricularização da extensão universitária e a criação de uma nova habilitação para o curso, em Física Computacional.

Este estudo de caso analisa um mesmo curso de licenciatura, previamente estudado por diferentes autores, tais como Cortela (2004, 2011), Camargo (2007), Kussuda (2017) e Scalvi (2023). Destacam-se as pesquisas de Cortela (2004, 2011), que se dedicou a analisar o início de um processo de reformulação do curso em decorrência das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, CNE/CP n. 1, (Brasil, 2002) e a posterior implementação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) resultante, sob a perspectiva dos docentes formadores. Camargo (2007) buscou fornecer subsídios teóricos e analisar as discussões entre docentes, realizadas durante as reuniões da Comissão encarregada de elaborar este mesmo PPC, além de levantar as necessidades formativas apresentadas por professores de Física da rede pública, à época. Kussuda (2017) procurou entender os motivos para a evasão, de acordo com ex-alunos e docentes, desse mesmo curso; Scalvi (2023) analisou as reformulações curriculares decorrentes da Resolução 02/2019 (Brasil, 2019), que trata da formação inicial de professores, e da Resolução 07/2018 (Brasil, 2018), que determina a creditação curricular da extensão em cursos de graduação, que resultou num novo PPC, implantado a partir de 2023.

Como aponta Chizzotti (2014), o estudo de caso proporciona uma abordagem detalhada e contextualizada de uma situação singular da vida real, permitindo uma análise minuciosa e abrangente de informações específicas sobre um caso particular. Assim, uma investigação pode se concentrar em um único caso ou abranger uma coleção deles, identificando aspectos comuns entre eles. Essa abordagem é útil para examinar particularidades, tais como as dificuldades enfrentadas por alunos específicos, ou para analisar características específicas em um grupo de pessoas. No caso aqui estudado, os diferentes modelos curriculares adotados, as relações de forças estabelecidas por diferentes grupos envolvidos nos processos, e os PPC resultantes.

O contexto deste artigo abrange uma reformulação curricular do curso de licenciatura em Física da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Bauru, estado de São Paulo. De acordo com a Unesp (2021), esse processo teve início no segundo semestre de 2019, quando o Conselho de Curso determinou a criação de uma Comissão voltada a estudar elementos necessários à reestruturação do curso, motivado pela necessidade de atender à exigência legal de curricularização da extensão (CNE/CES 07/2018) (Brasil, 2018), bem como pela integração das demandas das diretrizes de formação de professores (CNE/CP 02/2019) (Brasil, 2019) e pelos interesses do próprio corpo docente.

No caso do PPC aqui estudado, resultante das demandas acima citadas, o curso tem a duração de 3600 horas, sendo que a distribuição das 360 horas destinadas à extensão universitária foi estruturada da seguinte maneira: uma disciplina, com carga horária de 30 horas, denominada Fundamentos da Extensão Universitária, logo no primeiro semestre

do curso; 55 horas desenvolvidas em quatro disciplinas (Astronomia: Terra e Universo; Instrumentação para o Ensino de Física I e II; e Políticas Educacionais Brasileiras), onde as atividades de extensão estão integradas aos seus respectivos conteúdos. As 275 horas restantes podem ser desenvolvidas junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, à Residência Pedagógica e aos Núcleos de Ensino da Unesp. Também podem ser desenvolvidas atividades relativas à concepção e organização da Semana da Física e do Workshop da Física, eventos tradicionalmente realizados e acessíveis à comunidade, bem como a criação, organização e oferta de atividades de divulgação da área de Física para profissionais do campo e para o público em geral (Unesp, 2023).

A questão central deste artigo busca apresentar como uma amostra de docentes, que atuam no curso em questão, compreendem e interpretam as atividades de extensão universitária que foram propostas no atual currículo. O objetivo é apresentar as análises realizadas a partir das transcrições das falas dos agentes envolvidos, à luz do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

Segundo Pereira e Vitorini (2019), a compreensão da concepção de extensão universitária tem se intensificado no contexto atual, especialmente com a proposta de integrá-la aos currículos de graduação por meio da curricularização da extensão. Nesse sentido, a extensão não se limita apenas ao processo extensionista, mas também enfrenta desafios que atravessam as dimensões de ensino e pesquisa, refletindo uma provável nova perspectiva sobre as práticas de formação universitária. O amadurecimento dessa concepção levou os participantes do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), a documentarem e discutirem sobre a necessidade de curricularizar a extensão, além de buscar atender interesse de docentes e pesquisadores, que visam concretizar o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, adotado na maioria das universidades públicas brasileiras.

Para Pereira e Vitorini (2019), essa busca visa promover a relação entre teorias e práticas por meio de uma aproximação mais ampla e sistemática com as demandas sociais. Com base nessas necessidades, particularmente no que diz respeito ao acesso ao ensino superior e à melhoria da qualidade da Educação oferecida, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 destaca, por meio da Meta 12.7, que os cursos de graduação devem reservar, no mínimo, 10% da carga horária para programas e projetos de extensão, priorizando áreas de significativa relevância social.

A pesquisa realizada é de natureza quali-quantitativa, empregando a técnica de análise de dados conhecida como DSC. Para Lefèvre e Lefèvre (2014), o método do DSC, criado por eles, é apresentado como uma abordagem que visa recuperar as RS, destacando-se por seu esforço em reconstruir essas representações ao manter, simultaneamente, a sua dimensão individual integrada com a dimensão coletiva. Os dados foram constituídos por meio de entrevistas semiestruturadas.

O Discurso do Sujeito Coletivo: aportes teóricos e metodológicos

Trata-se de uma técnica de análise de dados utilizada, em sua gênese, em pesquisas de opinião. Desenvolvida por pesquisadores da Universidade de São Paulo, em 1990, Fernando Lefèvre e Ana Maria Cavalcanti Lefèvre, o DSC se utiliza de procedimentos sistemáticos e padronizados para tabular e organizar dados qualitativos, com base na teoria das RS de Moscovici (2015) e na Teoria de Campo de Bourdieu (1989).

O DSC é um método de pesquisa de opinião que se fundamenta na combinação do qualitativo com o quantitativo, tratando-se de um método qualiquantitativo, superando a ideia de que exista uma oposição entre os dois (Lefèvre; Lefèvre, 2010). O objetivo do DSC é sintetizar discursos que apresentam sentidos semelhantes, criando um discurso-síntese, escrito na primeira pessoa do singular, e que representa um pensamento coletivo (Figueiredo; Chiari; Goulart, 2013).

Representações Sociais: uma breve apresentação

Serge Moscovici (1925-2014), psicólogo social de origem romena e de família judia, estabelecido na França, publicou seu trabalho de doutorado intitulado *La psychanalyse, son image et son public* em 1961, introduzindo o conceito de Representação Social (RS) no campo da Psicologia Social (Camargo, 2015). Como destacado por Alves-Mazzotti (2008), Moscovici baseou seu trabalho no conceito de Representação Coletiva (RC), do sociólogo francês David Émile Durkheim. Segundo Durkheim, as RC são formas duradouras de entendimento compartilhado, que possuem uma força unificadora capaz de integrar a sociedade como uma entidade coesa (Moscovici, 2015).

De acordo com Osti, Silveira e Brenelli (2013, p. 35), a RS "[...] compreende a concepção que um sujeito, um grupo ou uma sociedade têm sobre determinado tema ou assunto, estando presente tanto nas relações sociais como no conjunto de opiniões e comportamentos dos indivíduos, refletindo em sua conduta e valores".

Como aponta Jodelet (1993, p. 5), "Reconhece-se geralmente que as representações sociais, como sistemas de interpretação, regulam nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais".

O DSC é uma técnica de resgatar essas RS, presentes nos discursos. De acordo com Lefèvre e Lefèvre (2014, p. 503):

Nessas, as opiniões ou expressões individuais que apresentam sentidos semelhantes são agrupadas em categorias semânticas gerais, como normalmente se faz quando se trata de perguntas ou questões abertas. O diferencial da metodologia do DSC é que a cada categoria estão associados os conteúdos das opiniões de sentido semelhante presentes em diferentes depoimentos, de modo a formar com tais conteúdos um depoimento síntese, redigido na primeira pessoa do singular, como se tratasse de uma coletividade falando na pessoa de um indivíduo.

Conforme Almeida (2018), ao utilizar a técnica do DSC, os pesquisadores procuram identificar os elementos discursivos que expressam as RS de um grupo social específico. Esses discursos são analisados e estruturados de modo a reconstruir o pensamento coletivo sobre o tema em questão, permitindo a identificação de padrões, contradições e convergências nas opiniões dos participantes.

Ainda de acordo com o autor supracitado, a RS fornece uma base teórica que auxilia na interpretação dos discursos coletivos obtidos por meio do DSC, possibilitando uma análise mais detalhada das RS presentes na comunidade estudada.

Teoria de Campo de Bourdieu: agente, campo, capital e habitus

O DSC também faz uso do conceito de Campo, de Pierre Bourdieu. Conforme Lefèvre e Lefèvre (2010):

Uma pesquisa de opinião na qual se usa o Discurso do Sujeito Coletivo requer a presença no espaço ou no campo social de sujeitos ou conjuntos de sujeitos a serem entrevistados, para os quais o problema a ser investigado faça sentido, ou seja, sujeitos capazes de, sobre o problema, emitir julgamentos, opiniões, posicionamentos e tecer os argumentos correspondentes (Lefèvre; Lefèvre, 2010, p. 39).

Esse conceito foi desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) e, segundo Pereira (2015, p. 341), "[...] campo é um microcosmo social dotado de certa autonomia, com leis e regras específicas, ao mesmo tempo em que influenciado e relacionado a um espaço social mais amplo". Como apontam Lefèvre e Lefèvre (2014), o campo representa um espaço simbólico, no qual lutas dos agentes determinam, validam, legitimam representações, influenciadas por seus capitais. Assim entendido, "[...] é um espaço que enquadra ou condiciona a ação dos atores sociais" (Lefèvre; Lefèvre, 2014, p. 38). Assim, a escolha dos agentes é de suma importância numa pesquisa, no sentido de poder captar e explicitar as diferentes RS sobre um tema de diversos participantes. Ou seja, a polifonia de perspectivas enriquece sobremaneira o entendimento do problema pesquisado.

Outros conceitos importantes da teoria bourdieusiana são: o *habitus* e o capital. De acordo com Souza (2013), *habitus* são disposições duradouras e transferíveis, representando modos específicos de pensamento, sentimento e ação. Apesar de duradouras, podem ser desgastadas e até mesmo derrubadas por influências externas. Além disso, essas disposições são transferíveis para diversos domínios da prática, inclusive na escolha de estilos de vida. Nesse sentido, o *habitus*, a partir de demandas situacionais, oferece a oportunidade de modernizações das práticas.

Para uma compreensão abrangente do que constitui um campo, é essencial considerar não apenas o *habitus*, mas também o conceito de capital (cultural, social e econômico). No contexto dos campos em movimento, os diversos tipos de capitais descritos por Bourdieu parecem estar associados a uma visão ampliada da realidade, que transcende a dimensão econômica tradicionalmente atribuída ao conceito de capital (Pereira, 2015).

De acordo com Silva (1995) e Araújo, Alves e Cruz (2009), Bourdieu explicita variados tipos de capitais que os indivíduos acumulam e que exercem influência sobre suas posições e comportamentos na sociedade. O Capital Econômico engloba os recursos financeiros e materiais que os indivíduos possuem, como dinheiro, propriedades, bens de consumo, entre outros. O Capital Cultural se refere ao conjunto de conhecimentos, habilidades e competências detidas pelos indivíduos, incluindo educação formal, cultura geral, literatura, arte, música, entre outros. O Capital Social envolve as redes de relações sociais dos indivíduos, compreendendo família, amigos, contatos profissionais, associações, entre outros.

A combinação desses elementos permite uma compreensão mais ampla das percepções, valores e significados compartilhados pelos indivíduos em relação a um determinado tema, contribuindo para uma análise crítica e reflexiva das dinâmicas sociais e culturais envolvidas.

Operadores qualitativos e quantitativos do DSC: aspectos metodológicos

O DSC utiliza operadores qualitativos, também chamados de figuras metodológicas: as Expressões-Chave (ECh), as Ideias Centrais (IC) e as Ancoragens (AC), um tipo específico de IC, que explicita uma determinada teoria/ideologia, nem sempre presente nas falas/escritos dos agentes (Lefèvre; Lefèvre, 2010).

As ECh são partes das falas/escritos do(a) agente, selecionadas pelo pesquisador e que revelam a essência do conteúdo do depoimento, discurso ou teoria implícita. Estas podem ser contínuas ou descontínuas.

Busca-se, aqui, o resgate da literalidade do depoimento. Esse resgate é fundamental na medida em que, através dele, o leitor é capaz de, comparando um trecho selecionado do depoimento com a integralidade do discurso e com as afirmativas reconstruídas sob a forma de idéias centrais e ancoragens - julgar a pertinência ou não da seleção e da tradução dos depoimentos. Ou seja, as expressões-chave são uma espécie de prova discursivo-empírica da verdade das idéias centrais e das ancoragens e vice-versa. É com a matéria-prima das expressões-chave que se constroem os Discursos do Sujeito Coletivo (Lefèvre; Lefèvre, 2005, p. 17).

Já as IC são expressões linguísticas, elaboradas pelo pesquisador, que sintetizam e descrevem de forma concisa e precisa o sentido das ECh (Lefèvre; Lefèvre, 2010). Em consonância com os autores supracitados,

É importante assinalar que a IC não é uma interpretação, mas uma descrição do sentido de um depoimento ou de um conjunto de depoimentos. Essas ICs podem ser resgatadas através de descrições diretas do sentido do depoimento, revelando o que foi dito ou através de descrições indiretas ou mediatas, que revelam o tema do depoimento ou sobre o que o sujeito enunciatador está falando. Nesse último caso, será preciso, após o levantamento do tema, identificar a ou as ICs correspondentes a cada tema (Lefèvre; Lefèvre, 2005, p. 17).

No DSC, o papel do pesquisador é comparado ao de um parteiro das RS, facilitando o surgimento e a expressão dessas representações na forma de depoimentos coletivos. Essa analogia sugere que trazer à tona uma opinião coletiva é semelhante a dar à luz uma criança, sendo uma operação liderada por sujeitos técnicos e especialistas, envolvendo tecnologia e produção (Lefèvre; Lefèvre, 2014).

A técnica analítica também é composta por elementos quantitativos: a Intensidade (I) e a Amplitude (A), sendo este último baseado no conceito de Campo de Bourdieu (Lefèvre; Lefèvre, 2010). Segundo Lefèvre e Lefèvre (2006, p. 518), "[...] sendo esse pensamento coletivo, configura-se também como uma variável quantitativa, na medida em que tem de expressar as opiniões compartilhadas por um quantitativo de indivíduos, que configuram a coletividade pesquisada".

A dimensão quantitativa do DSC é fundamental já que é insuficiente como resposta de uma pesquisa que o pesquisador conheça somente o que e como pensa uma dada população pesquisada. É importante também que ele saiba se uma dada ideia está mais ou menos compartilhada por aquele grupo (Lefèvre; Lefèvre, 2010, p. 83).

A ideia de Intensidade, também chamada de Força, diz respeito a quantidade ou porcentagem de pessoas que apresentaram suas ECh referentes às IC ou AC análogas ou adicionais para elaboração de um determinado DSC. Essa ideia possibilita que o pesquisador, dentro do campo no qual ele pesquisa, reconheça o grau de força das RS dentro da população estudada (Lefèvre; Lefèvre, 2010).

Quanto à *Amplitude*, esta concerne à avaliação da extensão da presença de uma ideia ou RS dentro do campo ou universo de investigação. Ou seja, o quanto tal RS está presente nos diferentes agentes/atores que compõem o campo. Proporciona ao investigador uma compreensão do nível de disseminação ou difusão dessa ideia dentro do campo investigado (Lefèvre; Lefèvre, 2010).

A intensidade, que mede o peso do DSC, serve para comparar, para cada tema pesquisado, os DSCs entre si, no que se refere ao número e proporção de depoimentos ou extratos de depoimentos necessários para compor cada DSC; a amplitude se refere à distribuição dos DSCs considerando os diversos setores do campo pesquisado. Estes dois operadores devem ser analisados em conjunto (Lefèvre *et al.*, 2012, p. 4).

Ou seja, a *Amplitude* leva em consideração os possíveis diferentes agentes que atuam no mesmo campo. Por exemplo, docentes que atuam num mesmo curso, mas que não têm formação na mesma área de conhecimento, tendo concepções diferenciadas sobre o ensino e a aprendizagem.

Conforme apontam Lefèvre e Lefèvre (2010), existem, pelo menos, quatro diferentes situações envolvendo uma RS: no caso de baixa Intensidade e alta Amplitude (iA)¹, a RS está dispersa por todo o campo, mas com pouca frequência, ou seja, poucas pessoas compartilham dessa ideia; por outro lado, no caso de grande Intensidade e baixa Amplitude (Ia), a RS está concentrada em certos segmentos do campo; já no caso de alta Intensidade e alta Amplitude (IA), a RS é amplamente compartilhada por todo o campo analisado; e, por fim, no caso de baixa Intensidade e baixa Amplitude (ia), estamos lidando com representações isoladas do campo, pertencentes a segmentos restritos e com baixo nível de compartilhamento, geralmente ideias muito novas ou muito antigas.

Abordagem metodológica

Em relação aos(as) participantes da pesquisa aqui descrita, foi feito um convite por e-mail, aos 15 docentes que atuavam no curso de licenciatura em Física investigado, em 2023. Dez participantes responderam (66,6% do universo) ao convite: sete são do Departamento de Física (DF, 70%), um é do Departamento de Educação (DE, 10%) e dois são bolsistas de programas de pós-graduação, atuando como substitutos, selecionados pelo Programa de Aperfeiçoamento e Apoio à Docência no Ensino Superior (PAADES, 20%). Para evitar possíveis identificações, todos serão aqui tratados na forma masculina, tendo em vista que apenas dois dos participantes eram mulheres.

¹As siglas IA, Ia, iA e ia foram sugeridas pela segunda autora deste artigo durante a orientação de projeto que utilizava a mesma metodologia.

Foi elaborado um questionário semiestruturado e a entrevista foi realizada de forma presencial ou remota, a critério do entrevistado. No caso aqui descrito, para as entrevistas presenciais foi utilizado o gravador do celular para registrar o áudio, sendo que escolha do local do encontro ficou a critério do entrevistado. As entrevistas virtuais foram realizadas pelo Google Meet, com gravação da chamada, sempre mediante permissão do entrevistado. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética (71270123.0.0000.5398).

Pensando na definição do campo social, os participantes foram divididos em dois grupos: grupo A (GA), formado por oito membros sendo eles docentes do DF e DE; e pelo grupo B (GB), formado por dois membros, sendo eles doutorandos e mestrandos contratados via PAADES.

Esses diferentes grupos foram separados em função dos possíveis capitais e *habitus* que os agentes dispõem, como indicado por Lefèvre e Lefèvre (2010) e de modo similar ao procedimento adotado por Tavano (2023). Buscando justificar a diferenciação dos grupos A e B, apresentam-se a seguir, os possíveis capitais dos grupos, definidos pelo pesquisador, a partir também dos *habitus* dos participantes.

Os docentes foram analisados em termos dos seus possíveis capitais: social, cultural e econômico. No que diz respeito ao grupo A, majoritário, podemos inferir que esse grupo tem um capital social mais elevado, uma vez que ocupam um status na universidade/sociedade como professor/doutor e alguns são livre-docentes. Além disso, têm mais conexões entre si e com outros(as) docentes da Unesp, numa posição igualitária. Por outro lado, compreende-se que o grupo B possui um capital social menos elevado, por não possuírem o mesmo status e títulos dos docentes do grupo A, e por terem menos conexões com os docentes efetivos, restringindo-se, possivelmente, às ligações com seu orientador ou seus professores do Programa, numa posição hierárquica menos elevada quanto ao cargo docente.

No que diz respeito ao capital cultural, de modo mais específico, aqueles expressos por suas titulações/funções, os agentes do grupo A são doutores/livre-docentes, professores concursados e, alguns, ocupam o cargo de professor(a)-titular ou mesmo chefia de departamentos ou laboratórios de pesquisa. Portanto, podemos inferir que o grupo A tem um capital cultural elevado. Em contraponto, os participantes do grupo B, por disporem de menos títulos, sendo portadores apenas da graduação e, no caso de um participante, do mestrado, têm possivelmente, um capital cultural menos elevado.

Em relação ao capital econômico, os membros do grupo A foram considerados com capital econômico mais elevado, uma vez que todos são, no mínimo, professores doutores efetivos e possuem um maior salário mensal. Por outro lado, os membros do grupo B, por provavelmente possuírem apenas uma bolsa de mestrado ou doutorado como fonte de renda, dispõem, possivelmente, de um capital econômico menos elevado.

Com os dados constituídos e transcritos, foram elaborados quadros para apresentar as ECh, destacando em cores iguais as ideias semelhantes de diferentes agentes. Em seguida, essas ECh foram sintetizadas em IC, que foram agrupadas, posteriormente, em Categorias. A Intensidade (I) e a Amplitude (A), operadores quantitativos do DSC, foram calculados com base no número total de participantes (dez), observando a presença das categorias de pensamento dentro de cada um dos diferentes grupos.

Em relação à Intensidade, foi considerado o número de participantes (dez), uma vez que este conceito se refere ao número ou percentual de indivíduos que contribuíram com suas expressões correspondentes às IC semelhantes ou complementares, para a elaboração de um determinado DSC. A teoria do DSC não especifica a porcentagem de frequência necessária para que uma Intensidade seja classificada como alta, média ou baixa, deixando essa decisão a critério do pesquisador, levando em conta sua amostra, o campo e os possíveis diferentes agentes. Assim, semelhante ao definido por Lima (2023), foi considerada de *alta Intensidade* aquela que representa uma frequência de 70% ou mais, *média Intensidade* entre 50% e 69%, e *baixa Intensidade* para valores inferiores a 50%.

A Amplitude, que se refere à medida da prevalência de uma ideia ou RS dentro do campo ou universo estudado, visa mostrar ao pesquisador o grau de disseminação ou difusão de uma ideia no contexto investigado (Lefèvre; Lefèvre, 2010). Também, semelhante ao realizado por Lima (2023), considera-se *baixa Amplitude* se até dois agentes do grupo A (25%) e um agente do grupo B (50%) compartilharem a mesma IC (ou categoria) de RS; considera-se *média Amplitude* entre dois agentes do grupo A (25%) até quatro agentes do grupo A (50%), e um agente do grupo B (50%); considera-se *alta Amplitude* se mais de quatro agentes do grupo A (>50%) e dois agentes do grupo B (100%). Se os valores definidos como base forem ultrapassados por algum dos grupos, assumiu-se o nível de Amplitude para cima.

Resultados e discussões

Para este artigo, é apresentada somente a análise da seguinte questão aberta da entrevista: *o que o(a) senhor(a) compreende ser atividades extensionistas?* Esta pergunta objetivou entender as RS dos entrevistados em relação à extensão universitária e como ela aparece no currículo, principalmente após a aprovação da Resolução 07/2018 (Brasil, 2018), que determina que 10% da carga horária dos cursos de graduação devem ser dedicadas para extensão universitária.

Conforme estipulado pelo método do DSC, a primeira etapa é a identificação das ECh, que foram destacadas em cores distintas ou sublinhadas, conforme os significados atribuídos pelos entrevistados. Em seguida, descrevem-se as IC e/ou AC obtidas a partir da interpretação do pesquisador, com base nas ECh. Como apontam Lefèvre e Lefèvre (2010), as ECh são basicamente concretas, expressivas, descritivas, abundantes, emocionais e literais; em contraste, as IC são abstratas, conceituais, resumidas, objetivas e escassas. As IC representam o que o entrevistado quis comunicar (ou o quê, sobre o quê) e as ECh representam *como* isso foi dito. O *que* e o *como* se complementam e reforçam mutuamente no discurso: fica mais fácil entender o *que* um indivíduo ou um grupo quis dizer observando *como* essa ideia se manifestou em um determinado discurso.

Posteriormente, agrupam-se as IC com significados semelhantes em Categorias, bem como efetuam-se os cálculos da Intensidade (I) e Amplitude (A) para cada uma delas. Assim montam-se os DSC encontrados para cada uma, seguidas das análises deles.

A título de exemplificação, são apresentadas no **quadro 1** apenas as ECh de alguns dos participantes, de maneira aleatória, para elucidar o processo.

Quadro 1 — Apresentação das ECh selecionadas pelo pesquisador a partir dos discursos brutos de cada participante

Participante	ECh	Referências
F4	<i>É importante que tenham relação com demandas reais, não aquelas que nós, por nossa conta, elaboramos e apresentamos como sendo de suposto interesse da comunidade externa, mas aquelas que estejam baseadas, lastreadas em realidades externas e reais demandas da sociedade, e no contexto do curso, ou dos cursos.</i>	A extensão deve atender às demandas reais da comunidade.
E1	<i>É, muitas vezes os alunos têm poucas oportunidades, porque existem poucos projetos de extensão, né, que envolvam realmente a comunidade acadêmica, que envolva os nossos alunos e a comunidade externa, né? Então, eu penso que essa é uma das dificuldades que os cursos estão enfrentando, né? De ampliar a oferta dessas atividades que envolvam a comunidade externa.</i>	Pouca oferta de atividades de extensão para os alunos que envolvam a comunidade externa.
P2	<i>Você, você ser aluno, não só dentro daquele espaço físico, nas suas obrigações, enfim..., mas ter a oportunidade de despertar em outras pessoas o desejo de estar no ambiente da universidade.</i>	A extensão pode despertar o interesse da comunidade pela universidade.

Fonte: elaborado pelo autor e pelas autoras.

Para a questão analisada, foram encontradas 13 IC. O **quadro 2** apresenta a síntese dos dados constituídos, indicando as IC elaboradas a partir das ECh que os entrevistados compartilham (*siglas de identificação*, onde *F* são os docentes do Departamento de Física e Meteorologia, *E* são docentes do Departamento de Educação, e *P* são os docentes bolsistas).

Quadro 2 — Apresentação das IC e a identificação dos participantes que as compartilham

Código	IC	Participantes
1	A extensão é um serviço prestado à sociedade	F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7, E1, P2
2	A extensão é uma forma de aplicar o conhecimento teórico	F1
3	A extensão como importante para o aprimoramento da dimensão da prática docente	F1, P1, P2
4	Ouvir a sociedade como forma de feedback para saber o que é de fato relevante no contexto prático.	F2
5	A Universidade leva conhecimento para a sociedade pela extensão.	F2, F7
6	Dificuldade dos alunos do curso noturno em realizar as atividades de extensão universitária.	F3
7	Falta de clareza sobre o que seria uma atividade extensionista em um curso de Licenciatura.	F3, E1
8	A extensão deve atender às demandas reais da comunidade.	F4, F5, F6
9	A extensão é uma cooperação entre a Universidade e a sociedade.	F6
10	A definição de extensão depende do regimento interno da Universidade.	F7
11	Pouca oferta de atividades de extensão para os alunos que envolvam a comunidade.	E1
12	A extensão pode despertar o interesse da comunidade pela Universidade.	P2
13	A cooperação acaba não acontecendo, deixando a extensão focada em cursos e atendimentos ao público.	F6

Fonte: elaborado pelo autor e pelas autoras.

De acordo com Lefèvre e Lefèvre (2010), as IC semelhantes devem ser agrupadas em uma única IC ou Categoria. Deve-se garantir que as categorias criadas respondam à pergunta e sejam excludentes. A construção do DSC é realizada com as ECh das IC classificadas na mesma Categoria.

O **quadro 3** agrupa as categorias definidas pelo pesquisador, as IC correspondentes, bem como sua Intensidade e Amplitude.

Quadro 3 — Apresentação das categorias elaboradas pelo pesquisador com base nas IC

Categoria	IC	Participantes	Intensidade	Amplitude
1. A extensão como serviço e interação com a sociedade	1, 4, 5, 8, 9 e 12	F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7, E1, P2	90% [Alta]	GA: 100%; GB: 50% [Alta]
2. A extensão como componente importante na formação docente	2 e 3	F1, P1, P2	30% [Baixa]	GA: 12,5%; GB: 100% [Baixa]
3. Ainda falta clareza e mais oportunidades quanto às atividades de extensão.	6, 7, 10, 11 e 13	F3, F6, F7, E1	40% [Baixa]	GA: 50%; GB: 0% [Baixa]

Fonte: elaborado pelo autor e pelas autoras.

Segundo Lefèvre e Lefèvre (2010, p. 17), "[...] o resultado final de uma dada pesquisa de opinião será composto por quantas diferentes opiniões sob a forma de DSC existirem entre determinada população pesquisada." Para a questão analisada, foram elaboradas três categorias e, conseqüentemente, três DSC: o *DSC1* de alta Intensidade e alta Amplitude (IA), o *DSC2* de baixa Intensidade e baixa Amplitude; e o *DSC3*, de baixa Intensidade e baixa Amplitude.

Os *DSC1,2,3* foram construídos a partir das transcrições de fala dos entrevistados que compartilham a mesma IC.

DSC1 (IA): A extensão como serviço e interação com a sociedade

As atividades de extensão, eu acho, têm como principal objetivo levar o conteúdo e a dinâmica da universidade para a sociedade como um todo, né? O que eu entendo de atividades extensionistas é uma série de serviços, digamos assim, que a universidade presta para a sociedade. As atividades extensionistas são aquelas realizadas fora da universidade, não fora fisicamente, mas direcionadas para um público externo, para a comunidade externa. Eu acho que é quando a universidade consegue resolver ou ajudar com problemas da sociedade. Ah, o que a gente aprende lendo essas fundamentações são aquelas atividades do tipo assistencialistas, né? De, em primeiro lugar, o que a gente vê acontecendo. Mas muito além de atividades assistencialistas, são aquelas atividades que a gente vê a própria universidade trabalhando junto com a sociedade, né? Primeiro de tudo, eu vejo que qualquer ação externa para a comunidade é uma ação extensionista, né. Mas, para mim, além disso, tem também outras ações extensionistas, como, por exemplo, quando fazemos um curso voltado à capacitação de uso de luz em determinadas potências e em diferentes comprimentos de onda pela comunidade em geral. Então, se tenho uma ação dessa, para mim, também é um plano extensionista, pois levamos o ensino para fora, para a comunidade externa, e não necessariamente está vinculado diretamente com o meu plano de pesquisa da universidade. O perfil extensionista é de envolver a comunidade externa com a universidade, né? Essa questão de extensão é o aluno poder ser aluno fora da universidade.

Esse discurso tem alta Intensidade e alta Amplitude, ou seja, está bastante presente tanto no Grupo A quanto no Grupo B. O que se nota é a compreensão do conceito de extensão universitária como um serviço prestado à sociedade, além de ser uma forma

de atender às demandas da mesma e aproximá-la da Universidade. Compreende-se que este DSC corrobora Coelho (2015), uma vez que, para este autor, o conceito de extensão universitária é multifacetado e pode gerar ambiguidades. Considera-se uma definição ampla, que inclui atividades realizadas pela comunidade acadêmica com a comunidade externa. Essas ações podem englobar cursos, consultoria técnica, formação continuada de diversos profissionais e prestação de serviços.

Nesse sentido, infere-se que este discurso vai ao encontro das atividades curriculares que são propostas aos licenciandos, que podem realizar ações dentro dos programas como o PIBID e os Núcleos de Ensino da UNESP, ou mesmo se envolver com eventos como a Semana da Física, que são essencialmente extensionistas. Não mais à Residência Pedagógica, uma vez que este foi extinto após a aprovação do PPC.

DSC2 (ia): A extensão como componente importante na formação docente

Então..., relacionado à licenciatura, eu acredito que seja algo que os alunos possam desenvolver, né? Do que eles aprenderam aqui dentro, né? Lá fora na sociedade, né? Acredito que essas atividades extensionistas são importantes para a licenciatura, porque você está tanto aprendendo formas de melhorar sua didática, né, suas metodologias. Isso vai ser benéfico para mim quando eu for exercer sozinho uma disciplina e lecionar. Os projetos de extensão têm como intuito mesclar aquilo que você tem dentro da sala de aula, né? Mas ampliar esses horizontes e trazer, a meu ver, o conceito da faculdade para fora, né. Os projetos de extensão não apenas complementam o aprendizado teórico da licenciatura, mas também proporcionam experiências práticas que enriquecem a formação docente. É através dessas atividades que os alunos podem aplicar na prática o que aprenderam em sala de aula, desenvolvendo suas habilidades didáticas e metodológicas para futura atuação profissional.

O DSC2, de baixa Intensidade e baixa Amplitude, não é muito compartilhado entre os membros do Grupo A, que são docentes com capital social, cultural e econômico supostamente mais elevado. Entretanto, é totalmente difundido no Grupo B, que são professores em formação continuada, alunos de Programas de Pós-graduação da mesma instituição. Mas, pelo teor das respostas, compreende-se que eles possam estar confundindo o estágio supervisionado, no caso da licenciatura, com projetos de extensão como o PIBID ou a Residência Pedagógica.

No caso dos agentes do Grupo A, a baixa Intensidade pode estar associada ao que apontam Brito e Cortela (2020), que observam que a universidade pública, dentro de uma perspectiva neoliberal, opera sob programas de eficácia organizacional, voltando-se para si mesma. Apontam, os autores supracitados, para um aumento de atividades a serem cumpridas por docentes, e, nesse contexto, estes se preocupam em garantir uma quantidade mínima de publicações e participação em colóquios e congressos, além de terem que lidar com a multiplicidade de comissões e processos burocráticos associados. Observa-se, também, que a maioria dos agentes do grupo A ministram disciplinas específicas da Física, e nelas não desenvolvem atividades extensionistas, que ficaram, no PPC, restritas às quatro já descritas (Astronomia: Terra e Universo; Instrumentação para o Ensino de Física I e II; Políticas Educacionais Brasileiras). Ou seja, não parecem perceber relações entre as disciplinas que ministram com possíveis atividades extensionistas que favoreçam a formação de professores.

No que diz respeito aos agentes do grupo B, 100% deles expressam a importância das atividades extensionistas para a formação de professores. Mesmo inferindo que possam estar confundindo os estágios supervisionados de professores com atividades extensionistas, eles apontam para a importância de aproximar aquilo que se aprende na Universidade com os serviços que possam ser prestados por seus estudantes.

DSC₃ (ia): Ainda falta clareza e mais oportunidades quanto às atividades de extensão

No contexto da extensão dentro da licenciatura em Física, especialmente para cursos noturnos, surgem várias questões, né? Como serão realizadas essas atividades à noite? É importante entender o que realmente constitui uma atividade de extensão nesse contexto. Alguns alunos já estão envolvidos nisso, mas geralmente são aqueles que não trabalham e têm disponibilidade durante o dia. Para quem trabalha, a situação é mais complexa, né? A definição exata de atividade de extensão para a licenciatura ainda não está clara para mim, especialmente nesse cenário noturno. Observamos que o que é visto nem sempre reflete o que acontece na prática. A extensão muitas vezes se limita a cursos, ações e atendimentos públicos, como vemos no nosso Observatório [Observatório Didático de Astronomia Lionel José Andriatto]. Dependendo das normas e diretrizes da universidade, a definição de extensão pode variar, o que dificulta propor e organizar essas atividades. É evidente que muitos alunos enfrentam poucas oportunidades devido à escassez de projetos de extensão que verdadeiramente engajem a comunidade acadêmica e externa. Portanto, ampliar a oferta de atividades que integrem a comunidade externa é um desafio significativo enfrentado pelos cursos de licenciatura.

O DSC₃, de baixa Intensidade e baixa Amplitude apresenta as críticas e inconsistências relacionadas à extensão e a seu processo de curricularização. Nesse caso, são RS presentes em 50% dos agentes do grupo A e 0% dos participantes do Grupo B. Ou seja, os docentes que são ainda são alunos de doutorado ou mestrado, não parecem estar familiarizados/cientes com as implicações dos cursos noturnos, principalmente em relação às atividades de extensão.

Hunger *et al.* (2014) apresentam críticas à extensão universitária, como por exemplo a falta de comunicação entre os diferentes grupos, como reitoria, pró-reitoria e professores, que pode resultar em desarticulação e falta de clareza nas discussões sobre Extensão Universitária. Apontam os autores supracitados que alguns docentes observam que a instituição, dada sua grandeza e divisões, enfrenta dificuldades na implementação de uma política eficaz de Extensão Universitária. Isso vai ao encontro de parte das ECh apresentadas no DSC₃.

Compreende-se que, em relação ao curso investigado, de acordo com Tamarozzi e Cortela (2024), as disciplinas da carga horária de extensão estão predominantemente agrupadas no eixo que foca na formação didático-pedagógica dos futuros professores de Física. Isso sugere que os docentes das disciplinas de conteúdos específicos da Física não encontraram oportunidades ou mesmo não têm habilidade e/ou disponibilidade para desenvolver atividades extensionistas, possivelmente devido à própria natureza dessas disciplinas.

Também a forma como se deu a curricularização da extensão, destinando 275 horas (aproximadamente 76,38% da carga horária extensionista) para programas como o PIBID, Residência Pedagógica, Núcleo de Ensino e organização e execução de eventos no caso dos cursos de licenciatura, compreende-se ser relevante, uma vez que atribui uma parte significativa da carga horária extensionista às atividades ligadas à docência.

No entanto, o PPC também permite o mesmo tipo de participação para os bacharéis, o que pode ser percebido como incompatível com o papel que esses profissionais são chamados a desempenhar (Tamarozzi; Cortela, 2024).

As RS dos agentes do DSC3 também corroboram dados da pesquisa realizada por Maranhão e Veras (2017), onde os estudantes expressaram críticas sobre a falta ou escassez de atividades de pesquisa e extensão nos cursos noturnos da universidade. Eles argumentaram que a instituição, reconhecida por sua tradição em ensino, pesquisa e extensão, parece ser limitada para os cursos noturnos, focando principalmente no ensino. Segundo um dos entrevistados naquela pesquisa, os estudantes do período noturno não têm acesso à integralidade do conceito de *tripé* (ensino, pesquisa e extensão), restando-lhes apenas a experiência educacional. Para os autores, a contradição tem suas raízes na política e na administração universitária, que negligenciam o tipo de formação oferecida em cada turno e ainda não incorporaram plenamente o princípio de democratização do ensino superior para todos, conforme preconizado nos documentos oficiais (Maranhão; Veras, 2017).

Os relatos sobre a falta de atividades de pesquisa e extensão nos cursos noturnos destacam uma contradição em relação à valorização excessiva da pesquisa. Como apontam Brito e Cortela (2020), os mesmos docentes que recebem estímulos para serem pesquisadores e são reconhecidos por isso, por vezes não se dedicam à extensão. Este problema não é exclusivo dos professores, nem é apenas responsabilidade deles. Em algumas universidades públicas, por exemplo, são os departamentos que devem se responsabilizar pelas atividades do tripé, como um todo, e não todos os professores, individualmente.

Considerações finais

As RS dos(as) docentes do curso de licenciatura em Física sobre a curricularização da extensão universitária apontam para um reconhecimento evidente da importância dessas atividades para a formação integral dos alunos. A análise dos discursos coletivos demonstrou que os docentes veem a extensão como um meio essencial para conectar teoria e prática, proporcionando aos futuros professores uma formação mais abrangente e contextualizada, no sentido de compreender as atuais demandas da sociedade e possibilitar a adequação dos conhecimentos desenvolvidos na universidade aos diferentes públicos envolvidos. Este estudo sugere a necessidade de uma reflexão contínua e adaptação do currículo, a fim de melhor atender às exigências legais e às expectativas dos docentes e alunos, assegurando que as atividades de extensão desempenhem um papel central na formação docente.

Além disso, os resultados indicam a necessidade de uma reflexão contínua e de adaptações regulares no currículo para melhor atender às exigências legais e sociais. A criação de mecanismos que facilitem a integração das atividades de extensão ao currículo, principalmente daqueles cursos noturnos, pode contribuir significativamente para a formação de professores mais preparados e socialmente engajados. É essencial que as universidades reconheçam e valorizem a extensão como uma componente estratégica na formação docente, investindo em políticas e práticas que promovam a participação

ativa de docentes e alunos nessas atividades. Dessa forma, a extensão universitária pode ser consolidada como um elemento fundamental no desenvolvimento de habilidades práticas e no fortalecimento do vínculo entre a universidade e a comunidade.

Agradecimentos

Os autores agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa de mestrado para o primeiro autor deste artigo.

Referências

- ALMEIDA, G. S. S. A teoria da representação social e o discurso do sujeito coletivo em estudos no campo da política educacional: sentidos da interdisciplinaridade nos BI. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, RJ, v. 15, n. 38, p. 322-348, 2018.
- ALVES-MAZZOTTI, A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 14, n. 61, p. 61-78, 2008.
- ARAÚJO, F. M.; ALVES, E. M.; CRUZ, M. P. Algumas reflexões em torno dos conceitos de campo e de habitus na obra de Pierre Bourdieu. *Revista Perspectivas da Ciência e Tecnologia*, Nilópolis, RJ, v. 1, n. 1, p. 31-40, 2009. Disponível em: <https://tinyurl.com/wc2tr5d3>. Acesso em: 28 jul. 2024.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 8, 4 mar. 2002. Disponível em: <https://tinyurl.com/uaav68f7>. Acesso em: 11 dez. 2024.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. 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). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020.
- BRASIL. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7 da lei nº 13.005/2014, que aprova o plano nacional de educação — PNE 2014-2024 e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 49-50, 19 dez. 2018.
- BRITO, T. T. R.; CORTELA, B. S. C. A condição da docência universitária no contexto atual das universidades: marcas históricas, realidade e perspectivas. *Revista de Iniciação à Docência*, Jequié, v. 5, n. 1, p. 9-23, 2020. Short DOI: <https://doi.org/n7wc>.
- CAMARGO, B. V. Serge Moscovici (14/06/1925-16/11/2014): um percurso inovador na psicologia social. *Memorandum: Memória e História em Psicologia*, Belo Horizonte, v. 28, p. 240-245, 2015.
- CAMARGO, S. *Discursos presentes em um processo de reestruturação curricular de um curso de licenciatura em física: o legal, o real, e o possível*. 2007. 287 f. Tese (Doutorado em Educação Para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2007.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- COELHO, G. C. O papel pedagógico da extensão universitária. *Revista Em Extensão*, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 11-24, 2015.
- CORTELA, B. S. C. *Formadores de professores de física: uma análise de seus discursos e como podem influenciar na implantação de novos currículos*. 2004. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2004.

CORTELA, B. S. C. *Formação inicial de professores de física: fatores limitantes e possibilidades de avanços*. 2011. 289 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

FIGUEIREDO, M. Z. A.; CHIARI, B. M.; GOULART, B. N. G. Discurso do sujeito coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa qualiquantitativa. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 129-136, 2013. Disponível em: <https://tinyurl.com/3ktf82hz>. Acesso em: 27 jul. 2024.

HUNGER, D.; ROSSI, F.; PEREIRA, J. M.; NOZAKI, J. M. O dilema extensão universitária. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 335-354, 2014. DOI: <https://doi.org/n7wd>.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (ed.). *Les représentations sociales*. Paris: Puf, 1993. p. 31-61.

KUSSUDA, S. R. *Um estudo sobre a evasão em um curso de licenciatura em física: discursos de ex-alunos e professores*. 2017. 307 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.

LEFÈVRE, F.; ARAÚJO, S. D. T.; PEREIRA, D. Z.; YOKOMIZO, P. S. Gravidez adolescente e anticoncepção de emergência: o software di@seguinte como auxílio virtual para as equipes de saúde. *Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde*, Rio de Janeiro, RJ, v. 6, n. 4, p. 1-9, 2012.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. *Texto & Contexto: enfermagem*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 502-507, 2014. Short DOI: <https://doi.org/g4jmfx>.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)*. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2005.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. *Pesquisa de representação social: um enfoque qualiquantitativo*. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. O sujeito coletivo que fala. *Interface: comunicação, saúde, educação*, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 517-524, 2006. Short DOI: <https://doi.org/fd7xt4>.

LIMA, C. O. *As inter-relações entre a ciência e a sociedade: estudo sobre algumas representações sociais de graduandos em física*. 2023. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2023.

MARANHÃO, J. D.; VERAS, R. M. O ensino noturno na Universidade Federal da Bahia: percepções dos estudantes. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, RJ, v. 25, n. 96, p. 553-584, 2017. Short DOI: <https://doi.org/n7cd>.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

OSTI, A.; SILVEIRA, C. A. F.; BRENELLI, R. P. Representações sociais: aproximando Piaget e Moscovici. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, Marília, v. 5, n. 1, p. 35-60, 2013.

PEREIRA, E. A. T. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337-356, 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/4wpjkrwu>. Acesso em: 28 jul. 2024.

PEREIRA, N. F. F.; VITORINI, R. A. S. Curricularização da extensão: desafio da educação superior. *Interfaces: revista de extensão da UFMG*, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/5766n2fm>. Acesso em: 27 jul. 2024.

SILVA, G. O. V. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. *Informare: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 1, n. 2, p. 24-36, 1995.

SCALVI, V. R. *Formação inicial de professores de física: relações de forças no processo de reestruturação de um projeto pedagógico de curso*. 2023. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2023.

SOUZA, L. M. O conceito de habitus e campo: princípios que sustentam o ethos docente da educação profissional agrícola. In: COLÓQUIO NACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2., 2013, Natal. *Anais [...]*. Natal: IFRN, 2013. p. 1-11.

TAMAROZZI, K. H.; CORTELA, B. S. C. A creditação curricular da extensão em curso de licenciatura em física. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 6. e CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 16., 2023, Águas de Lindóia. *Anais [...]*. Águas de Lindóia: UNESP, 2024. v. 16, p. 1-12. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4vpuhxz>. Acesso em: 30 out. 2024.

TAVANO, L. H. *A utilização de filmes comerciais na e para a formação inicial de professores de física: um estudo de caso a partir do filme radioactive (2019)*. 2023. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/243117>. Acesso em: 13 jul. 2023.

UNESP. Faculdade de Ciências. *Projeto pedagógico do curso de física*. Bauru: Unesp, 2023. Disponível em: <https://tinyurl.com/bdh9y49p>. Acesso em: 19 ago. 2024.

UNESP. Faculdade de Ciências. *Relatório de diagnóstico do curso de física Unesp Bauru: subsídios para a realização do I Fórum de Reestruturação do Curso de Física*. Bauru: Unesp, 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/3hs2csrp>. Acesso em: 27 jul. 2024.