


Imagens subjetivas de realidades objetivas: o que estamos fazendo com o nome de curricularização da extensão?*


Subjective images of objective realities: what are we doing with the name of extension curricularization?

Imágenes subjetivas de realidades objetivas: ¿qué estamos haciendo con el nombre de curricularización de la extensión?

Carla Rosane Paz Arruda Teo**

 <https://orcid.org/0000-0002-1534-6261>

Solange Maria Alves***

 <https://orcid.org/0000-0002-5222-6066>

Resumo: Neste artigo, objetiva-se compreender como a extensão tem sido curricularizada na Educação Superior brasileira. Foi realizada pesquisa bibliográfica, cuja fonte de dados foi um conjunto de oito relatos de experiência selecionados segundo a metodologia do Estado do Conhecimento. A perspectiva teórica foi histórico-cultural, cujo fundamento é o materialismo histórico-dialético. A análise, qualitativa, foi realizada em termos dos procedimentos de implementação da curricularização da extensão e das concepções subjacentes ao processo. Foi observada uma diversidade de mecanismos e ações adotados na curricularização, com alguns sugerindo equívocos de interpretação da legislação vigente. Constatou-se predominância da concepção tradicional de extensão, que surge como capacitação e treinamento, em prejuízo de uma práxis educativa promotora de desenvolvimento humano. Ademais, restam lacunas sobre o processo, entre as quais se destacam a curricularização no ensino noturno, com estudantes trabalhadores, e a compreensão de conceitos-chave, tais como interação dialógica, participação, transformação e pertinência social.

Palavras-chave: Educação Superior. Extensão comunitária. Teoria da atividade.

* Produto de pesquisa realizada durante o estágio pós-doutoral da primeira autora no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)/ *campus* Chapecó, com supervisão da segunda autora e apoio da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

** Professora dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação (PPGE) e em Ciências da Saúde (PPGCS) e dos Cursos de Graduação em Fonoaudiologia, Medicina e Nutrição da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Doutora em Ciência de Alimentos pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). *E-mail:* <carlateo@unochapeco.edu.br>.

*** Professora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação (PPGE) e do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)/ *campus* Chapecó. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). *E-mail:* <solange.alves@uffs.edu.br>.

Abstract: This article aims to understand how extension has been curricularized in Brazilian Higher Education. Bibliographical research was carried out, the data source of which was a set of eight experience reports selected according to the State of Knowledge methodology. The theoretical perspective was historical-cultural, whose foundation is the historical-dialectical materialism. Qualitative analysis was carried out in terms of the implementation procedures for extension curricularization and concepts underlying the process. A diversity of mechanisms and actions adopted in curricularization was observed, with some suggesting misunderstandings in the interpretation of current legislation. Predominance of traditional conception of extension was observed, which appears as qualification and training, to the detriment of an educational praxis that promotes human development. Furthermore, gaps remain in the process, among which the curricularization in night classes, with working students, and the understanding of key concepts, such as dialogical interaction, participation, transformation, and social relevance, stand out.

Keywords: Higher Education. Community extension. Activity theory.

Resumen: En este artículo, el objetivo es comprender cómo la extensión ha sido curricularizada en la Educación Superior brasileña. Fue realizada investigación bibliográfica, cuya fuente de datos fue un conjunto de ocho relatos de experiencia seleccionados según la metodología del Estado del Conocimiento. La perspectiva teórica fue histórico-cultural, cuyo fundamento es el materialismo histórico-dialéctico. El análisis, cualitativo, fue realizado en términos de los procedimientos de implementación de la curricularización de la extensión y de las concepciones subyacentes al proceso. Fue observada una diversidad de mecanismos y acciones adoptadas en la curricularización, algunos de los cuales sugiriendo equivocaciones en la interpretación de la legislación vigente. Se constató el predominio de la concepción tradicional de extensión, que surge como calificación y entrenamiento, en detrimento de una praxis educativa promotora del desarrollo humano. Además, persisten vacíos sobre el proceso, entre las que se destacan la curricularización en la enseñanza nocturna, con estudiantes trabajadores, y la comprensión de conceptos claves, tales como interacción dialógica, participación, transformación y pertinencia social.

Palabras clave: Educación universitaria. Extensión comunitaria. Teoría de la actividad.

Introdução

No âmbito da Educação Superior, tem nos inquietado a curricularização da extensão universitária, evento relativamente recente, no Brasil, e em cujo percurso histórico, dados os limites de um artigo, optamos por destacar cinco marcos. Primeiro: a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu o princípio da “[...] indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1990, art. 207). Segundo: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que registrou a extensão como uma finalidade da Educação Superior (Brasil, 1996, art. 43, inciso VII). Terceiro: a apresentação da versão de 2012 da Política Nacional de Extensão Universitária pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), definindo que: “A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da *indissociabilidade* entre ensino, pesquisa e extensão, é um *processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político* que promove a *interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade*” (FORPROEX, 2012, p. 28, grifos nossos). Quarto: o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, em cuja estratégia 12.7 da meta 12 está a recomendação de “[...] 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* [...]” (Brasil, 2014, p. 6, grifo nosso). Quinto: a publicação da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação (MEC), que estabeleceu as diretrizes para a extensão na Educação Superior brasileira, indicando-a como

[...] 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, grifos nossos).

Os excertos destacados declaram a extensão como processo educativo, o que, na perspectiva teórica que nos sustenta, equivale ao “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 6). Além disso, como finalidade da Educação Superior, a extensão é um processo interdisciplinar, científico, tecnológico, político e cultural – em outras palavras, implica diversidade de saberes e reconhece a dimensão política do ato educativo e sua natureza de transmissão/apropriação/produção da cultura que constitui e é constituída pela/na atividade humana¹ na história, movimento em que cada indivíduo se insere no gênero humano – definido por Duarte (2013, p. 9) como o “[...] resultado da história social humana, da história da atividade objetivante dos seres humanos”.

Prosseguindo, dos excertos, importa sublinharmos a extensão como interação transformadora entre universidade e sociedade, em uma dinâmica de indissociabilidade (*i.e.*, em unidade dialética) com o ensino e a pesquisa e orientada pelo critério de pertinência social (*i.e.*, pelas demandas sociais). Nesses termos, concordando com Ribeiro, Mendes e Silva (2018), ponderamos que a curricularização da extensão é uma via para a configuração de uma universidade socialmente referenciada. Contudo, do exposto, também podemos inferir a dimensão dos desafios que estão colocados a esse propósito. Assim, de um lado, a curricularização assegura o acesso ao processo acadêmico de extensão a todos os estudantes na Educação Superior (acesso universal) com potencial para tornar-se efetivamente indissociável do ensino e da pesquisa, em benefício de uma formação integral, centrada em conhecer os problemas que afetam as comunidades e em buscar construir, coletivamente e em diálogo, soluções e/ou melhorias para esses problemas. Dito de outro modo, a curricularização da extensão abre espaço para um salto qualitativo da formação no âmbito da Educação Superior, em um movimento que se inicia pela problematização da realidade, desvelando, na perspectiva freireana (Freire, 2015), suas situações-limite com vistas a superá-las pela construção – em interação dialógica *com* a comunidade – de inéditos-viáveis que, em um processo gradual e sucessivo, transformem essa realidade em uma escala não imaginável anteriormente.

No entanto, de outro lado, nossa prática social nos alerta sobre o risco de burocratização da curricularização, com foco no atendimento à determinação de integrar dez por cento dos créditos curriculares da graduação como extensão, desperdiçando-se a oportunidade de discutir a extensão como processo educativo, lugar de ensino-aprendizagem transformador e orientado por uma concepção emancipadora. Corroborando essas ponderações, Zanon e Cartaxo (2022), ao estudarem os significados sobre curricularização da extensão assumidos por diferentes sujeitos na e da Universidade, observaram uma concepção de currículo tradicional, disciplinar e com ênfase nas práticas de ensino. A esse propósito, já há algum tempo Gadotti problematizou: “Extensão Universitária: Para quê?” (Gadotti, 2017, p. 1), pergunta à qual acrescentamos: extensão universitária – como? Dessa pergunta, outras foram se desdobrando e configurando nossa inquietação, que sintetizamos na seguinte pergunta de pesquisa: Como a extensão tem sido curricularizada na Educação Superior brasileira?

Nesse contexto, a premissa que nos move é a de que esse momento é oportuno para começarmos a elucidar essas e outras questões, sob o risco – se não o fizermos – de contribuírmos,

¹ Atividade humana entendida na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e colaboradores, sobre as bases marxistas do materialismo histórico-dialético, como práxis, ação intencionada, reflexiva, consciente, que, pedagogicamente direcionada, põe em movimentos contraditórios imagens psíquicas subjetivas da realidade objetiva que mobilizam, no estudante e no professor, processos psicológicos complexos. Atividade (seja ela exterior/interrelacional/interpsíquica ou interior/cognitiva/intrapsíquica) que tem uma macroestrutura geral formada por necessidades, objetos, motivos, ações/cadeia de ações e operações (Leontiev, 2021).

por omissão, para a cristalização de uma curricularização da extensão burocratizada, como mais um apêndice do processo de formação na Educação Superior, custoso a universidades, professores e estudantes, mas pouco efetivo para transformar o próprio processo de formação e a vida em sociedade. Desse modo, este trabalho teve o objetivo de compreender como a extensão tem sido curricularizada na Educação Superior brasileira. Na construção de respostas a esse objetivo, o texto está organizado em seções: a primeira, introdutória; a segunda, descritiva do processo de seleção das experiências analisadas; a terceira, sobre as premissas teóricas que orientam a análise; a quarta, analítica e dividida em duas subseções – uma que trata dos aspectos procedimentais da curricularização da extensão, seguida de uma que aborda as concepções reveladas pelas experiências estudadas. Finalizando, apresentamos uma seção com nossas considerações finais.

Sobre a seleção das experiências em estudo: o percurso metodológico

Para atender ao objetivo declarado, foi realizada uma pesquisa documental de base bibliográfica (Morosini; Fernandes, 2014). A busca da literatura foi realizada no dia 3 de junho de 2023, nas seguintes plataformas: Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), *Education Resources Information Center* (ERIC), Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto/*Oasisbr*, *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* (Redalyc) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). A estratégia de busca utilizada foi: (curricularização) AND (extensão), nos idiomas Português, Espanhol e Inglês.

No processo de busca dos estudos, foram localizados 145 artigos, os quais, após a remoção dos repetidos (13), resultaram em 132 publicações. Os títulos e resumos dessas publicações foram lidos, aplicando-se os seguintes critérios de inclusão: trabalhos publicados a partir de 2019 (inclusive), no formato de artigos resultantes de pesquisa empírica original/relato de experiência, com dados empíricos produzidos no contexto brasileiro no período a partir de 2019 (inclusive), nos idiomas inglês, português e espanhol, disponíveis *online* em texto completo em acesso aberto. Nessa etapa, 45 artigos completos atenderam aos critérios de inclusão e foram pré-selecionados para serem lidos na íntegra.

Durante a etapa de leitura integral desses 45 artigos pré-selecionados, foram aplicados dois critérios de exclusão: tratar de experiência realizada em outro nível de ensino que não o da graduação (por exemplo, na pós-graduação), e não apresentar aderência ao objeto de estudo (não conter elementos que permitissem responder ao objetivo do estudo). Desse procedimento, resultou a exclusão de 37 publicações, restando um conjunto de oito artigos incluídos neste estudo (Quadro 1), os quais foram analisados.

Por tratar-se de pesquisa cujas fontes de dados são de acesso público, informamos que este estudo dispensou apreciação por Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos. A despeito dessa condição, asseguramos que todas as atividades da pesquisa que gerou este texto estiveram pautadas pelos princípios éticos que orientam a produção de conhecimento no trato com documentos e bibliografias analisados.

Quadro 1 – Estudos selecionados: experiências de curricularização da extensão - Brasil, 2019-2023

Código	Referência/Descrição	Qualis
E1	CORTEZ, Jucelino <i>et al.</i> A curricularização da extensão no curso de licenciatura em Física da Universidade de Passo Fundo. Revista Conexão UEPG , Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 165-174, 2019. Relata experiência de curricularização da extensão no curso de Licenciatura em Física da Universidade de Passo Fundo (UPF), no Rio Grande do Sul.	A3
E2	ECKERT, Kleber <i>et al.</i> Curricularização da extensão universitária: práticas de extensão realizadas no Curso de Letras – Língua Portuguesa durante a pandemia. LínguaTec , Bento Gonçalves, v. 6, n. 2, p. 167-178, 2021. Trata de experiência do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, ofertado no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), <i>campus</i> Bento Gonçalves.	B3
E3	MINGHELLI, Marcelo <i>et al.</i> Tão, tão distante: a extensão universitária e a (ir)relevância das periferias. Revista Brasileira de Extensão Universitária , Chapecó, v. 12, n. 1, p. 113-124, 2021. Descreve a experiência do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que oferta os cursos de Biblioteconomia, Arquivologia e Ciência da Informação.	A3
E4	MONTEIRO, Estela Maria Leite Meirelles <i>et al.</i> Curricularização de ações extensionistas na formação de escolares como multiplicadores em primeiros socorros. Estudos Universitários : revista de cultura, Recife, v. 38, n. 2, p. 361-378, 2021. Apresenta a experiência do curso de Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).	B2
E5	OLIVEIRA, Carla Viviane Novais Cabral de; TOSTA, Marielce de Cássia Ribeiro. Estudo da curricularização da extensão no Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Revista Conexão UEPG , Ponta Grossa, v. 17, n. 1, p. 1-16, 2021. Aborda a curricularização da extensão no Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), unidade da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).	A3
E6	CUNICO, Letícia; SPESSATTO, Marizete Bortolanza. A curricularização da extensão: análise de uma experiência no curso superior de tecnologia em design de moda. Perspectivas em Diálogo , Naviraí, v. 9, n. 19, p. 282-300, 2022. Detalha uma experiência de proposta de curricularização da extensão no Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – <i>campus</i> Araranguá.	B1
E7	VANIEL, Ana Paula Härter <i>et al.</i> Territórios, saberes e pesquisa: a interconexão comunidade-universidade por meio da curricularização da extensão. Revista Conexão UEPG , Ponta Grossa, v. 18, n. 1, p. 1-12, 2022. Apresenta ações de dois projetos de extensão vinculados aos cursos de Química (licenciatura e bacharelado) da UPF, no Rio Grande do Sul, no âmbito do processo de curricularização da extensão e da pesquisa.	A3
E8	WANDSCHEER, Clarissa Bueno. Experiência da extensão curricularizada institucional em 2021 da Universidade Positivo: unidade curricular projeto empreendedor. Revista Conexão UEPG , Ponta Grossa, v. 18, n. 1, p. 1-18, 2022. Compartilha a vivência de um dos projetos institucionais de curricularização da extensão da Universidade Positivo, em Peabiru, no Paraná.	A3

Fonte: Elaboração das autoras, 2023.

Sobre as premissas que orientam a análise

A perspectiva teórica que nos sustenta, neste trabalho, é a histórico-cultural (Leontiev, 2004, 2010, 2021; Luria, 2010; Vigotski, 2000, 2013, 2018), que tem seus fundamentos no materialismo histórico-dialético (Marx, 2020; Marx; Engels, 2007). Isso significa que este estudo opera com uma concepção de humano como ser social e histórico, um ser da atividade que, por meio do trabalho (atividade vital humana), produz sua existência e consciência. A atividade a que nos referimos é aquela por meio da qual o indivíduo se produz e reproduz, mobilizado por necessidades que requerem ser atendidas, dirigidas a objetos capazes de atendê-las, processo em que realizam ações e operações para a consecução do motivo dessa atividade (Leontiev, 2021).

Nesse movimento, que é contínuo, as necessidades vão se complexificando, o que condiciona a complexificação também das atividades. Nesses termos, assumimos, pois, que o conceito de atividade, no âmbito da teoria histórico-cultural, tem raízes na categoria de trabalho em Marx, um trabalho criador, inventivo, realizado por um ser ativo que, ao trabalhar, transforma a realidade e a si mesmo:

No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo [...]. Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios (Marx, 2020, p. 293-294).

O trabalho, nessa perspectiva, é a atividade vital humana, que distingue o humano dos outros animais. É a atividade por meio da qual o ser humano assegura as condições materiais de existência. Nesse processo de garantir a existência física, os indivíduos estabelecem vínculos sociais e, assim, a atividade vital humana (trabalho) assegura tanto a existência individual quanto a da sociedade (Duarte, 2013). Em outras palavras:

O homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente (Duarte, 2011, p. 140).

Sob esse prisma é que afirmamos que a origem do que é humano, em cada indivíduo singular, está nas relações estabelecidas com outros indivíduos, mediadas pela atividade, pelo trabalho, tomado como ato criador e recriador de artefatos materiais e simbólicos. No trabalho, indivíduos em relação operam coletivamente para realizar uma finalidade que anteciparam, processo em que se apropriam do conhecimento humano produzido pelas gerações precedentes, se comunicam, se conscientizam, criam uma nova realidade. Ao mesmo tempo, se transformam, se humanizam, se desenvolvem – desenvolvimento, aqui entendido na perspectiva vigotskiana como surgimento do novo (Vigotski, 2018): novas funções psíquicas, novas capacidades, novas habilidades, novos modos de ser e agir na realidade. Dito de outra forma, trata-se de atividade humana capaz de alterar a realidade e, dialeticamente, modificar também o humano que atua nela e que, assim, desenvolve novos modos de ser humano. Em uma perspectiva freireana, trata-se do movimento de *ser mais* (Freire, 2016). É assim que, para Marx e Engels (2007, p. 94), “[...] os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também [...] sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”.

Assim, a consciência humana desenvolve-se na atividade material (trabalho), com mediação da linguagem, impulsionando o desenvolvimento psíquico, processo em que reside o caráter ontológico do trabalho (Alves; Teo, 2020). Sobre essas bases, a perspectiva histórico-cultural considera que “[...] as origens das formas superiores de comportamento consciente [são] achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio” (Luria, 2010, p. 25), que desafia e gera necessidades que estão na base dos motivos que o conduzem à atividade. Essa atividade é, inicialmente, exterior (interpsíquica), depois, interior (subjetiva, da consciência, intrapsíquica) (Vigotski, 2013). Nesses termos, segundo Leontiev (2021, p. 104), “[...] é evidente que a atividade de cada pessoa individualmente depende de seu lugar na sociedade, das condições que lhe cabem, de como isso se organiza em circunstâncias individuais únicas”.

E, aqui, há dois elementos importantes para nossa reflexão neste texto. Primeiro: a cada tempo histórico do desenvolvimento humano, no âmbito da teoria histórico-cultural, há uma atividade dominante, principal, que guia o desenvolvimento do indivíduo, que constitui um elo que marca e liga, de modos diferentes em diferentes tempos, o indivíduo (ser social) ao mundo objetivo. A atividade-guia não é qualquer atividade, mas é aquela atividade mais importante, que distingue e caracteriza o modo de relação entre indivíduo e mundo objetivo² (Martins; Abrantes; Facci, 2016). Segundo: essa atividade é marcada pela intencionalidade, ou seja, pela consciência em relação à ação no mundo. É em referência a essa forma de atividade dominante que o processo educativo se efetiva como ato de produção da humanidade em cada indivíduo singular (Saviani, 2011), quer dizer, como processo intencional orientado à promoção do desenvolvimento tipicamente humano, voltado para a ampliação de funções superiores de pensamento (memória lógica, atenção voluntária, imaginação, criação, generalização etc.).

De acordo com Davydov (1988, p. 75), no âmbito dessa atividade se constituem e expandem “[...] as correspondentes *neoformações* psicológicas, cuja seqüência cria a unidade do desenvolvimento” da pessoa. Desse modo, o processo educativo que está interessado no desenvolvimento humano implica planejamento, sistematização e organização de uma prática pedagógica intencional e consciente dessa atividade principal como elemento de produção da imagem psíquica subjetiva da realidade objetiva, o que depende da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (Clarindo, 2021). Uma imagem que, pelas atividades de ensino, de estudo, de aprendizagem, passa a ser operada pela mediação do pensamento conceitual, teórico, categorial produzido pelo conjunto de funções superiores de pensamento que se põem em movimento e, nesse processo, a própria imagem se transforma em elemento de mediação de novas formações psíquicas constituídas e constitutivas da rede funcional afeto-cognitivo-volitiva. É nisso que todo o ato educativo resulta.

Considerando que: a) a relação recíproca do indivíduo com o meio se realiza pela/na atividade (Pasqualini, 2009); b) o alicerce do desenvolvimento está “[...] no domínio de formas de atividade e de consciência que foram elaboradas pela humanidade [...]” ao longo da história (Vigotski, 2018, p. 91); e c) a atividade principal é aquela que “[...] governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade [da pessoa], em um certo-estágio de seu desenvolvimento” (Leontiev, 2010, p. 65), então, é coerente argumentar por um processo educativo que se edifique sobre as bases da atividade principal.

Nesse ponto, considerando o que ensinou Leontiev (2021) sobre a atividade de cada pessoa estar relacionada ao lugar que ela ocupa no mundo, importa retomarmos o objeto que nos interessa neste estudo: a extensão universitária, que é parte do processo educativo em um nível educacional específico – o da Educação Superior, que tem por finalidade a formação profissional, portanto a formação de jovens e adultos. Nessa linha de pensamento, a atividade que guia o desenvolvimento (a transformação, o surgimento do novo) de jovens e adultos está localizada na “[...] unidade contraditória entre a *atividade de estudo profissionalizante* e a *atividade produtiva*, destacando que a predominância de uma delas ocorre pela determinação da posição que o jovem ocupa em relação aos meios de produção” (Abrantes; Bulhões, 2016, p. 242). Disso decorre considerarmos que o trabalho/estudo é a atividade principal por meio da qual o indivíduo se relaciona com seu entorno social, incorporando às suas atividades sistemas de instrumentos psicológicos disponíveis na cultura, o que gera desenvolvimento psíquico e o equipa para a vida (Alves; Teo, 2020), ou seja, a

² São atividades-guia: nos bebês, a comunicação emocional direta com os adultos próximos; na primeira infância, a atividade objetal manipulatória; no período pré-escolar, a brincadeira e o jogo simbólico; na fase escolar, o estudo; na adolescência inicial, a comunicação íntima pessoal; na adolescência final e vida adulta, a atividade profissional de estudo ou atividade trabalho/estudo; na velhice, o trabalho (Martins; Abrantes; Facci, 2016).

atividade “[...] em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico” (Leontiev, 2010, p. 122) desse indivíduo jovem/adulto.

Considerando que afirmamos a extensão como parte do processo educativo e, portanto, promotora de aprendizagem e propulsora de desenvolvimento, e ainda que assumimos desenvolvimento como surgimento do novo, poderia parecer pertinente o questionamento de Oliveira (2004, p. 215): “Onde ficaria o potencial transformador das intervenções educativas na idade adulta?”. No entanto, a autora prossegue, negando a ideia de estabilidade e de ausência de mudanças importantes nessa fase da vida e asseverando que adultos estão, tipicamente, inseridos no mundo do trabalho e das relações sociais, o que indica seu potencial para profundas transformações – leia-se desenvolvimento (Oliveira, 2004).

Nesse sentido, defendemos que a curricularização da extensão seja conduzida na perspectiva histórico-cultural da atividade, que se integra às de ensino e pesquisa, com intencionalidade. Que a extensão seja atividade para estudantes, professores e comunidade, isto é, que seja orientada por necessidades e motivos legítimos em sua pertinência social, e que seja atividade de trabalho/estudo, a marcar a conexão desses indivíduos com seu meio social. Ações de extensão assim planejadas e realizadas contêm, a nosso juízo, potencial para afetar os sujeitos envolvidos, constituindo-se em vivências impulsionadoras de seu desenvolvimento.

A esse respeito, convém elucidarmos que, na perspectiva vigotskiana, vivência é uma unidade pessoa-meio social e remete a como uma pessoa toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado evento ou situação. Dito de outra forma, é sobre como um evento marca a vida da pessoa. Nas palavras de Vigotski, “[...] vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso” (Vigotski, 2018, p. 78). Nesses termos, argumentamos por uma curricularização implicada com a conversão de experiências em vivências de extensão, prenhes de sentidos que coloquem em relevo motivos impulsionadores da atividade, em um processo em que os sujeitos se afetem mutuamente e produzam transformação de si e da realidade. É a partir dessas premissas que passamos à análise do material selecionado.

Sobre as experiências analisadas

Nesta seção, analisamos a curricularização da extensão em duas partes: na primeira, os procedimentos de implementação; e, na segunda, as concepções reveladas pelas experiências estudadas.

Curricularização da extensão: uma análise pelas lentes dos procedimentos de implementação

Este estudo esteve orientado pelo objetivo de compreender como a extensão vem sendo curricularizada na Educação Superior brasileira. Para tanto, optamos por, inicialmente, apresentar uma descrição de aspectos procedimentais da curricularização a partir das experiências selecionadas para estudo. É o que se desenvolve nesta subseção.

Inicialmente, interessou-nos conhecer os mecanismos acadêmicos e os tipos de ações que têm sido incorporadas no processo de curricularização da extensão. Quanto aos mecanismos acadêmicos adotados, podemos classificá-los em: institucionais, fragmentados e mistos. Os que denominamos como *institucionais* referem-se a uma organização que parte da instituição de Ensino Superior em direção aos cursos, definindo: a) programas e/ou projetos matriciais aos quais se

vinculam projetos, ações e/ou componentes curriculares dos diferentes cursos (Vaniel *et al.*, 2022; Wandscheer, 2022); e b) componentes curriculares institucionais de extensão, que constam de todos os projetos pedagógicos da instituição de Ensino Superior e nos quais podem se matricular alunos de diferentes cursos por livre demanda (Wandscheer, 2022). Os mecanismos que denominamos *fragmentados* correspondem à destinação de carga horária para projetos e/ou ações de extensão no âmbito da organização específica de cada curso, por meio de componentes curriculares criados para este fim ou já existentes, ou à margem de componentes curriculares (Cortez *et al.*, 2019; Eckert *et al.*, 2021; Minghelli *et al.*, 2021; Monteiro *et al.*, 2021; Oliveira; Tosta, 2021; Cunico; Spessatto, 2022), embora as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira indiquem atividades “[...] na forma de componentes curriculares para os cursos” (Brasil, 2018, art. 2º). Assim, algumas das experiências analisadas parecem expressar uma certa independência dos cursos, no âmbito das instituições de ensino, para encontrarem alternativas que julguem viáveis no atendimento da legislação. Já os mecanismos que chamamos de *mistos* correspondem a uma mescla entre os institucionais e os fragmentados.

Entendemos que a diversidade de mecanismos constatada exige que se faça algum nível de detalhamento sobre esse tema. Cumpre-nos destacar que observamos a inclusão de carga horária para atividades acadêmico-científico-culturais no processo de curricularização da extensão (Cortez *et al.*, 2019), assemelhando-se a atividades curriculares complementares. Também foi constatada curricularização realizada em estágio obrigatório (Eckert *et al.*, 2021), com sobreposição de carga horária. Identificamos, aqui, que o mecanismo adotado pelo curso em tela não permite que seja atendida nem a carga horária mínima de estágio (que tem regulamentação específica) e nem a de extensão. Ademais, a Resolução nº 7/2018 (Brasil, 2018) não contempla o componente de estágio como opção para a curricularização da extensão. Em E3 (Minghelli *et al.*, 2021), o mecanismo acadêmico de curricularização é dado pelo movimento de reorganização curricular, com a inserção de um núcleo comum nos cursos de um mesmo Departamento. Em E4 (Monteiro *et al.*, 2021), a opção foi pela curricularização de um projeto permanente de extensão, previamente existente, vinculando-o a um componente curricular, em associação ao programa de monitoria na disciplina e à pós-graduação, no movimento de produção científica no contexto do projeto.

Da análise de E5 (Oliveira; Tosta, 2021), é relevante sublinhar que não havia, à época do estudo, uma normatização institucional orientadora do processo de curricularização. Além disso, foi relatada ausência da extensão na maior parte dos projetos pedagógicos de cursos, sendo ainda referida a creditação de atividades curriculares complementares e de trabalhos de conclusão de curso como ações de extensão. Já em E6 (Cunico; Spessatto, 2022), observamos que se trata de uma *proposta* de curricularização da extensão (ainda não institucionalizada) desenvolvida em um componente curricular que se ocupa da elaboração de projetos de coleção de moda. Para tanto, as instituições parceiras foram empresas do setor de vestuário, caracterizando as ações mais como aulas práticas (ensino) do que como extensão. Esse contexto, a nosso ver, compromete a intencionalidade da extensão no processo educativo e, ainda, desvia-se do atendimento ao disposto no PNE 2014-2024, que aponta para o desenvolvimento de ações em “áreas de grande pertinência social [...]” (Brasil, 2014, p. 6).

Em E7 (Vaniel *et al.*, 2022), o mecanismo de curricularização é dado pelo desenvolvimento de três projetos vinculados a dois programas de extensão que contemplam os quatro pilares sobre os quais a universidade assenta suas ações: ensino, pesquisa, extensão e inovação. Os projetos são desenvolvidos por professores e bolsistas do programa institucional de apoio à extensão, e, deles, “[...] tomam parte todos os acadêmicos dos cursos [de licenciatura e bacharelado em Química] por meio de ações que integram os conteúdos curriculares com os projetos de extensão” (Vaniel *et al.*, 2022, p. 2). Finalmente, da análise de E8 (Wandscheer, 2022), consideramos importante mencionar que o mecanismo de curricularização inclui a criação de unidades curriculares de extensão

institucionais e de curso, cuja principal diferença é que nas primeiras participam simultaneamente alunos de diversos cursos, já que a matrícula nas respectivas unidades curriculares é por livre demanda dos discentes. Essas unidades institucionais são quatro (pesquisa aplicada e meio-ambiente, pesquisa e sociedade, projeto de inovação e projeto empreendedor) e parecem evidenciar uma ênfase em pesquisa, inovação e empreendedorismo, merecendo ser sublinhada a ausência de menção à extensão nos nomes dessas unidades curriculares. Essas unidades curriculares ofertam vários projetos que devem estar vinculados a um dos programas institucionais, que são sete, quatro voltados ao desenvolvimento tecnológico, socioeconômico e ambiental, dois à promoção de desenvolvimento econômico, social e ambiental de comunidades tradicionais e de populações vulneráveis, e um orientado à promoção de direitos humanos da população prisional.

No âmbito dessas experiências, os tipos de ações de extensão que têm servido à creditação curricular referem-se: à organização (Cortez *et al.*, 2019; Eckert *et al.*, 2021; Minghelli *et al.*, 2021; Vaniel *et al.*, 2022) e à participação (Cortez *et al.*, 2019; Oliveira; Tosta, 2021; Cunico; Spessatto, 2022) em cursos e eventos; à realização de palestras (Cortez *et al.*, 2019; Eckert *et al.*, 2021); à divulgação científica (Cortez *et al.*, 2019); à visitação orientada à universidade (Cortez *et al.*, 2019); à elaboração de material didático (Cortez *et al.*, 2019; Minghelli *et al.*, 2021); aos projetos (Cunico; Spessatto, 2022) e ao desenvolvimento de produto (Minghelli *et al.*, 2021); aos projetos de intervenção (Cortez *et al.*, 2019; Monteiro *et al.*, 2021; Oliveira; Tosta, 2021); à prestação de serviços (Oliveira; Tosta, 2021); ao planejamento de empreendimentos e à elaboração de planos de negócios (Wandscheer, 2022).

Essas ações tiveram ênfase em temáticas diversas: história, produção, transformação, consumo e riscos da energia elétrica, lentes, defeitos de visão e ondas eletromagnéticas (Cortez *et al.*, 2019), literatura e Língua Portuguesa (Eckert *et al.*, 2021), inclusão digital (Minghelli *et al.*, 2021), primeiros socorros (Monteiro *et al.*, 2021), direitos de primeira geração (Oliveira; Tosta, 2021), moda (Cunico; Spessatto, 2022), reutilização de óleo de fritura (Vaniel *et al.*, 2022) e planos de negócios diversos (Wandscheer, 2022). No desenvolvimento das ações, a abordagem esteve orientada para o acesso da comunidade ao saber historicamente produzido (Cortez *et al.*, 2019; Oliveira; Tosta, 2021), divulgação científica (Cortez *et al.*, 2019), promoção do acesso ao ensino superior (Eckert *et al.*, 2021; Minghelli *et al.*, 2021), promoção da dignidade a imigrantes (Minghelli *et al.*, 2021), inclusão digital (Minghelli *et al.*, 2021), cuidado com a saúde (Monteiro *et al.*, 2021; Oliveira; Tosta, 2021), promoção de direitos (Oliveira; Tosta, 2021), desenvolvimento da comunidade (Vaniel *et al.*, 2022) e empreendedorismo (Wandscheer, 2022). Cabe, ainda, o registro a duas abordagens observadas: promoção de *marketing* institucional (Cortez *et al.*, 2019) e atividades de ensino teórico-prático (Cunico; Spessatto, 2022).

Os públicos/grupos da comunidade externa envolvidos nas ações foram: estudantes e professores da Educação Básica (Cortez *et al.*, 2019; Eckert *et al.*, 2021; Minghelli *et al.*, 2021; Monteiro *et al.*, 2021), comunidade em geral (Cortez *et al.*, 2019), imigrantes (Eckert *et al.*, 2021), empresas do setor de vestuário (Cunico; Spessatto, 2022), mulheres em situação de vulnerabilidade (Vaniel *et al.*, 2022) e uma Prefeitura Municipal (Wandscheer, 2022). Com respeito aos desafios que a comunidade acadêmica tem associado ao processo de curricularização da extensão, constatamos que três das experiências analisadas não problematizaram essa questão (Cortez *et al.*, 2019; Eckert *et al.*, 2021; Vaniel *et al.*, 2022). Em E4 (Monteiro *et al.*, 2021), os desafios apontados referiram-se ao despreparo dos estudantes para o trabalho com adolescentes (nas ações de extensão) e às limitações tecnicistas da formação universitária, que não atende à complexidade das questões de saúde e que exigem do profissional em formação conhecimentos sobre metodologias de ensino para sua atuação como educador em saúde nos diversos cenários de atuação. Sublinhamos, aqui, nosso entendimento de que fica manifesta uma preocupação com a forma, mais do que com o conteúdo das ações de extensão.

Diferentemente, os entraves à curricularização da extensão foram amplamente explorados em E5 (Oliveira; Tosta, 2021), que indicou os seguintes: burocracia institucional, ausência de normatização, recursos escassos, perfil frágil e número reduzido de docentes para a extensão, e dificuldades em envolver alunos do noturno. Em E6, a dificuldade relatada diz respeito ao “[...] quantitativo de horas, que desafia a pensar em como garantir que todos os semestres seja possível a participação do setor externo” (Cunico; Spessatto, 2022, p. 297). Finalmente, o relato E8 (Wandscheer, 2022) refere, como desafios, o despreparo dos estudantes para ações de extensão intercursos, seu parco entendimento sobre a extensão na formação universitária e uma preferência por aulas expositivas. Nesse caso, o teor dos desafios indicados nos leva a supor a demanda por formação também dos estudantes para a curricularização da extensão, haja vista a avaliação negativa que fazem do *aprender com o outro*. Ademais, parece, do relato, que não compreendem o papel da extensão em sua formação e a percebem como substituível por aulas.

A partir desse breve detalhamento das experiências analisadas, destacamos a diversidade de entendimentos sobre a extensão e de interpretações sobre sua curricularização. Assim, na próxima subseção, seguimos para uma análise das concepções que parecem estar subjacentes a esse processo.

Curricularização da extensão: uma análise das concepções subjacentes ao processo

Da análise das experiências selecionadas para estudo, e em conformidade com o marco legal correspondente (Brasil, 2014; Brasil, 2018), afirmamos que há uma regularidade discursiva a ser destacada: a curricularização da extensão deve ter sua implementação pautada pela interação dialógica, com troca de saberes entre academia e comunidade, visando à transformação da realidade (Cortez *et al.*, 2019; Eckert *et al.*, 2021; Minghelli *et al.*, 2021; Monteiro *et al.*, 2021; Oliveira; Tosta, 2021; Cunico; Spessatto, 2022; Vaniel *et al.*, 2022; Wandscheer, 2022) a partir das necessidades sociais (Cortez *et al.*, 2019; Eckert *et al.*, 2021; Minghelli *et al.*, 2021; Oliveira; Tosta, 2021). A seguir, destacamos três excertos que constituem evidências dessas afirmações:

[...] a partir do processo de curricularização da extensão e da pesquisa, em que os momentos de *interação com a comunidade* se constituem em espaço de *aprendizagem e partilha de saberes*. [...] foi desenvolvido esse processo que proporcionou o envolvimento de *acadêmicos, professores e comunidade* (Vaniel *et al.*, 2022, p. 2, grifos nossos).

A curricularização da extensão [...] traz a *necessidade de aproximação com a exterioridade*, que por sua vez promove uma saudável e constrangedora reflexão sobre os rituais acadêmicos. Na exterioridade e no contato com a *diversidade social* exigida pela extensão não existe espaço para a hierarquização de saberes, para disciplinas fechadas no universo de suas ementas, e para professores extremamente academicistas sem *desejo de aprender* e se envolver. O envolvimento e a escuta da comunidade são de suma importância, a fim de perceber suas lógicas e suas *necessidades*, para que de fato se possa desenvolver *ações que sejam relevantes* para aquele contexto (Minghelli *et al.*, 2021, p. 122, grifos nossos).

[...] de forma a promover a *interação social* e transformar o ensino e a pesquisa em algo que *contribuísse para as comunidades participantes em suas necessidades*, que é o cerne da *extensão universitária* (Eckert *et al.*, 2021, p. 177, grifos nossos).

A nosso juízo, importa destacarmos dos excertos indícios de uma compreensão da extensão como oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento na interação social, relação permeada pela troca de saberes, por meio de atividades que atendam necessidades da comunidade. Essas observações coadunam com a perspectiva de uma extensão que se desenha sobre as bases dos vínculos sociais entre professores, estudantes e comunidade, que se escutam, ou seja, se abrem à comunicação, à troca de saberes e ao reconhecimento de necessidades e motivos para uma atividade transformadora da realidade. Corroborando essas considerações, apresentamos um excerto de E1

(Cortez *et al.*, 2019) que indica haver aí uma concepção que dá suporte para a configuração da extensão como atividade humana em uma perspectiva histórico-cultural: “Assim, fica evidenciada a forma com que o curso concebe e procura realizar a extensão universitária, atendendo às constantes buscas pelo aperfeiçoamento na formação, conforme as legislações vigentes e respondendo às necessidades, tanto da sociedade quanto dos licenciandos” (Cortez *et al.*, 2019, p. 173, grifos nossos).

Nesse movimento – de estabelecer diálogo com a teoria histórico-cultural –, fazemos a leitura de que, ao enfatizar a interação social, se trata do que Vigotski ensina quando afirma que todo desenvolvimento humano se inicia no plano interpsíquico, ou seja, toda função superior de pensamento foi, antes, uma relação social (Vigotski, 2000). Nesse sentido, Leontiev (2004) explica que o trabalho humano é, na origem, um trabalho social, assentado na colaboração entre indivíduos, “[...] ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação” (Leontiev, 2004, p. 81). E prossegue, recorrendo a Marx:

Marx escreve: “na produção os homens não agem apenas sobre a natureza. Eles só produzem colaborando de uma determinada maneira e trocando entre si as suas atividades. Para produzir entram em ligações e relações determinadas uns com os outros e não é senão nos limites destas relações e destas ligações sociais que estabelecem a sua ação sobre a natureza, a produção” (Leontiev, 2004, p. 81).

Isso equivale a falarmos em uma atividade humana mobilizada por necessidades e orientada a motivos (Leontiev, 2021). Nesses termos, importa-nos sublinhar que, em E1, os autores ponderam sobre a diversidade de concepções de extensão coexistentes, que “[...] vão desde a visão de transmissão de conhecimento, passando pela noção de voluntarismo sócio-comunitário, chegando à proposição de um processo no qual a Universidade atua na comunidade e esta contribui para a formação dos licenciandos” (Cortez *et al.*, 2019, p. 166) e alertam que “[...] é preciso entender as diversas matizes conceituais de extensão universitária, no intuito de nortear as ações propostas” (Cortez *et al.*, 2019, p. 167). Ainda, reforçam uma orientação em conformidade com a perspectiva freireana (Freire, 1983), com características culturais emancipadoras e de compartilhamento de saberes entre academia e comunidade, que consideram expressar a “[...] extensão necessária à formação acadêmica, indo muito além da prestação de serviços que as Universidades realizam na maioria das atividades extensionistas” (Cortez *et al.*, 2019, p. 168). Convém destacarmos que este é o único relato, dentre os analisados, que relaciona a curricularização da extensão com o perfil de egresso do curso e com o que se espera do professor nesse processo de formação:

Todas as ações desenvolvidas pelo curso de Física (L) da UPF visam formar um egresso crítico, ético e preparado para os desafios que os processos educacionais impõem junto à formação de uma nova e emergente sociedade. Neste contexto, o professor precisa ter buscado o *conhecimento de forma não fragmentada*, contextualizando a evolução da ciência e aplicando o referido saber junto àqueles que, na sequência, deverão entender a *ciência como algo que está além das disciplinas escolares* (Cortez *et al.*, 2019, p. 173, grifos nossos).

Além disso, fica demarcada, nesse relato, a importância do conhecimento como algo além de disciplinas fragmentadas, o que, a nosso ver, sinaliza para a apropriação de conteúdos que operem como instrumentos (Sforni, 2004) para o desenvolvimento de professores e estudantes (para a sua humanização) e para a produção de soluções de problemas reais. O mesmo pode ser inferido do trecho destacado a seguir, extraído de E6:

O verdadeiro aprendizado se dá quando o indivíduo é provocado a *problematizar*, desafiado a *refletir* sobre sua situação concreta, *apropriando-se do conhecimento e aplicando-o na transformação do meio e, conseqüentemente, transformando a si no processo*. Nesse sentido, a aula transforma-se em um encontro de *troca de conhecimentos e coparticipação dos sujeitos*, em uma situação gnosiológica, de incentivo ao pensar reflexivo e não à repetição e memorização (Cunico; Spessatto, 2022, p. 286, grifos nossos).

Na mesma direção, em E7, essa concepção surge ampliada, apontando a extensão como espaço de democratização de acesso ao conhecimento elaborado na interação com os saberes do território:

[Mulheres de um grupo vulnerável] foram convidadas a socializar e ampliar seus saberes em relação à produção de sabão e de velas artesanais reutilizando o “óleo de fritura”. Esse processo se constituiu como importante, pois possibilitou o *resgate e a valorização dos saberes das participantes, bem como proporcionou novos conhecimentos aos envolvidos*. [...] a ação *visou, inicialmente, resgatar e valorizar os saberes que as participantes já tinham em relação ao tema, bem como aprimorar a produção por meio da inserção de novos conhecimentos* [...]. Ao fim da ação [...] uma melhoria da renda das participantes (Vaniel *et al.*, 2022, p. 2-3, grifos nossos).

Aqui, cumpre-nos reforçar que a atividade (trabalho social, manual e intelectual) é o processo por meio do qual o homem se humaniza, passa da condição de espécie determinada por sua biologia para a condição de gênero humano. Daí que humanizar-se implica a assimilação, a apropriação das objetivações humanas. É pela atividade de assimilação e apropriação do conhecimento histórico acumulado pela humanidade que se desenvolvem as capacidades inventivas do ser humano – ou seja, desenvolve-se o humano em cada indivíduo singular, como declara Saviani (2011). Trata-se de um processo que se dá na mobilização de formas tipicamente humanas de pensamento (abstração, imaginação, criação, habilidades de análise, síntese, generalização etc.). Essa atividade humana é o meio pelo qual a realidade externa passa a ser interna (Leontiev, 2004). Não de forma direta, mas em um movimento dialético que transforma realidade e ser humano ao mesmo tempo (Duarte, 2013). Ao apropriar-se das objetivações humanas historicamente produzidas (conhecimentos), no confronto com a realidade objetiva, o indivíduo as reflete de modo subjetivo, apropriando-se delas, o que possibilita a passagem da consciência social para a individual. É a isso que remete a afirmação de Longarezi (2014, p. 166): “[...] a atividade é entendida como fundante de processos de constituição e desenvolvimento psíquico do homem. Por ela, o homem domina, além do uso dos instrumentos materiais, o sistema de significações produzido historicamente pela humanidade”.

Essa atividade, intencional e inventiva, que exige e resulta de esforços criadores do humano pelo trabalho, é o processo por meio do qual a realidade e o humano são transformados. Para ilustrar essas ponderações – já indicadas a partir do excerto de E6 (Cunico; Spessatto, 2022), anteriormente apresentado –, destacamos o recorte a seguir:

[O objetivo era] introduzir uma mudança que possibilitasse novas práticas, e desencadeasse a criação de um perfil extensionista para docentes e discentes. No entanto, as referidas disciplinas partiram de uma concepção idealizada por docentes que, naquele momento, ainda não interagiam com qualquer comunidade. [...] eram tentativas bem intencionadas de democratizar conhecimento e tecnologias, mas não estabeleciam métodos de como fazer esse processo. Pior, pré-determinavam o que a comunidade deveria receber de conhecimento e como ela deveria absorver, impossibilitando um diálogo entre os atores envolvidos (Minghelli *et al.*, 2021, p. 115).

Nesse caso, o relato E3 (Minghelli *et al.*, 2021) apresenta uma reflexão mais profunda acerca do processo de curricularização, revelando um movimento de amadurecimento da concepção de extensão. Trata-se de um exercício de reflexão sobre a prática, desencadeado pelo esforço de comunicação e interação dialógica com a comunidade. Esse refletir sobre a prática é o que possibilita que essa prática avance, se torne melhor, como nos ensina Freire (2016, p. 39-40) quando explica que a prática crítica,

[...] implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. [...]. Por isso é que, na

formação [...], o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Desse modo, no percurso de reflexão sobre a prática de extensão relatada, os autores reconhecem que o “[...] principal resultado foi a *mudança de concepção* adotada pelos estudantes [...] partiram para a realidade local com o objetivo de entender [...]” essa realidade (Minghelli *et al.*, 2021, p. 120, grifo nosso). Aqui, fica evidente o reconhecimento de um processo de transformação dos estudantes – isto é, de seu desenvolvimento, na perspectiva vigotskiana de surgimento do novo (Vigotski, 2018). Argumenta-se que, ao apontar para a transformação dos estudantes, a extensão abre espaço para supormos um processo que também promove mudanças para os demais envolvidos (professores, comunidade) e, assim, da realidade em que atuam. Nessa direção, os autores ainda referem que: “*A extensão deve ser um espaço para encontros entre a teoria e a prática, entre os sujeitos da academia e da comunidade, e entre a epistemologia moderna e seus limites. Um espaço em que tanto a razão quanto a emoção estão presentes, integrando o conhecimento técnico-científico à dimensão humana*” (Minghelli *et al.*, 2021, p. 122, grifos nossos).

Nesse ponto, ponderamos que os autores concebem a extensão dialeticamente, como unidade teoria-prática, como práxis de sujeitos situados historicamente, que *fazem e pensam sobre o que fazem*, que se transformam nesse fazer e transformam a realidade em que o fazem. Sob a perspectiva teórica que nos orienta, entendemos que se trata de uma superação da *prática* extensionista e da *experiência* extensionista, tomada como experiência empírica. De outro modo, ao referirem-se à extensão como espaço de integração entre razão e emoção, compreendemos que os autores apontam para a produção de *vivências* extensionistas. Justificamos esse entendimento com base na teoria histórico-cultural, no âmbito da qual vivência é unidade afeto-intelecto-volição, ou seja, superação da visão dualista emoção-razão (Jerebtsov; Prestes, 2019). Ao incluir as emoções como elemento do processo de formação, o relato nos remete ao que Vigotski afirma sobre a unidade indivíduo-meio (vivência), que corresponde à maneira como uma pessoa toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado evento ou situação. É sobre como um evento marca a vida da pessoa (Vigotski, 2018).

Nesses termos, em uma perspectiva vigotskiana, entendemos a extensão como fonte de desenvolvimento – para estudantes, professores e comunidade – na dependência de como as pessoas elaboram internamente sua relação com os eventos ou situações de que participam (Vigotski, 2018). Assim, tomando a extensão como atividade e considerando que “[...] toda atividade humana é significada e que a [...] significação da atividade envolve [...] motivações, interesses, expectativas e emoções dos sujeitos que se encontram em atividade” (Marques; Carvalho, 2017, p. 5), ponderamos que, no movimento de acúmulo de experiências ao longo da vida, algumas serão convertidas em vivências, mais precisamente aquelas que “[...] levam à produção de sentidos que alteram a forma do homem relacionar-se com a realidade” (Marques; Carvalho, 2017, p. 5). Assim, parece-nos ser o caso de, por meio da curricularização da extensão, ampliarmos e qualificarmos o acúmulo de experiências que possam ser convertidas em vivências, pela produção de afetos e sentidos que evidenciam “[...] os motivos que impulsionam os sujeitos a agir” (Marques; Carvalho, 2017, p. 7). Por isso, atividade ou passividade são atitudes que estão na dependência da vivência, isto é, da qualidade dos afetos e sentidos produzidos em um evento ou situação vivida.

Isso nos conduz ao que foi referido em E7 quando os autores declaram que “[...] a extensão universitária se apresenta como um processo de compartilhamento de conhecimentos, expectativas e que possibilita que os envolvidos tenham *ampliada a sua autonomia e desenvolvam o protagonismo*” (Vaniel *et al.*, 2022, p. 9, grifo nosso). Compreendemos que os autores, aqui, remetem a uma extensão que colocou os sujeitos em atividade, isto é, na qual perceberam motivos para agir,

impulsionados por afetos e sentidos, o que os tornou *protagonistas* (ativos) no processo e contribuiu para o desenvolvimento de sua autonomia. Ponderamos que os autores corroboram essas nossas afirmações quando concluem que:

As ações decorrentes da curricularização da extensão, que se constituem como *transformadoras*, envolvem um *processo de aprender* em que aqueles sujeitos que estão na universidade interagem com aqueles que estão na comunidade [...]. Esse processo é marcado por *aprendizagens de todos os envolvidos*, pois elas ocorrem na interlocução e na socialização de saberes (Vaniel *et al.*, 2022, p. 9-10, grifos nossos).

Argumentamos que os trechos aqui destacados sinalizam para o entendimento de que não somos apenas resultados ou produtos, passivos, do meio. Somos potências, podemos ir além, podemos *ser mais*. Frente ao acúmulo de experiências de extensão, produzindo sentidos, identificando motivos, operando coletivamente e pela apropriação do conhecimento histórico que nos faz humanos, podemos (professores, estudantes, comunidades) ser, como afirma Luria (2010), agentes ativos na criação/transformação da realidade.

Contudo, de nossa análise, alguns elementos importantes chamam a atenção e, a nosso ver, merecem ser problematizados. O primeiro que nos importa destacar diz respeito à coexistência de diferentes concepções de extensão, como já mencionado em E1 (Cortez *et al.*, 2019) e evidenciado em outros relatos. Assim, de E2, cabe salientarmos o trecho em que os autores afirmam que as atividades de extensão “[...] proporcionaram a *penetração em camadas da sociedade* externas à academia, que puderam *ter contato com o conhecimento desenvolvido nesse espaço*” (Eckert *et al.*, 2021, p. 177, grifos nossos). A nosso juízo, o relato sugere, em alguma medida, a tradicional concepção de extensão que leva saberes à comunidade, penetrando-a como em uma invasão cultural, como diria Freire (2015). Ainda, no mesmo E2 (Eckert *et al.*, 2021), é afirmado, como diferencial do curso que origina a experiência relatada, o compromisso com uma *formação docente prática*, sem explicitar em que bases esse compromisso se materializa. Fica da análise, então, uma questão que nos inquieta: trata-se de uma tendência ao praticismo ou, apenas, de uma expressão que não ganha maior problematização e elucidação no relato?

Em direção semelhante, E4 (Monteiro *et al.*, 2021) remete a uma formação da comunidade escolar como capacitação, o que já revela uma concepção de extensão, a nosso juízo, tecnicista e limitada. Contraditoriamente, os autores declaram que, na experiência extensionista relatada, a promoção do *aprendizado participativo* é uma das ações prioritárias, embora o relato coloque ênfase no emprego de tecnologias e abordagens lúdicas, em compromisso com metodologias ativas, pareadas, no discurso, com valorização dos saberes populares e de tecnologias educacionais. Segundo os autores, é por essa via que a formação dos graduandos pode ser *divertida*, motivadora e dialógica, despertando a criticidade. No entanto, o *aprendizado participativo* é referido como o esforço dos graduandos na direção de “[...] *conhecer um pouco mais dos saberes* e experiências prévias dos estudantes, oferecendo espaço para a construção *participativa* de um conhecimento contextualizado” (Monteiro *et al.*, 2021, p. 373, grifos nossos). Para os autores, a extensão potencializa as experiências e o crescimento profissional dos discentes durante sua formação. No entanto, o relato não explica como ou em que perspectiva a extensão tem essa possibilidade, e nos leva a compreender que seria pela experiência acumulada. Então, outras perguntas nos inquietam, nesse ponto: A extensão, equiparada a treinamento da comunidade, também surge, aqui, como treinamento dos graduandos? O que é compreendido como participação e diálogo nesse contexto? Como um processo educativo centrado na forma (metodologias/técnicas de ensino) pode despertar a criticidade? Interessa à formação profissional ser *divertida*?

Consideramos que cabe nos determos um pouco mais nesse relato, rico em evidências sobre a concepção de extensão que lhe é subjacente e que se revela, especialmente, no seguinte trecho:

Imagens subjetivas de realidades objetivas: o que estamos fazendo com o nome de curricularização...

“Ações extensionistas de ensino em primeiros socorros para adolescentes escolares constituem estratégias para a *transposição acadêmica* e ressignificação do cenário escolar, criando novas possibilidades no contexto da educação” (Monteiro *et al.*, 2021, p. 376, grifo nosso). Essa afirmação nos parece corroborar a concepção de extensão como capacitação da comunidade e treinamento dos estudantes, o que parece ser reforçado pela intencionalidade assumida de formar escolares para serem *multiplicadores* no âmbito da temática abordada (pré-determinada pela universidade). Nesse ponto, questionamos: da extensão é esperada uma possibilidade de transformação que se limita à reprodução de saberes, atitudes e comportamentos normatizados pela academia como aquilo que a comunidade *precisa saber e deve fazer*?

Prosseguindo, constatamos, em E5, que “[...] deve ser incorporado pela comunidade acadêmica que a extensão possui *três protagonistas: a instituição, o discente e o docente*. [...]. Quanto ao público a ser *beneficiado* com as ações, deve-se pensar que não se faz Extensão de portas fechadas, mão única, tendo apenas um *beneficiário: o aluno*” (Oliveira; Tosta, 2021, p. 4, grifos nossos).

Ponderamos que este trecho também revela uma concepção tradicional e assistencialista de extensão ao considerar como seus *protagonistas* apenas atores acadêmicos e, ainda, pela ideia de aluno e comunidade como *beneficiários* e não como participantes ativos do processo. Ademais, os autores destacam que, na escuta de professores e gestores envolvidos com a curricularização na instituição de ensino, as “[...] expressões ‘socializar e além muros’ foram usadas por vários respondentes, permitindo a inferência de que a universidade deve *sair e levar o conhecimento* produzido em seu espaço” (Oliveira; Tosta, 2021, p. 11, grifo nosso). Essas afirmações, a nosso ver, reforçam uma concepção tradicional da extensão, com expressões datadas que restringem a potência da extensão como processo educativo e de desenvolvimento humano, e expressam a negação da mudança, recusam o movimento de historicidade da extensão.

Já E6 defende que, na curricularização da extensão, professores precisam estar em *estrito alinhamento* com o setor externo (o que, no caso em tela, significa empresas do setor de vestuário), pois essa “[...] integração oferece ao estudante a possibilidade de vivenciar demandas do mundo real, reforçando a conexão com os aprendizados adquiridos em seus respectivos cursos de formação” (Cunico; Spessatto, 2022, p. 287). Aqui, ponderamos que fica evidenciada uma concepção de extensão em que as demandas da sociedade equivalem às demandas do setor produtivo, o que assemelha a extensão à prestação de serviços e revela um entendimento da formação, conforme Duarte (2011) explica, como processo que visa tão somente à adaptação dos sujeitos ao mercado de trabalho. Finalmente, em E8 (Wandscheer, 2022), emerge uma ideia de extensão vinculada ao empreendedorismo e similar à prestação de serviços, com as ações de extensão representadas pela elaboração de planos de negócios. Os autores ponderaram que a experiência relatada

[...] não se limitou [à] realização de eventos, palestras e atividades assistencialistas, mas promoveu a aproximação com a comunidade, permitiu a *construção dialógica de soluções empreendedoras* [planos de negócios ou de melhorias para negócios], propiciou espaço de *troca de aprendizagem entre os discentes e fomentou a autonomia pela busca de conhecimento* (Wandscheer, 2022, p. 15, grifos nossos).

Desse trecho, destacamos o reconhecimento da aprendizagem *entre* estudantes, evidenciando o coletivo, o social como princípio do desenvolvimento (Vigotski, 2000), assim como o relevo dado à apropriação de conhecimento para a autonomia. Contudo, o relato nos provoca inquietações: Qual o sentido atribuído à pertinência social indicada pelo PNE 2014-2024 como orientadora do processo de interação universidade-sociedade? E qual o entendimento de interação dialógica que permeia as ações desenvolvidas?

Em seguimento, entendemos que, associadas às concepções de extensão, os relatos contêm concepções de ensino-aprendizagem e de formação. Do movimento de desvelar essas concepções, convém fazermos alguns destaques. Em E4 (Monteiro *et al.*, 2021), há uma concepção de formação como treinamento, compatível com a concepção de extensão como capacitação. Nesse relato, especificamente, fica evidente uma preocupação com as metodologias (lúdicas, ativas, digitais etc.), o que implica uma formação com ênfase na forma, no como fazer. Essa ênfase, por certo, corrobora a crítica que as próprias autoras fazem a respeito de a formação profissional na área da saúde ser tecnicista, característica que perpassa inclusive o relato. No entanto, nesse relato, valoriza-se a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão na formação: “A inserção do graduando em uma proposta que articula o ensino universitário e a extensão – em diálogo com a pesquisa – contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades no processo ensino-aprendizagem” (Monteiro *et al.*, 2021, p. 367).

Outros dois relatos (Cunico; Spessatto, 2022; Wandscheer, 2022) expressam uma concepção de formação profissional para o atendimento das exigências do mercado. Ademais, em E8 (Wandscheer, 2022), fica negligenciado o potencial formativo da educação interprofissional proporcionada pelo mecanismo de curricularização adotado na instituição de ensino, o que não foi bem aceito pelos estudantes, mas que poderia ser espaço de fortalecimento da interdisciplinaridade preconizada pelas diretrizes da curricularização da extensão (Brasil, 2018). Já em E7 (Vaniel *et al.*, 2022), que também menciona a formação de um egresso orientada para a inserção no mundo do trabalho, surgem, a nosso juízo, indícios de uma compreensão de formação integral, potencializada pela indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, com vistas ao desenvolvimento do estudante:

Implementar a curricularização da extensão e pesquisa nos cursos de graduação traz consigo uma visão que amplifica as possibilidades do futuro profissional, pois o estudante vai constituindo-se como um profissional ativo e pesquisador desde a sua formação inicial. Nesse processo, o graduando experimenta no ambiente prático as estratégias metodológicas que está aprendendo na graduação, desenvolve suas capacidades de comunicação, análise e interpretação de resultados [...], o que amplia as possibilidades para inserção na vida profissional para aquele egresso de um curso que desenvolve processos de pesquisa, extensão e inovação, aliado ao ensino. [...] rico potencial de ações em locais de vulnerabilidade socioeconômica, visto que as interações que se estabelecem entre as instituições de ensino superior e o sistema de proteção social, por meio de trabalho desenvolvido por professores e estudantes extensionistas, servem como elementos de apoio e de consolidação de novos conhecimentos, especialmente aqueles que envolvem a complexidade que se constitui a vida social/cotidiana (Vaniel *et al.*, 2022, p. 10).

De modo similar, E1 também se posiciona por uma formação integral a partir de uma curricularização da extensão universitária que “[...] valoriza e prioriza a complexidade do conhecimento, respeitando a integralidade da formação humana e propiciando, junto ao desenvolvimento técnico e científico, valores éticos e cidadãos” (Cortez *et al.*, 2019, p. 168).

Em síntese, constatamos uma diversidade de mecanismos acadêmicos engendrados no processo de inserir a extensão no currículo, dentre os quais nos parecem estar sendo mais bem-sucedidos aqueles em que há uma organicidade institucional que orienta o processo. Já nos casos em que o mecanismo é do tipo fragmentado, cada curso parece ter sua interpretação particular da legislação, o que pode resultar em extensão curricularizada como estágio, atividade curricular complementar ou atividades de ensino. Também observamos uma ocultação da extensão, inserida em componentes curriculares com denominação de pesquisa, inovação e empreendedorismo, assim como ações de extensão realizadas como *marketing* institucional. Nesse contexto, parecem predominar concepções tradicionais e assistencialistas de extensão, que carregam concepções de formação como capacitação e treinamento, mais focadas na forma do que no conteúdo que constitui o conjunto de instrumentos de desenvolvimento humano. Em decorrência, as ações de

extensão relatadas são, expressivamente, participação em cursos/eventos, realização de palestras, divulgação científica e prestação de serviços, corroborando uma perspectiva que, embora camuflada de interação dialógica e processo participativo, contribui para perpetuar uma extensão que parte *da academia para a comunidade*. Nesses termos, sugerimos que as experiências analisadas evidenciam a necessidade de processos de formação docente e discente para a curricularização da extensão.

Considerações finais

Importa-nos, aqui, iniciar pela retomada da pergunta mobilizadora deste estudo: Como a extensão tem sido curricularizada na Educação Superior brasileira? Na produção de respostas, constatamos que muitas coisas têm sido feitas com o nome de curricularização da extensão, muito esforço tem sido empregado na interpretação e na materialização possível do marco legal desse processo em cada situação singular. Há aí, sem dúvida, movimentos que mobilizam imagens subjetivas de realidades objetivas acerca da extensão universitária. Imagens psíquicas constituídas e constituintes, feitas sob as circunstâncias de um processo histórico dinâmico e complexo. Contudo, também é preciso ponderar que, apesar da longa trajetória que anunciou a inserção da extensão no currículo, no Brasil, o imperativo de torná-la um fato é recente. Por isso, talvez, observamos a convivência de tão distintas leituras sobre o tema e suas possibilidades. A nosso juízo, reforçamos, parecem predominar concepções (imagens subjetivas de realidades objetivas) tradicionais de extensão. É como se estivéssemos impregnados – e não estamos? – daquelas visões de extensão dos primórdios desse debate, que a situam como via de mão única, por meio da qual a universidade estende saberes à comunidade em um movimento de interação *monológica*, hoje vestida de discursos dialógicos. Afinal, somos todos produtos e produtores da história, e a história da extensão está entranhada em nosso jeito de fazer universidade hoje. Esse é o ponto, nos parece, que pode ser o da virada (de mudanças radicais no âmbito do que concebemos, imaginamos e fazemos), do salto qualitativo (para além do quantitativo, já assegurado) no âmbito e a partir da curricularização da extensão.

Se esse salto nos interessa e motiva, se nos afeta a possibilidade de produzi-lo, então, argumentamos que mais esforço precisa ser concentrado nesse tema, mais atividade geradora de conhecimento e de humanidades precisa ser desenvolvida, pois restam, desse estudo, diversas lacunas a serem preenchidas com outros saberes sobre a extensão, que estejam na base de uma nova práxis. Assim é que, por exemplo, nos importa compreender as significações implicadas nas expressões *interação dialógica*, *troca de saberes*, *participação*, *transformação*, para citar algumas. Particularmente, preocupa-nos a compreensão de *pertinência social*: cursos de graduação que operam nas áreas de negócios, produção etc. não se percebem atuando em áreas de demanda social relevante? Colocar essa questão em debate nos parece de especial interesse se vislumbramos uma universidade socialmente referenciada. Também apontamos alguns desafios que ficam sem resposta em nossa análise: Como curricularizar a extensão em cursos noturnos? Como organizar o processo pedagógico da extensão voltado à formação de estudantes universitários trabalhadores? Como a curricularização da extensão pode ser também processo de formação (desenvolvimento humano) da comunidade?

Certamente, os desafios e as lacunas não se esgotam na breve descrição que apresentamos, mas, a nosso ver, já apontam caminhos para a continuidade de estudos que possam ir, progressivamente, configurando as condições para o salto qualitativo pretendido. Ao fim e ao cabo, no movimento de apreensão do objeto que constitui o motivo de nossa atividade, essas são as nossas imagens subjetivas das realidades objetivas apreciadas. São nossas representações afetivo-cognitivas do real, sempre parciais e provisórias, porque em movimento, mas partes constituídas e

constitutivas de nosso desenvolvimento, que nos equipam para forjar novos modos de agir no mundo.

Referências

ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 241-266.

ALVES, S. M.; TEO, C. R. P. A. O ativo das metodologias ativas: contribuições da teoria histórico-cultural para os processos de ensinar e aprender na educação superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e229610, p. 1-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698229619>

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 247, p. 27790-27791, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 151, ano 120-A – edição extra, p. 1-8, 26 jun. 2014.

BRASIL. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 243, p. 49-50, 19 dez. 2018.

CLARINDO, C. B. S. O desenvolvimento das neoformações psíquicas na atividade de estudo. **Obutchénie**: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, v. 5, n. 3, p. 652-674, 2021. DOI: <http://doi.org/10.14393/OBv5n.3a2021-59158>

CORTEZ, J.; DARROZ, L. M.; ROSA, C. T. W.; ROSA, A. B.; PEREZ, C. A. S.; GIACOMELLI, A.; SPALDING, L. E.; CAVALCANTI, J.; BIAZUS, M. O.; SILVA, M. A. A curricularização da extensão no curso de licenciatura em Física da Universidade de Passo Fundo. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 165-174, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v.15.i2.0006>

CUNICO, L.; SPESSATTO, M. B. A curricularização da extensão: análise de uma experiência no curso superior de tecnologia em design de moda. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 9, n. 19, p. 282-300, 2022. DOI: <https://doi.org/10.55028/pdres.v9i19.14671>

DAVYDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental**: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, N. **A individualidade para si**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

Imagens subjetivas de realidades objetivas: o que estamos fazendo com o nome de curricularização...

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

ECKERT, K.; BALZAN, C. F. P.; MARIANI, P. O.; LEMOS, A. A.; GUEDES, E. P.; BITENCOURT JUNIOR, H. O. Curricularização da extensão universitária: práticas de extensão realizadas no Curso de Letras – Língua Portuguesa durante a pandemia. **LínguaTec**, Bento Gonçalves, v. 6, n. 2, p. 167-178, 2021.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em <https://www.unifesp.br/reitoria/proec/images/PROEX/RENEX/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, M. **Extensão universitária: para quê?** 2017. Disponível em https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 26 jul. 2023.

JEREBTISOV, S.; PRESTES, Z. O papel das vivências da personalidade na instrução (no caso de estudos da psicologia). **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 679-692, 2019. DOI: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2019.v24.27867>

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do Psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução: Maria P. Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência, personalidade**. Tradução: Priscila Marques. Bauru: Mireveja, 2021.

LONGAREZI, A. M. Contribuição da Teoria da Atividade para a educação escolar. *In*: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. M.; SILVA, V. P. (org.). **Educação e desenvolvimento humano: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 159-182.

LURIA, A. R. Vigotski. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução: Maria P. Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010. p. 21-37.

MARQUES, E. S. A.; CARVALHO, M. V. C. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227169, p. 1-17, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227169>

MARTINS, M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARX, K. Processo de Trabalho e Processo de Valorização (1867) – O capital, livro I. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; CALDART, R. S. (org.). **História, natureza, trabalho e educação** – Karl Marx & Friedrich Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 293-316.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano C. Martorano. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MINGHELLI, M.; PEREIRA, V. S.; VALE, M. A.; GARCIA, B. B.; MARTINS, Y. D.; FARIAS, I. G. T. Tão, tão distante: a extensão universitária e a (ir)relevância das periferias. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, Chapecó, v. 12, n. 1, p. 113-124, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36661/2358-0399.2021v12i1.11659>

MONTEIRO, E. M. L. M.; SILVA, A. C. C.; OLIVEIRA, S. R. D. E.; MOURA, M. I. A.; BORBA, A. K. O.; SOARES, K. H. D.; SANTOS, T. A. Curricularização de ações extensionistas na formação de escolares como multiplicadores em primeiros socorros. **Estudos Universitários: revista de cultura**, Recife, v. 38, n. 2, p. 361-378, 2021. DOI: <https://doi.org/10.51359/2675-7354.2021.251661>

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>

OLIVEIRA, C. V. C.; TOSTA, M. C. R. Estudo da curricularização da extensão no Centro Universitário Norte do Espírito Santo. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 17, n. 1, p. 1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v.17.17110.019>

OLIVEIRA, M. K. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200002>

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, 2009.

RIBEIRO, M. R. F.; MENDES, F. F. F.; SILVA, E. A. Curricularização da extensão em prol de uma universidade socialmente referenciada. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 14, n. 3, p. 334-348, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v.14.i3.0004>

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004.

VANIEL, A. P.; LAUXEN, A. A.; FAVRETO, G.; CHIAPINOTO, M. L.; LUPATINI, P. G. Territórios, saberes e pesquisa: a interconexão comunidade-universidade por meio da curricularização da extensão. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 18, n. 1, p. 1-12, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v.18.20871.013>

Imagens subjetivas de realidades objetivas: o que estamos fazendo com o nome de curricularização...

VIGOTSKI, L. S. Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 21-44, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>

VIGOTSKI, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Buenos Aires: Colihue, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução: Zoia Prestes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

WANDSCHEER, C. B. Experiência da extensão curricularizada institucional em 2021 da Universidade Positivo: unidade curricular projeto empreendedor. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 18, n. 1, p. 1-18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v.18.20151.016>

ZANON, D. P.; CARTAXO, S. R. M. Curricularização da extensão nas licenciaturas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e20796, p. 1-22, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.20796.093>

Recebido em 06/12/2023

Versão corrigida recebida em 12/08/2024

Aceito em 13/08/2024

Publicado online em: 27/08/2024