



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGPE)

MARINÉIA KOHLER

EDUCAÇÃO BÁSICA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONEXÕES PARA O  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

VITÓRIA  
2025



MARINEIA KOHLER

**EDUCAÇÃO BÁSICA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONEXÕES PARA O  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração Docência e Gestão de Processos Educativos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Kalline Pereira Aroeira

VITÓRIA  
2025

**MARINÉIA KOHLER**

**EDUCAÇÃO BÁSICA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONEXÕES PARA O  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração Docência e Gestão de Processos Educativos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kalline Pereira Aroeira

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kalline Pereira Aroeira**

Universidade Federal do Espírito Santo

**Orientadora**

Documento assinado digitalmente



**KEZIA RODRIGUES NUNES**

Data: 26/03/2025 15:46:46-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kezia Rodrigues Nunes**

Universidade Federal do Espírito Santo

**Membro Interno**

Documento assinado digitalmente



**EDINEIDE JEZINI MESQUITA**

Data: 26/03/2025 14:16:34-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edineide Jezine Mesquita**

Universidade Federal da Paraíba

**Membro Externo**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
KALLINE PEREIRA AROEIRA - SIAPE 3354951  
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE  
Em 24/03/2025 às 21:28

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1100350?tipoArquivo=O>

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

K79e Kohler, Marinéia, 1987-  
Educação básica e extensão universitária : conexões para o desenvolvimento profissional docente / Marinéia Kohler. - 2025.  
160 p. : il.

Orientadora: Kalline Pereira Aroeira.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. extensão universitária. 2. desenvolvimento profissional docente. 3. formação contínua. 4. educação básica. I. Aroeira, Kalline Pereira. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

## AGRADECIMENTOS

À minha irmã e melhor amiga, Mariene, expresso minha profunda gratidão pelo apoio incondicional, pela força que sempre me transmitiu e por acreditar em mim, muitas vezes mais do que eu mesma fui capaz. Nosso jeito leve e alegre de encarar a vida transforma qualquer obstáculo em um desafio possível de superar. Obrigada por estar ao meu lado em todos os momentos.

Ao meu companheiro de vida, Silvio Seschini, cuja presença é sinônimo de parceria, afeto e cumplicidade, agradeço imensamente por compartilhar comigo esta caminhada. Seu incentivo foi fundamental, não apenas ao me apoiar incansavelmente, mas também ao dividir as responsabilidades do dia a dia, permitindo que eu me dedicasse aos estudos.

Aos meus pais, dedico minha eterna gratidão. Em especial, rendo homenagem à memória do meu pai, Ademilson Kohler, que sempre valorizou a educação e me encorajou a buscar o conhecimento.

À minha orientadora, Dr.<sup>a</sup> Kalline Pereira Aroeira, registro meus agradecimentos por compartilhar comigo sua experiência, conhecimento e ética profissional. Sua paciência, dedicação e comprometimento foram essenciais para o êxito deste trabalho.

Aos professores do Mestrado Profissional, manifesto minha gratidão pelo empenho e dedicação na condução das disciplinas. Os conhecimentos compartilhados ao longo dessa jornada foram imprescindíveis para meu crescimento acadêmico e profissional.

À turma VII do Mestrado, com quem compartilhei esta etapa tão significativa, expresso minha gratidão pelos momentos de troca, pelo apoio mútuo e pelas conquistas coletivas que tornaram essa caminhada ainda mais enriquecedora.

Às professoras Kezia Rodrigues Nunes e Edineide Jezine Mesquita Araújo, sou profundamente grata pela generosidade ao aceitarem compor a banca de qualificação e, posteriormente, a banca de defesa. Suas contribuições, sugestões e olhar crítico foram essenciais para aprimorar este trabalho.

Às minhas amigas da Proex, Yanca, Tatiana, Marlene e Magda, agradeço imensamente pelos momentos de leveza e descontração. As conversas, as risadas e o companheirismo tornaram os dias mais fáceis e esta jornada mais prazerosa.

Aos professores universitários e da educação básica que participaram desta pesquisa, expresseo minha mais profunda gratidão. Suas experiências e perspectivas foram essenciais para a construção deste estudo, enriquecendo-o de maneira significativa.

Por fim, a todas as pessoas que, de alguma forma, fizeram parte dessa trajetória, meu sincero agradecimento. Cada gesto, palavra de incentivo e demonstração de apoio contribuíram para que esta etapa se tornasse possível.

*[...] Não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e porque luto, valem a pena ser tentados (Freire, 1994, p. 15-16).*

## RESUMO

Esta pesquisa investiga a extensão universitária na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) como possibilidade para a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores da educação básica. A questão norteadora do estudo é: como a extensão universitária em uma universidade pública pode fortalecer os processos de formação contínua no contexto do desenvolvimento profissional dos professores da educação básica? O objetivo central é compreender como a extensão universitária oferecida pela Universidade Federal do Espírito Santo contribui para os processos de formação contínua de professores da educação básica e para o seu desenvolvimento profissional. O referencial teórico assumido nesta pesquisa reporta-se às contribuições de estudos que discutem criticamente sobre aspectos voltados para a formação contínua de professores e para a extensão universitária, com destaque para os estudos de Freire (1985, 1996), García (1999), Giroux (1997), Jezine (2006), Lima (2001) e Pimenta (2000, 2006). A pesquisa adota uma abordagem qualitativa que combina pesquisa bibliográfica e de campo, envolvendo dois grupos: professores da Ufes que coordenam ações de extensão voltadas para a formação contínua, e professores da educação básica que participaram dessas iniciativas. A produção de dados foi realizada por meio de questionários semiestruturados aplicados eletronicamente e a interpretação de dados considerou a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Como principais resultados e conclusões, o estudo indica que a extensão universitária pode fortalecer os processos de formação contínua de professores, atuando como dimensão mediadora entre universidade e escola, especialmente no fortalecimento da unidade teoria e prática e o incentivo à reconstrução da atividade docente. Como desafios nesse contexto, ressalta-se a necessidade de maior apoio institucional, ampliação de recursos financeiros e maior reconhecimento político das atividades extensionistas.

**Palavras-chaves:** extensão universitária; desenvolvimento profissional docente; formação contínua; educação básica.

## ABSTRACT

This research investigates university extension at the Federal University of Espírito Santo (Ufes) as a possibility for continuing education and the professional development of basic education teachers. The guiding question of the study is: how can university extension in a public university strengthen the processes of continuing education in the context of the professional development of basic education teachers? The central objective is to understand how the university extension programs offered by the Federal University of Espírito Santo contribute to the continuing education processes of basic education teachers and their professional development. The theoretical framework adopted in this research is based on studies that critically discuss aspects related to teachers' continuing education and university extension, with emphasis on the contributions of Freire (1985, 1996), García (1999), Giroux (1997), Jezine (2006), Lima (2001), and Pimenta (2000, 2006). The research follows a qualitative approach, combining bibliographic and field research, involving two groups: Ufes professors who coordinate extension activities focused on continuing education and basic education teachers who have participated in these initiatives. Data collection was conducted through electronically applied semi-structured questionnaires, and data interpretation followed Bardin's (2011) content analysis technique. As main results and conclusions, the study indicates that university extension can strengthen teachers' continuing education processes, acting as a mediating dimension between university and school, especially in reinforcing the theory-practice unity and encouraging the reconstruction of teaching practices. Among the challenges in this context, the study highlights the need for greater institutional support, increased financial resources, and greater political recognition of extension activities.

**Keywords:** university extension; professional development of teachers; continuing education; basic education.

## LISTA DE SIGLAS

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAr – Centro de Artes

CCAIE - Centro de Ciências Agrárias e Engenharias

CCE – Centro de Ciências Exatas

CCENS - Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde

CCHN – Centro de Ciências Humanas e Naturais

CE - Centro de Educação

CEFD – Centro de Educação Física e Desportos

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CEUNES – Centro Universitário Norte do Espírito Santo

CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional da Educação

CRUTAC - Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária

CRUTAC - Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária

DGE – Diretoria de Gestão da Extensão

DIS – Diretoria de Interlocução com a Sociedade

DPE – Diretoria de Política Extensionista

Forproex – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras

Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IES - Instituições de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OEA - Organização dos Estados Americanos

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEU - Plano Nacional de Extensão Universitária

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

Proex - Pró-Reitoria de Extensão

ProExt - Programa de Extensão Universitária

PROPLAN – Pró-Reitoria de Planejamento

SciELO - *Scientific Electronic Library Online*

Sigex - Sistema de Gestão da Extensão

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Ufes - Universidade Federal do Espírito Santo

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| QUADRO 1. Resultado da busca nas bases de dados.....                        | 32  |
| QUADRO 2. Trabalhos selecionados através do levantamento bibliográfico..... | 33  |
| QUADRO 3. Ações de extensão de formação contínua de professores.....        | 71  |
| QUADRO 4. Perfil dos participantes.....                                     | 110 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |    |
|---|----|
| GRÁFICO 1. Crescimento das ações nos últimos 10 anos..... | 69 |
| GRÁFICO 2. Distribuição por modalidade de ação.....       | 70 |
| GRÁFICO 3. Distribuição por situação da ação.....         | 70 |

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | <b>15</b>  |
| <b>1 PERCURSOS METODOLÓGICOS</b> .....  | <b>28</b>  |
| <b>2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO BÁSICA: ARTICULAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....                                       | <b>43</b>  |
| 2.1 PERCURSO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL .....  | 44         |
| 2.2 A POLÍTICA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO .....  | 63         |
| 2.2.1 A extensão da Ufes e a Formação Contínua de Professores .....   | 68         |
| 2.3 A INTEGRAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA .....   | 79         |
| <b>3 FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR INTELCTUAL CRÍTICO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE</b> .....                           | <b>89</b>  |
| 3.1 PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA NO BRASIL .....  | 90         |
| 3.2 O PROFESSOR COMO INTELCTUAL CRÍTICO .....   | 100        |
| <b>4 DIÁLOGOS COM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....   | <b>109</b> |
| 4.1 SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....  | 110        |
| 4.2 CONCEPÇÕES SOBRE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES .....  | 112        |
| 4.3 O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTÍNUA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A CONTRIBUIÇÃO DA AÇÃO EXTENSIONISTA NESSE CONTEXTO..... | 120        |
| 4.4 DESAFIOS E LIMITAÇÕES DAS AÇÕES EXTENSIONISTAS NA ABORDAGEM DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....           | 130        |
| <b>5 PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....  | <b>138</b> |
| <b>CONCLUSÃO</b> .....  | <b>142</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | <b>147</b> |
| APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....   | 153        |
| APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO/UFES .....  | 156        |
| APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....  | 158        |

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa emerge de questões problematizadas no contexto da minha atuação profissional como servidora técnico-administrativa em educação na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo (Proex/Ufes). A experiência nessa atividade permitiu-me acompanhar diretamente as dinâmicas e os desafios inerentes às atividades extensionistas, especialmente no que tange à interface entre a extensão universitária e os processos formativos de professores da educação básica. Tal cenário evidenciou lacunas e possibilidades que suscitaram o interesse em aprofundar a compreensão dessa relação.

O cenário de formação de professores reflete um processo histórico amplo e complexo que ganhou destaque especialmente no final do século XX. Nesse período, a formação contínua despontou como uma temática relevante em diversos contextos profissionais e acadêmicos, particularmente em países em desenvolvimento, como o Brasil. As rápidas transformações nos campos do conhecimento, das tecnologias e das dinâmicas do mercado de trabalho impulsionaram essa perspectiva como uma condição indispensável para o aperfeiçoamento e a especialização dos profissionais. No campo educacional, a formação contínua passou a ser incorporada gradualmente às políticas nacionais e regionais como resposta às exigências específicas do sistema educacional brasileiro (Gatti, 2008).

Entretanto, a análise histórica da formação contínua revela que os avanços alcançados ao longo das últimas décadas não se traduziram, de maneira uniforme, em equidade ou qualidade para todas as realidades educacionais. No início do século XXI, mesmo com iniciativas políticas relevantes destinadas à qualificação docente, as desigualdades persistiram e, em muitos casos, se ampliaram. Em países como o Brasil, marcados por profundas disparidades sociais e econômicas, as desigualdades tornaram-se ainda mais evidentes.

O fortalecimento de ideologias neoliberais e conservadoras, caracterizadas pelo individualismo institucionalizado, pela mercantilização da educação e pela retração da responsabilidade do Estado, intensificou as contradições no campo educacional, deslocando a centralidade do coletivo e do público em favor de interesses privados e mercadológicos. Tal movimento modificou as estruturas institucionais da educação e redefiniu as práticas pedagógicas e formativas, moldando-as de acordo com a lógica de mercado.

O movimento de reconfiguração das políticas e práticas educacionais se apresenta sob o discurso de modernização e eficiência, porém, por trás desta narrativa, se esconde uma agenda de controle e padronização. Reformas de caráter tecnocrático, acompanhadas por processos de avaliações seletivas e políticas uniformizadas, são exibidas como soluções universais para os desafios educacionais, mas acabam negligenciando as especificidades culturais e contextuais das escolas e de seus profissionais.

Além disso, essas iniciativas acabam por impor uma lógica de submissão cultural aos professores, mascarada pelo discurso de autonomia profissional. A aparente autonomia, na realidade, é restringida por métricas e políticas que reproduzem desigualdades e desconsideram as demandas reais do contexto educacional, agravando os desafios enfrentados por docentes e estudantes em um sistema já marcado por profundas disparidades.

Conforme aponta Imbernón (2000), a reconfiguração das políticas e práticas educacionais não apenas perpetua as desigualdades existentes, como também reforça mecanismos de exclusão social e violência simbólica. Tais dinâmicas agravam os desafios já enfrentados pelo sistema educacional, uma vez que subvertem os princípios democráticos e inclusivos que deveriam nortear a educação, dificultando ainda mais a superação das barreiras estruturais que comprometem a equidade e a qualidade do ensino.

Apesar da conjuntura desafiadora, as últimas décadas registraram avanços importantes nas políticas públicas voltadas para a formação de professores, tanto no âmbito inicial quanto no contínuo. No entanto, a formação contínua de educadores configura um desafio expressivo para as instituições formadoras e para as escolas. O panorama apresentado desafia a construção de políticas de formação acessíveis, inclusivas e orientadas por uma perspectiva crítica. Tais políticas devem ser capazes de responder de forma contextualizada e consistente às demandas educacionais e sociais contemporâneas, considerando as especificidades de cada realidade escolar. Assim, o fortalecimento da formação docente, em todos os seus aspectos, torna-se um elemento crucial para a transformação e a melhoria da educação no Brasil.

Concordamos com Imbernón (2016) ao defender que a formação docente deve ir além de uma perspectiva meramente instrumental, sendo sustentada por momentos de reflexão crítica sobre a prática pedagógica. A reflexão crítica é fundamental para assegurar que os educadores consigam responder às necessidades específicas dos seus alunos, articuladas com os contextos

escolares e com as demandas sociais.

Nessa direção, aprofundar a discussão sobre os significados e os propósitos da formação contínua de professores, especialmente na educação básica, requer considerar a extensão universitária como uma mediadora estratégica entre o conhecimento acadêmico e a prática educativa. Ao atuar como um espaço de diálogo entre universidade e sociedade, a extensão promove a troca de saberes e contribui para o fortalecimento do compromisso ético dos professores e para o desenvolvimento da reflexão crítica indispensável ao exercício docente.

Sob essa perspectiva, adotamos a abordagem de Lima (2001) que compreende a formação contínua como um processo dinâmico que emerge das complexas relações estabelecidas pelos professores no contexto do trabalho. Para Lima (2001), a formação contínua vai além da simples atualização técnica, integrando-se ao exercício docente, ao desenvolvimento profissional e à ampliação do conhecimento. A abordagem da autora reconhece a formação como um direito fundamental dos professores, indispensável para a construção de práticas pedagógicas reflexivas e alinhadas às demandas concretas da educação básica.

Nessa mesma direção, Imbernón (2011) defende que a formação contínua deve ser guiada por uma postura crítica e reflexiva, que fomente a troca de experiências, o diálogo entre educadores e o aprendizado colaborativo. A reflexão sobre a prática pedagógica assume um papel central nos processos de formação contínua, pois permite integrar os saberes teóricos e práticos construídos no cotidiano profissional.

Na contemporaneidade, a educação enfrenta desafios cada vez mais dinâmicos e complexos, que exigem dos profissionais uma formação contínua capaz de acompanhar as constantes transformações sociais, culturais e tecnológicas. A aquisição de conhecimentos teóricos continua sendo indispensável, pois fornece uma base sólida para a prática docente. Contudo, tais conhecimentos só se tornam efetivos quando articulados a uma reflexão crítica e contextualizada, que considere as necessidades específicas dos alunos, as particularidades do contexto escolar e as demandas sociais.

À luz dessa realidade, Freire (1996) define a formação contínua como um momento privilegiado de reflexão crítica sobre a prática pedagógica e de aprimoramento de práticas futuras. Para Freire, o processo reflexivo permite que os professores analisem suas práticas quando

necessário e as transformem, promovendo uma integração efetiva entre teoria e prática.

Entretanto, a transformação das práticas pedagógicas não ocorre isoladamente, mas está intrinsecamente relacionada às dinâmicas políticas e sociais que influenciam o cenário educacional. Ao longo do século XX, movimentos sociais e políticos foram decisivos para o fortalecimento da educação e da cultura, sendo estes tidos como pilares da cidadania e como direitos inalienáveis, inscrevendo-os no centro das disputas por transformação social e igualdade. Consoante, a universidade foi reconhecida como uma instituição social indispensável tanto para a consolidação da democracia quanto para a democratização do conhecimento (Chauí, 2003).

No Brasil, o processo de redemocratização na década de 1980 e a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 representaram marcos para o fortalecimento da compreensão da educação como um direito universal. Neste cenário, as universidades assumiram um papel estratégico no desenvolvimento social e econômico do país, impulsionadas pelas intensas mobilizações políticas e sociais que ampliaram as demandas por maior acesso ao ensino superior.

Conforme apontam Maciel e Mazzilli (2010), as universidades foram desafiadas a desempenhar funções estratégicas, como a realização de pesquisas voltadas ao interesse social e a oferta de uma formação alinhada às necessidades do desenvolvimento nacional. Nessa direção, a expansão e a democratização do acesso ao ensino superior tornaram-se prioridades centrais para o desenvolvimento do país.

Enquanto as universidades se consolidaram como centros de pesquisa e ensino superior, as escolas permaneceram focadas na formação básica e na difusão dos princípios da modernidade. Durante décadas, a atuação isolada entre os diferentes níveis de ensino gerou uma fragmentação no sistema educacional, comprometendo a articulação entre as etapas educacionais e impactando diretamente a formação docente.

A expansão da educação formal no Brasil trouxe mudanças significativas ao transferir, de forma gradativa, a responsabilidade pela formação de professores para as universidades. Originalmente voltadas para a formação de especialistas, as universidades enfrentaram o desafio de se adaptar às novas exigências legais e sociais impostas por um sistema educacional em transformação.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, foi um marco nesse processo ao estabelecer a obrigatoriedade da formação superior para professores do ensino fundamental (Mazzilli, 2011). A LDB representou uma tentativa de alinhar a formação docente às novas demandas de um sistema educacional cada vez mais complexo e desafiador, marcado por transformações estruturais e exigências crescentes de qualificação profissional.

Sob essas circunstâncias, a extensão universitária emergiu como um componente essencial da política de educação superior, estabelecendo um campo de inter-relação entre universidade, sociedade e Estado. Marcadas por questões sociais, econômicas, políticas e culturais de cada época, essas relações evidenciam a dualidade da universidade: ao mesmo tempo em que responde às demandas externas, também influencia e transforma essas mesmas dinâmicas.

No Brasil, a redemocratização trouxe uma reformulação conceitual da extensão universitária, ampliando seu alcance além de ações assistencialistas ou voltadas exclusivamente para a comunidade acadêmica. A extensão foi reposicionada como um instrumento de integração e abertura da universidade para com a sociedade. A mudança foi consolidada pelo modelo de universidade socialmente referenciada, fundamentado no princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, consagrado na Constituição de 1988.

A relevância desse princípio vai além de sua inserção legal, pois orienta diretamente as práticas acadêmicas, conforme destacamos neste trabalho. Adotamos o conceito de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão proposto pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), que aprofunda a compreensão sobre o papel estratégico da extensão na articulação entre universidade e sociedade. Segundo a entidade:

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a auto-reflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico. A concretização deste princípio supõe a realização de projetos coletivos de trabalho que se referenciem na avaliação institucional, no planejamento das ações institucionais e na avaliação que leve em conta o interesse da maioria da sociedade (ANDES, 2003, p. 30).

No entanto, a efetivação desse princípio enfrenta grandes desafios para sua implementação prática. Apesar da sólida base legal alcançada, a extensão ainda lida com obstáculos que limitam seu alcance e comprometem a efetividade de suas ações, como a ausência de políticas públicas

específicas e a insuficiência de recursos financeiros. Essas barreiras dificultam que a extensão se concretize plenamente como um instrumento para a construção de uma educação inclusiva, integrada e voltada para a transformação social. Esse cenário evidencia a necessidade de esforços contínuos para superar tais limitações e ampliar o impacto da extensão universitária.

Mesmo diante das limitações práticas que a extensão universitária enfrenta, é possível identificar ao longo de sua trajetória histórica, uma notável capacidade de adaptação e inovação (Mazzilli, 2011; Merlo, 2019; Nogueira, 2005). A organização criativa e autônoma da comunidade extensionista, em articulação com o esforço de universidades e outras instituições públicas de ensino superior na formulação de diretrizes e políticas institucionais, reafirma a função estratégica da extensão no desenvolvimento educacional e social.

Nessa direção, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas Brasileiras (Forproex) desempenhou uma importante missão na consolidação de uma abordagem ampliada da extensão universitária. Atuando como uma instância articuladora, o Forproex foi decisivo na formulação e promoção de diretrizes que fortaleceram a integração entre ensino, pesquisa e extensão, alinhando-se ao princípio da indissociabilidade.

O respaldo legal, por sua vez, oferecido pela Constituição de 1988, no artigo 207, e pela LDB, no artigo 43, incisos V e VII, reafirma a extensão como uma das finalidades essenciais das instituições de ensino superior, destacando sua importância para o fortalecimento do sistema educacional brasileiro.

Além das contribuições institucionais e normativas, o desenvolvimento teórico da extensão universitária foi substancialmente enriquecido por autores como Freire (1985), Jezine (2006) e Nogueira (2000; 2005). Estes autores aprofundaram as reflexões sobre o tema, ampliando sua compreensão e aplicabilidade, ao mesmo tempo em que reforçaram a perspectiva da extensão como um processo transformador, capaz de articular o conhecimento acadêmico às demandas sociais de maneira crítica e emancipadora.

Freire (1985), em particular, redefiniu a extensão universitária ao destacá-la como um espaço dialógico, essencialmente construído pela interação de saberes entre a universidade e a sociedade. Em oposição às práticas assistencialistas ou unilaterais, Freire (1985) compreendeu a extensão como um processo de construção coletiva do conhecimento, orientado pela

transformação social. Sua abordagem enfatiza a universidade como agente de mudança e emancipação, ressignificando sua função no enfrentamento das desigualdades sociais.

Jezine (2006) avançou no debate ao situar a extensão universitária como um campo interdisciplinar que articula ensino, pesquisa e extensão em uma relação de indissociabilidade, como preconizado pela Constituição de 1988. Sua análise ressalta a extensão como um vetor de integração entre os saberes acadêmicos e as demandas sociais, destacando seu papel na democratização do conhecimento e na redução das desigualdades.

Nogueira (2000; 2005), por sua vez, ampliou o escopo da discussão ao enfatizar a necessidade de superar a desconexão histórica entre a teoria e a prática no contexto extensionista. Suas contribuições evidenciam a extensão universitária como um espaço de inovação pedagógica e de construção de saberes contextualizados, diretamente vinculados à promoção da cidadania e da emancipação. Nogueira (2005) também sublinha a importância de práticas extensionistas que sejam sensíveis às especificidades locais, sem perder de vista a articulação com desafios globais.

As reflexões propostas por estes autores não apenas ressignificam a função da universidade no tecido social, como também consolidam a extensão universitária como um componente indispensável para o desenvolvimento de uma educação crítica, inclusiva e transformadora. Ao trazer uma fundamentação teórica robusta e articulada, suas contribuições nos orientam na análise e no debate sobre as práticas extensionistas, reforçando sua centralidade no enfrentamento dos desafios educacionais.

No Brasil, a extensão universitária teve, em seus primórdios, um caráter fragmentado e limitado a ações pontuais de disseminação de conhecimento e prestação de serviços à comunidade. Foi a partir da redemocratização do país, na década de 1980, que a extensão começou a ganhar maior relevância, impulsionada pelos debates sobre a autonomia universitária e o compromisso social das instituições de ensino superior.

A consolidação da extensão como componente da missão acadêmica está diretamente relacionada aos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como à

interação dialógica<sup>1</sup> com a sociedade. Mais do que uma atividade instrumental, a extensão se configurou como um espaço de troca de saberes e de construção conjunta de soluções para os problemas sociais, reafirmando o compromisso das universidades com a transformação social e a inclusão.

Ao longo do tempo, a extensão universitária evoluiu de práticas pontuais para um campo mais amplo, refletindo os desafios e contradições enfrentados pelas instituições de ensino superior. Para Cabral (2012), a extensão tem sido um dos principais mecanismos de legitimação das universidades ao conectar a produção acadêmica às demandas concretas da sociedade. Nesse contexto, tornou-se essencial a criação de instâncias que promovessem a organização e a articulação dessa dimensão dentro das instituições de ensino.

A criação do Forproex, em 1987, representou um marco para a reestruturação da extensão universitária no Brasil. Desde sua fundação, o Forproex tem se consolidado como espaço privilegiado para debates, reflexões e formulação de políticas e diretrizes voltadas para o fortalecimento da extensão, contribuindo para sua institucionalização e maior reconhecimento no âmbito acadêmico e social.

Entre as áreas estratégicas delineadas pelo Forproex, a formação de professores ocupa um lugar central. Conforme o documento “Extensão Universitária: Organização e Sistematização” (Forproex, 2007), cabe às universidades oferecer cursos de formação contínua para promover o desenvolvimento profissional e a valorização dos docentes. Os cursos devem abranger fundamentos pedagógicos e estratégias de trabalho, visando integrar os professores no mercado de trabalho formal e fortalecer sua atuação na educação básica (Brasil, 2007).

Além de fornecer cursos específicos, a extensão universitária desempenha um papel importante como modalidade formativa ao proporcionar aos profissionais, especialmente do magistério, a possibilidade de retomar sua trajetória formativa no ambiente universitário após a conclusão da formação inicial. Por meio de ações presenciais ou a distância, os docentes podem solidificar suas práticas e aprofundar conhecimentos.

---

<sup>1</sup> Na Política Nacional de Extensão essa diretriz é definida: “[...] A diretriz Interação Dialógica orienta o desenvolvimento de relações entre a Universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com os movimentos, setores e organizações sociais” (Forproex, 2012, p. 16-17).

Como abordado por Almeida (2005), as instituições de ensino superior não só possuem a responsabilidade de formar novos professores, mas também de acompanhar suas práticas e proporcionar a continuidade da formação em serviço. Esse entendimento evidencia a importância destas instituições como agentes facilitadores do desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, garantindo que a formação não se limite ao ingresso na carreira.

Nesse sentido, a interação entre o ensino superior e a educação básica tem sido reconhecida como um elemento importante para aprimorar a formação de professores e fortalecer a construção de novas práticas educacionais (Gatti; Barreto, 2009). A extensão universitária, ao facilitar a aproximação e a colaboração entre a universidade e a comunidade, estabelece um elo valioso entre os saberes acadêmicos e as realidades sociais e culturais, proporcionando assim a interação com os alunos, professores, famílias, gestores escolares e demais atores envolvidos no âmbito educativo.

Além do mais, ao promover a formação contínua, as instituições de ensino superior também evidenciam seu compromisso com o desenvolvimento profissional dos seus educadores. Isso contribui para um ambiente de aprendizado permanente e incentiva os professores a buscarem novos conhecimentos e a mobilizá-los em suas práticas educacionais (Gatti; Barreto, 2009). Em um cenário educacional em constante transformação, em que novas políticas e desafios pedagógicos surgem regularmente, a atualização e aprimoramento da prática docente se torna uma necessidade.

A extensão universitária, portanto, cumpre uma função notória ao oferecer oportunidades de formação e criação de espaços de troca e partilha de conhecimentos com os professores da educação básica. A interação promovida pela extensão e mediada pela relação dialógica entre os sujeitos da escola e da universidade enriquece a prática pedagógica e também contribui para a formação cidadã ao integrar saberes acadêmicos e experiências vividas no cotidiano escolar.

Sob uma perspectiva freiriana, esse processo reforça a ideia de que o diálogo é um princípio metodológico essencial para a construção coletiva do conhecimento e para a transformação social (Freire, 1996). Reconhecemos, assim, que a extensão universitária potencializa os processos de formação contínua ao promover experiências, práticas enriquecedoras, fomentar a reflexão crítica, estabelecer parcerias e contribuir para uma educação mais alinhada com as necessidades sociais.

O presente estudo, partindo desse enfoque, direciona a sua análise para a formação contínua de professores da educação básica, o desenvolvimento profissional e a extensão universitária. A proposta é compreender como essas dimensões se inter-relacionam e contribuem para a consolidação de uma prática pedagógica transformadora.

No entanto, é importante destacar que as pesquisas sobre a integração entre a extensão universitária e a formação contínua de professores ainda são limitadas. O levantamento bibliográfico realizado revela que a maioria dos estudos aborda a extensão de maneira isolada ou enfoca apenas aspectos específicos da formação docente, sem explorar de forma aprofundada a articulação entre essas dimensões. Essa lacuna teórica aponta para a necessidade de investigações que analisem criticamente os potenciais e desafios dessa relação, ampliando a compreensão sobre o papel da extensão universitária no desenvolvimento profissional docente.

Com o objetivo de preencher essa lacuna, este estudo propõe o seguinte problema de pesquisa: **como a extensão universitária em uma universidade pública pode fortalecer os processos de formação contínua no contexto do desenvolvimento profissional dos professores da educação básica?**

A partir dessa problemática, o objetivo geral delineado para esta pesquisa é compreender como a extensão universitária oferecida pela Universidade Federal do Espírito Santo contribui para os processos de formação contínua de professores da educação básica e para seu desenvolvimento profissional.

Para alcançar o objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Mapear as ações extensionistas voltadas para a formação contínua de professores na realidade de uma universidade pública federal;
- Investigar, por meio de análises documentais e do diálogo com coordenadores e participantes de ações extensionistas, questões e desafios sobre a extensão e a formação contínua de professores da educação básica;
- Discutir de que forma a extensão universitária pode fortalecer os processos de formação contínua e desenvolvimento profissional de professores da educação básica, à luz das discussões acadêmicas sobre a formação de professores e a extensão na universidade;

- Propor uma ação formativa extensionista que auxilie docentes proponentes na realização de ações voltadas à formação contínua de professores da educação básica por meio da extensão universitária.

Observar os processos de formação contínua de professores da educação básica por meio da extensão universitária são de grande relevância, pois possibilita a sistematização de reflexões associadas à atuação docente, a análise das práticas pedagógicas e a reconfiguração de concepções educacionais. Além disso, a presente investigação contribui para identificar os desafios e oportunidades da extensão como espaço de formação contínua, considerando as demandas enfrentadas pelos professores em seu cotidiano.

As análises propostas nesta pesquisa oferecem caminhos para avaliar e sugerir ações formativas que estejam alinhadas com a realidade e com as demandas enfrentadas pelos professores em sua prática pedagógica. Além disso, o estudo busca ampliar a compreensão sobre a importância da extensão universitária nos processos de formação contínua e no desenvolvimento profissional docente, reforçando seu papel estratégico na construção de uma educação mais equitativa e socialmente referenciada.

A investigação sobre as questões que perpassam à formação contínua e a extensão universitária exige uma análise crítica dos processos e das temáticas que permeiam essas dimensões. Para isso, o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa incorpora contribuições de pesquisadores que têm estudado e aprofundado as reflexões críticas sobre o tema. Freire (1985; 1996), ao abordarmos a importância da reflexão crítica sobre a prática educativa como um eixo central da formação docente; Jezine (2006), ao nos referirmos às análises sobre a extensão universitária como uma importante ferramenta para a transmissão e construção do conhecimento; Lima (2001), ao posicionarmos a formação contínua como necessária para potencializar as práticas pedagógicas e elevar a qualidade do ensino; Pimenta (2000, 2006), ao dialogarmos sobre o reconhecimento dos saberes docentes e a reflexão crítica sobre a prática pedagógica como fundamentais da atividade docente; García (1999), ao nos apropriarmos do conceito de desenvolvimento profissional como um conjunto de abordagens que fomentam a reflexão e a produção de conhecimento prático e estratégico a partir das experiências dos professores; Imbernón (2011), ao recorrermos à compreensão do papel da reflexão contínua sobre a prática pedagógica como um componente fundamental da formação e; Giroux (1997), ao assumirmos a concepção do professor como um intelectual crítico.

Com base nas contribuições teóricas adotadas e em consonância com os objetivos estabelecidos, a dissertação foi estruturada para examinar de forma sistemática e aprofundada as relações entre formação contínua, extensão universitária e desenvolvimento profissional docente. A organização do texto será detalhada a seguir:

**Capítulo 1 – Percursos metodológicos:** são delineados os percursos metodológicos adotados para a condução da pesquisa, detalhando informações sobre a abordagem metodológica escolhida. É apresentada também a descrição da amostra da pesquisa e os critérios para a seleção dos participantes, além da exposição dos instrumentos utilizados para a produção de dados.

**Capítulo 2 – Extensão universitária e educação básica: articulações para a formação docente:** o capítulo abrange reflexões sobre as contribuições da extensão universitária na formação contínua de professores da educação básica, destacando seu papel formativo na reflexão e reconstrução de práticas pedagógicas, na perspectiva de uma integração entre teoria e prática educacional, bem como aborda sobre as ações de extensão relacionadas à formação contínua de professores da educação básica na realidade da instituição pesquisada.

**Capítulo 3 – Formação contínua do professor intelectual crítico e o desenvolvimento profissional docente.** Neste momento, discute-se sobre a contribuição da formação contínua, situando-a no contexto do desenvolvimento profissional docente, observando a concepção do professor como um intelectual crítico.

**Capítulo 4 – Diálogos com professores universitários e da educação básica:** apresenta os resultados da pesquisa de campo e a análise dos dados, interpretando-os com base no referencial teórico assumido nesta pesquisa. Analisa questões e desafios sobre a extensão universitária e a formação contínua de professores da educação básica.

**Capítulo 5 – Produto educacional:** sistematiza uma proposta de ação formativa destinada aos professores da educação básica e coordenadores de ações de extensão, tematizando a integração entre a extensão universitária e a formação contínua de educadores.

Por último, na **Conclusão**, registramos as principais apreensões e reflexões construídas ao longo do estudo, bem como os achados da pesquisa e considerações extraídas a partir da análise de dados.

## 1 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Na condução metodológica desta pesquisa, partimos da compreensão de que a universidade, ancorada nos pilares ensino, pesquisa e extensão, ultrapassa a função de uma instituição voltada exclusivamente para a formação acadêmica, posicionando-se como agente de transformação social. Essa dimensão é evidenciada nas múltiplas inter-relações socioculturais, econômicas, históricas e políticas que atravessam a dinâmica das universidades, destacando a amplitude e a profundidade de sua responsabilidade social. Ademais, o impacto da universidade transcende os limites do espaço acadêmico, manifestando-se em sua capacidade de influenciar e interagir com as diversas dimensões do quadro social em que está inserida.

A responsabilidade social da universidade, contudo, não deve ser compreendida exclusivamente como uma demanda externa ou uma imposição derivada de pressões sociais. Pelo contrário, trata-se de um compromisso intrínseco à sua própria essência e missão institucional. Sob essa ótica, a universidade assume um papel transformador, ressignificando sua atuação ao posicionar-se como uma mediadora entre o conhecimento acadêmico produzido em seus espaços e os saberes construídos no cotidiano.

Em diálogo com Pimenta (2000), compreendemos que essa mesma lógica de mediação e transformação se remete à escola, concebida como um espaço de formação integral. Na escola, o conhecimento sistematizado é articulado às experiências e vivências dos sujeitos, considerando os contextos históricos, sociais e culturais em que estão inseridos. Esse ambiente possibilita tanto a construção coletiva quanto a individual de significados, promovendo a cidadania e a integração entre professores, estudantes e a comunidade, com desdobramentos que transcendem a vida acadêmica e alcançam as práticas cotidianas.

Assim como a universidade, a escola é atravessada por dimensões políticas, culturais e sociais que moldam suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, torna-se fundamental reconhecê-la como parte de um contexto mais amplo, no qual relações de poder, desigualdades sociais e os desafios contemporâneos impactam profundamente suas dinâmicas internas e externas. Ancorada na perspectiva de Pimenta (2000), essa compreensão destaca a importância de a escola se firmar como um espaço crítico e reflexivo, capaz de dialogar com as transformações do seu tempo e responder de forma ativa às demandas da sociedade.

Nesse cenário, a educação básica emerge como um espaço privilegiado de interação entre a universidade e a comunidade, ampliando o alcance do papel mediador da universidade. É nesse ponto que resgatamos a perspectiva de Freire (1996), ao compreender a educação como uma prática de liberdade, voltada para a construção coletiva de saberes. A interação entre escola e universidade, fundamentada no diálogo e na articulação entre teoria e prática, consolida-se, assim, como uma estratégia potente para a promoção de transformações sociais e o fortalecimento dos vínculos entre educação, cidadania e emancipação.

Fazer pesquisa dentro do campo educacional apresenta peculiaridades que reforçam a necessidade de um olhar metodológico sensível e crítico. Inserida no campo das ciências sociais, a investigação educacional carrega em sua essência uma forte historicidade, traduzida nas interações entre sujeitos e objetos pesquisados. Esses processos são, inevitavelmente, influenciados por intencionalidades diversas e refletem as dinâmicas complexas que permeiam as relações sociais.

Para compreender as complexas relações e impactos entre sujeito e objeto investigado, adotamos nesta pesquisa uma abordagem qualitativa que, conforme Minayo (2002, p. 22), “[...] trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Como destaca Minayo (2002), o enfoque qualitativo possibilita uma análise aprofundada das relações humanas, dos processos sociais e dos fenômenos culturais, permitindo uma compreensão das particularidades e dinâmicas contextuais. Assim, a metodologia qualitativa se apresenta como uma abordagem essencial para capturar as nuances e complexidades das interações presentes no campo da educação, alinhando-se à proposta crítica e reflexiva que orienta esta investigação.

Ampliando essa concepção, Michel (2005) argumenta que o pesquisador qualitativo não se limita a observar, mas envolve-se ativamente na interpretação e compreensão dos dados. Esse enfoque captura a complexidade e a riqueza das interações sociais e culturais que perpassam tanto a universidade quanto a educação básica. A abordagem qualitativa, portanto, busca entender os significados sociais atribuídos aos fenômenos investigados, permitindo uma análise mais profunda e contextualizada. Sob esse prisma, a abordagem qualitativa fundamenta-se:

[...] na discussão da ligação e correlação de dados interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisados a partir da significação que estes dão aos seus atos. Na pesquisa qualitativa, a verdade não se comprova numérica ou estatisticamente, mas convence na forma da experimentação empírica, a partir de análise feita de forma detalhada, abrangente, consistente e coerente, assim como na argumentação lógica das ideias, pois os fatos em Ciências Sociais são significados sociais, e sua interpretação não pode ficar reduzida a quantificações frias e descontextualizadas da realidade. Deve-se considerar que há termos nas respostas dadas tão carregados de valores, que só um participante do sistema social estudado, que vive e conhece a realidade daquele grupo, pode compreendê-los e interpretá-los [...] (Michel, 2005, p. 33).

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa foi conduzida por meio de etapas metodológicas bem estruturadas, assegurando rigor e coerência ao processo investigativo. Primeiramente, realizou-se uma revisão bibliográfica detalhada para consolidar o embasamento teórico. Em seguida, a proposta foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), garantindo o cumprimento dos princípios éticos necessários. Após essa etapa, procedeu-se à seleção criteriosa das ações e dos participantes que compuseram o cenário da pesquisa de campo. A pesquisa de campo incluiu a elaboração e envio de questionários aos participantes, cuja análise foi conduzida de forma sistemática e interpretativa, priorizando a construção de significados e a profundidade da compreensão.

A trajetória metodológica assumida para esta pesquisa reflete o compromisso com uma investigação crítica, detalhada e sensível às complexidades que envolvem os fenômenos sociais e educacionais, alinhando-se aos princípios de uma pesquisa qualitativa consistente e contextualizada.

O ponto de partida para a construção da pesquisa foi a revisão bibliográfica, etapa primordial para construir o embasamento teórico necessário à compreensão das intersecções entre extensão universitária e formação contínua de professores da educação básica. De acordo com Gil (2008), a revisão bibliográfica permite que o pesquisador situe sua investigação no contexto mais amplo da produção científica, promovendo a compreensão da relevância e da pertinência do problema de pesquisa abordado.

A análise da literatura permitiu mapear como o tema da extensão universitária na formação contínua de professores tem sido abordado, bem como identificar lacunas ainda não preenchidas e destacar os debates mais relevantes no cenário atual. Esse procedimento é essencial não apenas por proporcionar uma visão panorâmica do campo de estudos, mas para direcionar o planejamento da pesquisa, garantindo contribuições originais e pertinentes. Acerca da

importância do levantamento bibliográfico, Gil (2008) destaca que:

[...] o pesquisador necessita fazer um levantamento bibliográfico da área, entrando em contato com as pesquisas já realizadas, verificando quais os problemas que não foram pesquisados, quais os que não foram adequadamente e quais os que vêm recebendo respostas contraditórias. Esse levantamento bibliográfico é muitas vezes demorado e pode constituir mesmo uma pesquisa de cunho exploratório, cujo produto final será a re colocação do problema sob um novo prisma (Gil, 2008, p. 35).

No âmbito desta investigação, a análise bibliográfica concentrou-se em produções acadêmicas que abordam o papel da extensão universitária na formação contínua de docentes, buscando compreender as dinâmicas e implicações desse processo no campo educacional, limites e possibilidades identificadas nesse campo de discussão.

A revisão abrangeu estudos publicados entre 2013 e 2023, selecionados nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). O recorte temporal teve como propósito assegurar a contemporaneidade do referencial bibliográfico, essencial para capturar as nuances das transformações recentes na extensão universitária e na formação docente. Esta etapa serviu como uma importante ferramenta de diálogo com a literatura, proporcionando uma base consistente para o desenvolvimento do problema de pesquisa e o delineamento das etapas subsequentes.

Para direcionar as estratégias de busca, foram utilizados os seguintes descritores: “*extensão universitária*” e “*formação continuada*”; “*extensão universitária e educação básica*”; “*extensão universitária*” e “*formação permanente de professores*”; “*extensão universitária*” e “*formação contínua*” e; “*extensão universitária*” e “*desenvolvimento profissional docente*”. Embora abrangentes, essas combinações textuais também evidenciam a necessidade de uma análise mais transversal, que ultrapasse as limitações impostas pelos descritores específicos.

Os resultados da revisão foram sistematizados no quadro a seguir, permitindo visualizar de forma clara e organizada as principais contribuições identificadas na literatura e sua relevância para os objetivos da pesquisa.

**Quadro 1 - Resultado da busca nas bases de dados**

| Base de dados    | Resultados da busca | Trabalhos/artigos selecionados |
|------------------|---------------------|--------------------------------|
| CAPES Periódicos | 110                 | 1                              |
| SciELO           | 13                  | 1                              |
| BDTD             | 96                  | 4                              |

Fonte: Sistematizada pela autora a partir dos resultados do levantamento bibliográfico

A análise dos resultados apresentados no Quadro 1 demonstra um número expressivo de trabalhos identificados nas bases de dados, contrastado por uma quantidade reduzida de materiais efetivamente selecionados para compor o *corpus* da pesquisa. A discrepância ressalta, do ponto de vista metodológico, a importância de critérios rigorosos de triagem e seleção para garantir que os estudos escolhidos estejam alinhados ao objetivo da investigação e contribuam para o aprofundamento teórico do tema.

O panorama identificado é relevante para compreender tanto o escopo quanto a profundidade acadêmica da temática em questão. Por um lado, o número elevado de trabalhos nas bases de dados sugere uma rica produção científica relacionada à extensão universitária e à formação docente. Por outro, o quantitativo limitado de estudos incluídos no *corpus* reflete as especificidades dos critérios de inclusão adotados. Entre eles, destacam-se o alinhamento temático, a contemporaneidade e a abordagem metodológica como elementos determinantes para a seleção dos estudos pertinentes ao escopo desta pesquisa.

O critério temporal, delimitado no intervalo de 2013 a 2023, foi estrategicamente escolhido para priorizar os estudos contemporâneos, capazes de alcançar as mudanças recentes nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas. Assim, o recorte temporal permitiu a incorporação de discussões que refletem o estado atual do conhecimento sobre a interseção entre extensão universitária e formação de professores, reforçando a relevância dos materiais selecionados.

Outro critério central utilizado na condução da revisão bibliográfica foi o da relevância temática. Trabalhos que abordassem a interseção entre extensão universitária e formação docente foram criteriosamente priorizados, enquanto estudos que tratavam estes temas de forma

isolada ou que exploravam outras áreas educacionais foram excluídos. A delimitação temática buscou garantir a coesão teórica e metodológica do *corpus*, além de fortalecer a articulação entre as questões centrais da pesquisa e os dados analisados.

A condução do processo de seleção pautou-se por um rigor metodológico, com o emprego de descritores e combinações de palavras-chave cuidadosamente elaboradas para identificar estudos que dialogassem diretamente com os objetivos do trabalho. A aplicação minuciosa dos critérios de inclusão e exclusão assegurou a consistência da amostra final, permitindo uma análise que retrata de forma detalhada o panorama das pesquisas na área.

A sistematização dos trabalhos, apresentada no Quadro 2, organiza de forma acessível as informações, facilitando uma análise comparativa entre os estudos selecionados. O quadro destaca elementos como objetivos e metodologias, indo além de uma simples descrição. O esforço empregado na sistematização reflete o compromisso de promover um diálogo crítico e propositivo com a literatura acadêmica, integrando os estudos selecionados em uma reflexão mais ampla e contribuindo para o fortalecimento teórico-metodológico da pesquisa.

**Quadro 2 - Trabalhos selecionados através do levantamento bibliográfico**

| <b>Base de Dados / Tipo de Trabalho</b> | <b>Autor (a) / Instituição / Ano</b>  | <b>Título</b>  | <b>Objetivos</b>   | <b>Metodologia</b>   |
|---|---|--|--|--|
| BDTD<br><br>Tese                        | SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos<br><br>Universidade de Santa Maria/RS<br><br>2013 | A dinâmica de ações extensionistas na formação continuada de professores municipais de Santa Maria/RS: a tessitura de processos formativos | Compreender a dinâmica extensionista no processo de formação de professores municipais de Santa Maria/RS | Pesquisa qualitativa narrativa de cunho sociocultural; realização de entrevistas |

|                            |   |  |   |  |
|----------------------------|---|--|---|--|
| BDTD<br>Dissertação        | RAMOS, Nathália Barros<br><br>Universidade de Brasília<br><br>2019  | Sentidos e significados atribuídos à extensão universitária pelo professor iniciante       | Identificar e analisar os sentidos e significados atribuídos pelo professor iniciante à extensão universitária no processo de construção da profissionalidade docente | Materialismo histórico dialético; entrevistas semiestruturadas; análise documental; levantamento bibliográfico |
| BDTD<br>Dissertação        | QUADRADO, Caroline Gonçalves Feijó<br><br>Universidade Federal do Pampa<br><br>2019   | Formação continuada de professores de espanhol nos caminhos da extensão e da pesquisa-ação | Investigar uma experiência colaborativa de formação continuada de professores de espanhol baseada na pesquisa-ação  | Pesquisa-Ação, com análise de conteúdo baseada em questionário, reuniões e diários de campo                    |
| BDTD<br>Dissertação        | OLIVEIRA, Natalia Fraga Carvalhais<br><br>Universidade Federal de Minas Gerais/MG<br><br>2014                                       | Extensão universitária e educação básica: o caso do Programa Escola Integrada – UFMG       | Analisar a política de extensão universitária da UFMG e seu impacto na qualidade do ensino fundamental em Belo Horizonte  | Estudo de caso exploratório; análise documental e entrevistas semiestruturadas                                 |
| Periódicos CAPES<br>Artigo | MARTINS, Andressa de Oliveira;<br>ZANOTTO, Luana;<br>SOMMERHALDER, Aline<br><br>Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul<br>2023 | Extensão universitária: possibilidades para a formação de professores em contexto          | Identificar e analisar contribuições de cursos de extensão para a formação de professores na Educação Infantil  | Qualitativa; estudo de caso  |
| SciELO<br>Artigo           | OLIVEIRA, Natalia Fraga Carvalhais;<br>MELO, Savana Diniz Gomes<br><br>Universidade Federal de Minas Gerais/MG<br><br>2018          | A relação entre a universidade e as políticas de ampliação da jornada escolar              | Discutir a relação entre universidade e educação básica no contexto da extensão universitária e das políticas de ampliação da jornada escolar                         | Análise de documentos críticos e entrevistas   |

Fonte: Sistematizada pela autora a partir dos resultados do levantamento bibliográfico.

O Quadro 2 reúne pesquisas que destacam a extensão universitária como um espaço dinâmico e abrangente para a formação contínua de professores. A revisão permite identificar convergências temáticas e metodológicas, integrando distintas perspectivas teóricas às especificidades do tema analisado, enriquecendo o entendimento sobre o papel da extensão na formação docente.

Santos (2013), por exemplo, analisa a dinâmica das ações extensionistas na formação de professores municipais em Santa Maria/RS, ressaltando a importância da colaboração entre universidade e escola para o fortalecimento da autonomia docente. Nesse sentido, a perspectiva de Santos dialoga diretamente com Freire (1996), que defende a extensão como um espaço de emancipação e troca de saberes, rompendo com a visão assistencialista e promovendo a construção conjunta de conhecimento.

De forma complementar, Ramos (2019) aprofunda a discussão ao analisar os sentidos e significados atribuídos pelos professores iniciantes à extensão universitária; sua investigação evidencia como essa experiência atua como uma ponte entre a formação inicial e a prática profissional, contribuindo para a consolidação da profissionalidade docente. Este estudo aprofunda a reflexão sobre o impacto das práticas extensionistas na transição entre a formação inicial e a prática profissional temática.

Segundo Pimenta (2009), os saberes da docência classificam-se em: saberes da experiência, do conhecimento e pedagógicos. Ramos (2019) concentra sua investigação nos saberes da experiência, definidos como vivências prévias dos professores marcadas por significados subjetivos e contextuais. Ao serem ressignificados pelas interações acadêmicas e pelas práticas extensionistas, os saberes da experiência são potencializados, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente.

A metodologia qualitativa destaca-se como um ponto de convergência nos trabalhos analisados, com destaque para o uso de entrevistas semiestruturadas, estudos de caso e análise de conteúdo. A abordagem qualitativa, segundo Michel (2005), possibilita uma investigação aprofundada das experiências e percepções dos participantes da pesquisa, favorecendo uma análise detalhada e contextualizada dos fenômenos sociais estudados. A predominância do caráter qualitativo traduz a necessidade de captar a complexidade das interações entre universidade e escola, com suas múltiplas dimensões e nuances.

Entre as técnicas utilizadas, a combinação de estudos de caso, análise documental e análise de conteúdo merece destaque. O estudo de caso examina situações específicas em profundidade, enquanto a análise de conteúdo organiza e interpreta os dados produzidos, identificando categorias de análise que orientam a pesquisa. A articulação entre as técnicas evidencia o cuidado em compreender os fenômenos e amplia a capacidade de interpretar as conjunturas estudadas, além de oferecer subsídios para uma reflexão crítica sobre os processos formativos mediados pela extensão universitária.

Os estudos analisados, apesar de perseguirem objetivos distintos, demonstram uma convergência ao explorarem as interações entre universidade e escola. Oliveira (2014), por exemplo, investiga o impacto da política de extensão universitária da Universidade Federal de Minas Gerais na qualidade do ensino fundamental em Belo Horizonte. De maneira complementar, Martins, Zanotto e Sommerhalder (2023) focalizam o papel dos cursos de extensão na formação de professores da educação infantil, enquanto Oliveira e Melo (2018) abordam a relação entre universidade e educação básica no âmbito das políticas de ampliação da jornada escolar.

Embora apresentem convergências, os estudos analisados apresentam abordagens analíticas diversas. Santos (2013) e Ramos (2019) contemplam dimensões subjetivas, como a autonomia e a identidade docente, destacando o caráter intangível dos processos formativos. Em contrapartida, Quadrado (2019) evidencia uma experiência colaborativa de formação contínua, baseada na pesquisa-ação, posicionando a extensão universitária como um espaço privilegiado de experimentação pedagógica. Por sua vez, as contribuições de Oliveira (2014; 2018), por sua vez, situam-se na interface entre políticas públicas e extensão universitária, sublinhando a sua importância para a ampliação da jornada escolar e para a melhoria da qualidade da educação.

No que tange às concepções de extensão identificadas nesta revisão bibliográfica, foram inferidas contribuições acerca desta dimensão no contexto universitário. A análise dos estudos revela que a extensão universitária se configura como um mecanismo que vai além da simples disseminação de conhecimento acadêmico, evidenciando o seu potencial transformador do desenvolvimento profissional dos docentes.

Conforme exposto por Santos (2013), as concepções de extensão universitária vão além da perspectiva tradicional. Destacamos três dimensões fundamentais no texto de Santos (2013) em

relação à extensão na formação continuada de professores: a interação entre universidade e escola; a transferência do conhecimento produzido academicamente para a comunidade externa; e, sobretudo, o acesso privilegiado à formação contínua dos docentes.

Santos (2013) apresenta a interação entre universidade e escola como um processo dialógico, no qual os saberes acadêmicos se articulam com a realidade das instituições de ensino, permitindo a adaptação dos conhecimentos às demandas do cotidiano escolar por meio de uma troca mútua entre acadêmicos e profissionais da educação. A autora evidencia ainda, que a extensão universitária desempenha um importante papel na democratização do saber, ao atuar como um instrumento que fomenta a participação ativa dos docentes em seu próprio processo formativo.

Por fim, Santos (2013) argumenta que, na formação continuada, é imprescindível que os professores sejam posicionados como sujeitos críticos e reflexivos, desafiados a intervir na realidade escolar e a transcender a oferta convencional de cursos e eventos. Assim, a extensão universitária é compreendida como um espaço de troca sistematizada entre saberes acadêmicos e populares, contribuindo para a transformação e o fortalecimento do ambiente educacional.

O estudo de Oliveira (2014) apresenta a extensão universitária como um processo educativo intimamente ligado às dimensões do ensino e da pesquisa. Em consonância, Oliveira e Melo (2018) argumentam que a extensão se configura uma prática social fundamentada na interação dialógica entre a universidade e a comunidade, apresentando-se como um espaço propício à construção coletiva do conhecimento. Nesse contexto, o diálogo emerge como um instrumento essencial para a transformação e o desenvolvimento mútuo dos sujeitos envolvidos.

Por sua vez, Quadrado (2019) traz, em sua pesquisa, a extensão com um meio de legitimar a função social da universidade pública, ao aproximá-la da escola e promover um movimento de troca de experiências e aprendizagens por meio de caminhos participativos. Ademais, a autora destaca a importância da extensão como espaço fundamental para a formação continuada de professores, reforçando sua relevância na articulação entre teoria e prática no contexto educacional.

No estudo de Martins, Zanotto e Sommerhalder (2023), identificamos concepções de extensão que se complementam. Entre elas, destaca-se a visão da extensão como mediadora da reflexão

e como espaço para a troca e construção coletiva de saberes, alinhado às práticas do campo educacional. Além disso, a extensão é vista como um ambiente que valoriza o diálogo e a reflexão crítica sobre a realidade escolar, permitindo que os profissionais discutam e transformem seus conhecimentos conforme as demandas e desafios do ensino.

De forma complementar, Ramos (2019) apresenta ao longo do seu estudo algumas concepções acerca da extensão universitária, definindo-a como um dispositivo formativo que favorece o exercício acadêmico-profissional e ancorado na práxis. Segundo a autora, a extensão se configura como uma possibilidade de articulação entre teoria e prática, funcionando como um espaço articulador entre a escola e a universidade. Além disso, a extensão é concebida como uma via de mão dupla, na qual a comunidade acadêmica tem a oportunidade de elaborar e aplicar seu conhecimento junto à sociedade, propiciando um processo integrado de ação e reflexão por meio de uma prática social planejada e orientada.

A partir da revisão bibliográfica, constata-se que a extensão universitária vai além de um simples meio de disseminação de conhecimento, consolidando-se como um instrumento transformador no campo educacional. Os estudos indicam que, ao integrar teoria e prática, essa abordagem favorece o desenvolvimento profissional dos docentes e estimula a construção coletiva de saberes, por meio do diálogo entre universidade, escola e comunidade.

Ao ser ancorada na práxis, a extensão propicia que os professores se posicionem de forma crítica e ativa, rompendo com os modelos convencionais de formação e contribuindo para a democratização do saber. Assim, ela se mostra fundamental para criar ambientes educacionais dinâmicos, que utilizam metodologias participativas e a troca de experiências para enfrentar os desafios contemporâneos.

A análise dos estudos reforça que a extensão universitária é um espaço privilegiado para a formação contínua de professores, ao promover a reflexão crítica sobre a prática profissional e incentivar o alinhamento entre teoria e prática. Entretanto, a revisão também aponta desafios significativos para a consolidação plena da integração entre ensino, pesquisa e extensão, tão enfatizada no discurso acadêmico. Entre os principais entraves estão a limitação de tempo dos docentes para planejar e implementar atividades extensionistas, a insuficiência de recursos financeiros e humanos, e a carência de apoio administrativo adequado.

Paralelamente, a pesquisa bibliográfica aprofundou as concepções e teorias sobre a temática estudada, mas também revelou uma lacuna importante: a ausência de estudos que estabeleçam uma conexão direta entre a extensão universitária e a formação de professores da educação básica.

Embora existam investigações que abordam aspectos isolados, como a formação inicial ou contínua de professores, a articulação entre esses elementos permanece pouco explorada. Tal lacuna reforça a necessidade de avanços teóricos e empíricos, especialmente sobre o impacto direto das ações extensionistas na prática docente e na melhoria da qualidade do ensino.

Um aspecto identificado é a ausência de estudos sobre a atuação da Ufes no campo da extensão universitária voltada à formação contínua de professores da educação básica. Essa carência limita a compreensão de como as ações de extensão da Ufes contribuem para o desenvolvimento profissional de professores da educação básica e para a transformação de suas práticas pedagógicas no contexto escolar. Dada a relevância estratégica da Ufes neste cenário, é fundamental investigar como suas ações dialogam com os desafios e demandas da educação básica.

Com o objetivo de compreender o cenário da Ufes e mapear as iniciativas de formação contínua direcionadas aos professores da educação básica, realizamos, em novembro de 2023, um levantamento das ações extensionistas promovidas pela universidade. Os dados foram coletados no Sistema de Gestão da Extensão (Sigex), plataforma oficial da Proex/Ufes, que registra programas, projetos, cursos, oficinas, eventos e serviços. A autorização para acessar o banco de dados foi formalizada no mesmo período, garantindo a viabilidade da pesquisa e permitindo uma análise detalhada sobre as iniciativas.

O Sigex foi explorado por meio da funcionalidade de pesquisa avançada, utilizando descritores como "*formação contínua*", "*formação continuada*" e "*formação de professores*". A estratégia de busca garantiu que o levantamento fosse direcionado às ações diretamente relacionadas à temática da pesquisa. Como critério de inclusão, consideramos apenas ações com *status* ativo, concluído ou aguardando envio de relatório, assegurando que os dados analisados correspondem a iniciativas formalmente aprovadas e registradas pela Proex.

A pesquisa identificou inicialmente 225 ações extensionistas relevantes ao escopo investigado.

Em uma triagem preliminar, títulos e resumos dessas ações foram examinados, resultando na seleção de 106 ações que apresentavam alinhamento aos objetivos da pesquisa. Dentre estas, foram priorizadas 15 ações coordenadas por docentes do Centro de Educação (CE) da Ufes, dado o protagonismo deste centro na formação contínua de professores.

A escolha pelo CE/Ufes como foco da investigação justifica-se pelo papel de destaque na condução de ações extensionistas voltadas à formação contínua, em consonância com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A seleção dos professores da educação básica, por sua vez, baseou-se na comprovação de sua participação em ações promovidas pelo CE/Ufes e certificadas pela Proex, assegurando que os dados coletados fossem representativos e diretamente relacionados ao tema investigado.

Os dados desta pesquisa foram produzidos por meio de um questionário *online* estruturado na plataforma *Google Forms*. A escolha por essa ferramenta se deu pelos critérios de conveniência e acessibilidade. Composto por perguntas abertas, o questionário teve como objetivo captar dados qualitativos sobre as experiências, percepções e expectativas dos participantes em relação às ações extensionistas promovidas pela universidade.

A condução ética da pesquisa foi assegurada pela submissão prévia do projeto à Plataforma Brasil e sua avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Ufes. A aprovação, concedida em 22 de dezembro de 2023, sob o CAAE nº 76416723.6.0000.5542, garantiu o cumprimento das diretrizes éticas para pesquisas com seres humanos. O procedimento adotado reforça o compromisso com a integridade científica e a proteção dos participantes durante todas as etapas do estudo.

A produção de dados foi realizada entre junho e agosto de 2024, seguindo um planejamento que assegurou acessibilidade e participação remota dos sujeitos da pesquisa. Os convites foram enviados por *e-mail*, acompanhados do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em formato digital. Os participantes foram cientificados, conforme o TCLE, de que a participação na pesquisa era voluntária, sem custos ou incentivos financeiros.

Após a leitura e assinatura eletrônica do TCLE, os participantes tiveram acesso ao questionário, que fora elaborado para captar dados detalhados e alinhados aos objetivos da pesquisa. A coleta de dados foi inteiramente conduzida de forma remota, permitindo a inclusão de sujeitos de

diferentes localidades. Durante o período de coleta, foram enviados lembretes periódicos aos participantes com o intuito de promover um retorno representativo e consistente das informações, fortalecendo a confiabilidade dos resultados.

Para facilitar a análise dos dados e preservar a identidade dos participantes, estes foram organizados em dois grupos: Docentes Universitários, numerados de 01 a 08, e Docentes da Educação Básica, numerados de 01 a 15. A organização permitiu uma análise comparativa entre os grupos, ao mesmo tempo em que respeitou o anonimato dos participantes. Em conformidade com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, optamos por não incluir as transcrições completas das entrevistas, evitando a exposição de informações que pudessem identificar os sujeitos.

A análise dos dados foi conduzida pela técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que define o método como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

O processo de análise dos dados foi estruturado em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados. Inicialmente, foi constituído o *corpus* da pesquisa, que Bardin (2011, p. 96) define como “[...]o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Durante a fase de pré-análise, os dados foram organizados e submetidos a uma leitura flutuante, um procedimento preliminar que permite ao pesquisador se familiarizar com o conteúdo e identificar os aspectos mais relevantes para o estudo.

Na fase seguinte, de exploração do material, foram realizadas as etapas de codificação e categorização, consideradas essenciais para a identificação de padrões e de temas recorrentes no *corpus* da pesquisa. De acordo com Bardin (2011), a codificação transforma os dados brutos em representações estruturadas e compreensíveis, enquanto a categorização agrupa os elementos por semelhança ou analogia, facilitando o aprofundamento da análise. Durante essa etapa, uma leitura ampliada e criteriosa do material foi realizada, permitindo que as impressões iniciais orientassem a identificação e a delimitação dos eixos temáticos centrais da pesquisa.

Na etapa de tratamento e interpretação dos dados, buscamos ir além da descrição dos extraindo significados mais profundos e relacionando os resultados aos objetivos da pesquisa e ao referencial teórico adotado. Como ressalta Bardin (2011), o tratamento e a interpretação dos dados são essenciais para a construção de conclusões substanciais e para entender as implicações dos resultados obtidos.

## **2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO BÁSICA: ARTICULAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

Este capítulo aborda discussões sobre a extensão universitária no Brasil, com ênfase em sua trajetória histórica, seus desafios e possibilidades, e sua relevância para o fortalecimento das universidades públicas enquanto instituições com uma missão social transformadora. Particular atenção é dada à contribuição da extensão universitária na formação contínua de professores da educação básica, destacando seu papel na reflexão e reconstrução das práticas pedagógicas e na promoção do fortalecimento da teoria e prática educacional.

Para compreender a relevância e os impactos da extensão, parte-se de uma análise do contexto histórico e estrutural que moldou o ensino superior brasileiro, considerando os avanços e desafios no processo de institucionalização da extensão universitária. Iniciativas como a criação do Forproex são destacadas como marcos fundamentais que reconheceram a extensão como um dos pilares indissociáveis da universidade, ao lado do ensino e da pesquisa.

Inspirado nos ensinamentos de Paulo Freire (1987), este capítulo enfatiza a relevância da extensão universitária na democratização do conhecimento e na promoção da transformação social. Ao conectar universidade e sociedade, a extensão possibilita um intercâmbio de saberes que enriquece tanto o ambiente acadêmico quanto as comunidades atendidas. Dessa forma, a extensão é apresentada como um elemento central na formação de profissionais críticos e na concretização da função social da universidade. Para os professores da educação básica, este espaço se torna um terreno fértil para o desenvolvimento contínuo, conectando sua prática cotidiana às reflexões teóricas e aos debates contemporâneos que emergem no ambiente acadêmico.

O capítulo também discute como a extensão universitária desempenha um papel relevante ao responder de forma integrada às demandas sociais. Nesse sentido, destacamos o argumento de que ao promover a formação continuada de professores e contribuir para o fortalecimento da educação básica, a extensão reafirma o compromisso das universidades públicas com a transformação social e com o desenvolvimento humano. Assim, consolida-se como um espaço de resistência e inovação em um cenário marcado por desigualdades estruturais.

## 2.1 PERCURSO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

Nesta seção, será realizada uma análise sobre o percurso da extensão universitária no Brasil, com ênfase nos principais marcos regulatórios e nos movimentos políticos que moldaram sua trajetória. Serão discutidos os contextos sociopolíticos que influenciaram sua conceituação, bem como os desafios e avanços que marcaram sua consolidação enquanto um instrumento estratégico para a democratização do conhecimento e a integração entre universidade e sociedade.

A compreensão da extensão universitária requer sua análise no contexto mais amplo da história da universidade e de seu papel na sociedade. A extensão não se configura como uma prática isolada, mas como um elemento que acompanha e reflete as transformações enfrentadas pelas instituições de ensino superior ao longo do tempo. Assim, entender a extensão implica em examinar suas raízes históricas e o impacto que ela exerce, tanto nas práticas acadêmicas quanto nas relações sociais contemporâneas.

De acordo com as reflexões de Fernandes (1975), a universidade brasileira apresenta características marcadas por sua inserção em uma economia capitalista dependente, o que influenciou profundamente seu desenvolvimento histórico. Fernandes (1975) identificou que, no Brasil, o conceito de “universidade” surgiu inicialmente como um conglomerado de escolas superiores isoladas, desprovidas de uma estrutura funcional que favorecesse a autonomia institucional ou a integração do ensino, pesquisa e extensão.

Nesse contexto, a universidade pública brasileira assumiu um papel de subordinação, tendo sua função primária direcionada para a formação de capital humano alinhado às necessidades econômicas e sociais do país, em detrimento de uma produção de conhecimento crítico e transformador. Tal configuração, segundo Fernandes (1975), consolidou-se como elitista e excludente, inserida em um movimento mais amplo de privatização e mercantilização da educação superior. Essa lógica comprometeu a autonomia universitária, reduziu o financiamento público e enfraqueceu o equilíbrio entre ensino, pesquisa e extensão.

Conforme Chauí (2003), a universidade deve ser entendida como uma instituição social intrinsecamente conectada às estruturas políticas, econômicas e culturais do contexto em que está inserida. Essa perspectiva ressalta que a universidade não opera de forma autônoma ou

isolada: suas práticas e diretrizes refletem as dinâmicas e tensões da sociedade que a circunscreve. No caso brasileiro, o desenvolvimento das universidades esteve historicamente atrelado aos interesses de grupos específicos e às demandas do Estado, revelando como suas funções foram moldadas para atender a objetivos econômicos, políticos e sociais distintos.

Infere-se assim que, historicamente, a universidade pública brasileira foi moldada por um modelo voltado para atender as demandas do capital internacional e às necessidades de formação de mão de obra qualificada, movimento este essencial para sustentar o desenvolvimento econômico e social do país. Essa lógica priorizou as exigências do mercado em detrimento da produção de um conhecimento crítico e comprometido com a formação integral do ser humano.

Nessa conjuntura, a ampliação da relação entre a universidade e sociedade surgiu como uma resposta às pressões e reivindicações de diferentes segmentos sociais que lutavam por uma maior democratização e participação na universidade, exigindo que ela desempenhasse um papel ativo no desenvolvimento social.

Sousa (2000) contribui para a discussão ao destacar que a universidade não é apenas um espaço de produção e reprodução de conhecimento, mas também um reflexo das relações de poder e das desigualdades sociais. Para o autor, as conexões entre a universidade e a sociedade são inerentemente dialéticas, evoluindo em resposta às transformações econômicas, culturais e científicas que permeiam a sociedade:

A Universidade sempre esteve comprometida socialmente com alguém. Na medida em que entendemos que a Universidade é uma instituição social, torna-se ilógico tentar tratá-la de forma dicotômica, como se Universidade e Sociedade fossem entidades autônomas. O contexto socioeconômico, político e cultural que circunscreve a academia também a perpassa, portanto, a Universidade e a Sociedade evoluem, conjuntamente, em relações recíprocas e de maneira dialética (Sousa, 2000, p. 119).

Esse entendimento crítico sublinha o compromisso social da universidade que, ao longo de sua história, tem se aliado a diferentes interesses políticos e sociais, adaptando-se continuamente às novas realidades e exigências. Dentro deste cenário, a extensão universitária se apresenta como um campo de disputas simbólicas e práticas, tencionando as funções críticas e instrumentais da universidade. De um lado, a extensão carrega o potencial de promover ações que, desafiam as estruturas estabelecidas, democratizam o conhecimento e ampliam o papel social da academia;

de outro, está sujeita às pressões de um modelo tecnocrático que pode subordiná-la para atender a interesses imediatistas e mercadológicos.

Chauí (2003) analisa as transformações enfrentadas pela universidade na contemporaneidade, destacando que são impulsionadas pela influência direta das crises econômicas e pela reorganização da configuração social à sombra da lógica do modo de produção capitalista. Sob o impacto do modo de produção capitalista, as instituições educacionais são moldadas para atender às demandas de mercado e às necessidades econômicas globais, correndo o risco de se tornarem instrumentos subordinados aos interesses econômicos hegemônicos.

Frente a essa lógica, Chauí (2003) defende que a universidade tem a responsabilidade de reafirmar seu compromisso com a transformação da realidade, assumindo uma postura ativa na promoção da emancipação social e no fortalecimento da cidadania. Para tanto, é necessário que resgate sua essência enquanto espaço de pensamento crítico e agente de mudança, priorizando valores como o desenvolvimento humano e a justiça social em detrimento de interesses econômicos restritos.

No âmbito da universidade, a extensão, enquanto um dos três pilares fundamentais — ao lado do ensino e da pesquisa —, demorou a consolidar-se como dimensão estruturante. Sua institucionalização só ganhou maior relevância a partir da década de 1980, especialmente com a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex), em 1987. Esse marco representou um avanço significativo no reconhecimento da extensão como uma resposta necessária para superar a dicotomia histórica entre a produção e a socialização do conhecimento.

Historicamente, no Brasil, a extensão universitária foi inicialmente concebida dentro de uma estrutura alinhada ao modelo de acumulação capitalista, assumindo um caráter essencialmente assistencialista. Jezine (2001) caracteriza essa fase inicial como um período em que a extensão era vista como um processo de assessoria técnica. Nesse modelo, a universidade, detentora do conhecimento científico, direcionava seu saber à população, percebida como carente de conhecimentos e recursos. Essa prática buscava suprir necessidades sociais imediatas, atender demandas e resolver problemas gerados pelo capital, configurando uma extensão essencialmente assistencialista e centralizadora:

[...] ao processo de assessoria técnica, em que a universidade com seus saberes científicos, os destinam à população desprovida de conhecimentos e recursos, a fim de suprir necessidades sociais, atender demandas e resolver os problemas sociais gerados pelo capital, constituindo-se assim, uma concepção de extensão, assistencialista, que estende seus conhecimentos até a população carente (Jezine, 2001, p. 107).

O modelo assistencialista, ao limitar a extensão a um canal unidirecional de transmissão de conhecimento, restringia seu potencial de interação e troca mútua de saberes entre universidade e sociedade. A abordagem reforçava uma lógica hierárquica, na qual a universidade ocupava uma posição de superioridade e as comunidades eram vistas apenas como receptoras passivas.

Sousa (2000) aprofunda essa análise ao apontar que, mesmo sendo reconhecida como um dos objetivos legais do ensino superior no Brasil, a extensão universitária não desenvolveu um modelo próprio e contextualizado para suas ações nas Instituições de Ensino Superior (IES). Em vez disso, as práticas extensionistas foram guiadas por interesses governamentais e pela adaptação de modelos estrangeiros, sobretudo europeus e norte-americanos. Ao serem aplicados sem considerar as especificidades culturais, econômicas e sociais brasileiras, esses modelos estrangeiros enfraqueceram o vínculo da extensão com as particularidades e demandas locais.

A ausência de uma reflexão crítica sobre a realidade nacional perpetuou a manutenção de um modelo assistencialista que restringiu o potencial transformador da extensão universitária. Nesse formato, as práticas extensionistas encontraram dificuldades para se consolidar como espaços participativos, voltados para o atendimento das necessidades reais das comunidades. Assim, o caráter unilateral e hierárquico desse modelo comprometeu a construção de uma extensão mais integrada, dialógica e alinhada ao compromisso social da universidade.

O contexto histórico nos oferece importantes explicações para as limitações das adaptações relacionadas à extensão universitária no Brasil. As transformações sociais, políticas e econômicas que impactaram as instituições de ensino superior, também influenciaram diretamente a maneira como a extensão foi concebida e implementada ao longo do tempo.

No Brasil, marcos como a revolução de 1930 e o fortalecimento do Movimento da Escola Nova<sup>2</sup> trouxeram mudanças significativas para a educação superior, refletindo uma reconfiguração das bases educacionais no país. Assim, a extensão universitária surge enquanto elemento central entre a atuação da universidade diante da comunidade. Os primeiros registros formais da prática de extensão remontam a 1931, com o Estatuto da Universidade Brasileira (Decreto-Lei nº 19.851), marco legislativo que delineou as atividades universitárias e estabeleceu diretrizes para a extensão (Forproex, 2007).

O Estatuto das Universidades Brasileiras introduziu o conceito de extensão na legislação educacional, vinculando-a a atividades como cursos e conferências com o foco na disseminação de conhecimentos úteis para a vida individual ou coletiva. O objetivo declarado era resolver problemas sociais e propagar ideias alinhadas aos interesses nacionais (Gurgel, 1986). No entanto, essa regulamentação refletia uma concepção limitada e hierárquica da extensão universitária. Serrano (2012, p. 88) destaca que essa abordagem operava como uma “[...] via de mão única de uma Universidade que sabe para uma comunidade que não sabe”.

Neste momento, a extensão não era concebida como uma oportunidade de construir conhecimento com e para a população, mas sim como um mecanismo de transmissão de saberes de maneira unilateral. A universidade posicionava-se como a detentora do conhecimento, assumindo o papel de levá-lo até a comunidade, perpetuando uma relação hierárquica e centralizadora.

Entre 1937 e 1945, durante o regime autoritário do Estado Novo, a extensão universitária permaneceu subordinada a uma lógica de controle e centralização de poder, refletindo o contexto político repressivo da época. Apenas após a redemocratização do país, as instituições de ensino superior começaram a expandir-se gradualmente, mas as práticas extensionistas continuaram fortemente influenciadas por modelos importados. Tais modelos, centrados em cursos, conferências e assistência social, priorizavam, conforme Gurgel (1986), uma transmissão unilateral de conhecimentos técnicos e acadêmicos, ignorando as necessidades locais e as especificidades das comunidades atendidas.

---

<sup>2</sup> Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, América e Brasil, na primeira metade do século XX, quando também se consolidou a democracia liberal.

Embora as primeiras iniciativas de extensão universitária no Brasil tenham representado um marco, a abordagem adotada à época relegava a extensão a uma posição secundária em relação ao ensino e à pesquisa. A interação com as comunidades era superficial e restrita, o que limitava o potencial transformador da extensão, reduzindo-a a uma ferramenta de caráter assistencialista e tecnicista. Essa perspectiva pouco se alinhava ao compromisso social e à promoção de mudanças significativas nas realidades locais, evidenciando um distanciamento entre a universidade e as demandas da sociedade.

A universidade brasileira, fundada tardiamente na primeira metade do século XX, começou a despertar para seu compromisso social apenas nas décadas de 1950 e 1960, sob a influência dos movimentos sociais e da mobilização estudantil liderada pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Esse período foi marcado por uma efervescência política e social que impactou diretamente a concepção de extensão universitária no país, trazendo novas possibilidades para sua prática e significado.

Nos anos de 1950, a Campanha de Defesa da Escola Pública, liderada por Florestan Fernandes e vinculada ao Movimento Escola Nova, despontou como uma força transformadora para a educação brasileira, questionando os paradigmas educacionais tradicionais e propondo práticas mais alinhadas às demandas sociais.

Simultaneamente, o método pedagógico inovador de Paulo Freire, centrado na alfabetização crítica e na interação dialógica, trouxe uma perspectiva pedagógica revolucionária para a extensão universitária. Freire propunha uma construção coletiva do conhecimento, fundamentada na autonomia dos sujeitos e na valorização dos saberes locais (Freire, 1987; 1996). Essas contribuições desafiaram o modelo assistencialista predominante até então e apontaram para a necessidade de práticas extensionistas que incorporassem a participação ativa e consciente das comunidades envolvidas.

Entre 1960 e 1964, o movimento de transformação da extensão universitária ganhou novo fôlego, impulsionado pela crescente mobilização estudantil e pela influência das universidades populares, que intensificaram a interação entre estudantes e comunidades. Esse período foi marcado por intensos debates fundamentados na teoria crítica e na concepção da educação como prática transformadora, os quais passaram a definir a extensão como um importante elemento para a democratização do saber.

O engajamento dos estudantes, em consonância com outros atores sociais e acadêmicos, intensificou as discussões sobre as funções e objetivos da extensão universitária, desafiando as estruturas tradicionais do ensino superior. Mesmo sobre a repressão imposta pela ditadura militar, as ações de mobilização culminaram na promulgação da Lei nº 5.540, em 1968, que reformulou as bases da educação superior no Brasil. Esse movimento influenciou fortemente o campo da extensão, bem como colaborou para a consolidação de uma nova concepção de extensão universitária em toda a América Latina.

Outro marco relevante foi o Decreto-Lei nº 252, de 1967, que trouxe diretrizes importantes para a extensão universitária. Em seu artigo 10, o decreto determinava que as universidades deveriam ampliar suas atividades de ensino e pesquisa em benefício da comunidade, oferecendo cursos e serviços especiais. As orientações foram reafirmadas pela Reforma Universitária de 1968, que incorporou a proposta de uma extensão voltada para a participação e para o desenvolvimento social.

No entanto, apesar dos avanços legais e normativos, a extensão universitária enfrentou desafios significativos para concretizar seu potencial emancipador. A implementação das novas diretrizes foi marcada por contradições e desvios que afastaram a prática extensionista dos princípios transformadores originalmente propostos. Em muitos casos, as mudanças institucionais que seguiram a Reforma Universitária, sob o pretexto de regulamentação, resultaram em uma descaracterização progressiva da extensão, desvinculando-a de suas funções acadêmicas e formativas.

A análise crítica de Tavares (1997) sobre o caráter assistencialista da extensão universitária evidencia uma problemática recorrente na relação entre universidade e sociedade. Segundo o autor, a extensão foi, muitas vezes, reduzida a uma prestação de serviços desconectada do potencial transformador inerente à tríade ensino, pesquisa e extensão.

O processo de descaracterização da extensão universitária deve ser compreendido dentro das condições históricas e estruturais que marcaram a Reforma Universitária de 1968, contexto em que a universidade brasileira foi instrumentalizada para atender aos interesses das elites econômicas e políticas, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora. Fernandes (1975) caracteriza esse fenômeno como “reforma universitária consentida”. O autor evidencia que a hegemonia burguesa, em aliança com o regime militar, conformou uma universidade

alinhada às exigências do capital e dos interesses militares, inviabilizando, na prática, a construção de uma educação voltada à transformação social.

Diante deste cenário, a universidade perdeu sua função crítica e passou a operar como um aparato técnico-científico voltado para atender às exigências do modelo desenvolvimentista da época. A extensão universitária, que em sua concepção original buscava integrar ensino, pesquisa e extensão em diálogo com a sociedade, foi progressivamente descaracterizada e adaptada a uma lógica funcionalista.

Nesse sentido, é possível argumentar que o processo de limitação da extensão não foi apenas uma consequência de decisões políticas pontuais, mas também o reflexo de um projeto estrutural de modernização conservadora, no qual a universidade foi colocada a serviço da manutenção das desigualdades e do modelo econômico e político excludente.

O período pós-golpe de 1964 intensificou a lógica de instrumentalização da universidade e, particularmente, da extensão universitária. Projetos emblemáticos como o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), criado em 1966, e o Projeto Rondon, lançado em 1968, exemplificam como a extensão foi moldada para servir aos objetivos do Estado desenvolvimentista. O CRUTAC priorizou ações em áreas rurais, enquanto o Projeto Rondon buscou integrar regiões periféricas ao projeto de desenvolvimento nacional. Apesar de promoverem algum nível de interação entre universidade e comunidades, ambas as iniciativas foram concebidas dentro de uma lógica funcionalista que subordinava as ações aos objetivos do Estado desenvolvimentista.

Com o fim da ditadura militar e a redemocratização do país nos anos de 1980, o Brasil iniciou um processo de reconfiguração política e social que impactou nas universidades e em suas práticas. A expansão dos movimentos sociais e a reorganização sindical criaram condições para novos debates sobre a função da extensão universitária, que começou a ser reintegrada às atividades acadêmicas.

Conforme Serrano (2012), o movimento de redemocratização no Brasil impulsionou esforços para alinhar a extensão universitária às novas necessidades sociais e ao desejo de construir uma universidade mais inclusiva e comprometida socialmente. Após um longo período dominado

por práticas assistencialistas e pela lógica tecnocrática, a extensão começou a incorporar práticas voltadas para o fortalecimento do diálogo entre a academia e a sociedade.

Ao longo do processo de abertura política, a mobilização social em torno de projetos educacionais divergentes ganhou força, evidenciando a necessidade de repensar o papel da universidade na sociedade. Um importante marco desse período foi a criação do Fórum da Educação na Constituinte, que reuniu entidades científicas e sindicatos em defesa de um modelo universitário que promovesse a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Mazzilli (2011) evidencia que o Fórum propunha consolidar a universidade como um espaço socialmente referenciado, comprometido com a transformação social e com a democratização do conhecimento. Alinhado às lutas sociais e políticas da década de 1980, o Fórum representou um momento importante para a reconstrução da extensão universitária e a reafirmação de seu potencial crítico e emancipador.

A incorporação dessa proposta na Constituição Federal de 1988 representou uma conquista histórica ao assegurar formalmente a autonomia das universidades e o compromisso com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Contudo, essa vitória foi acompanhada por incongruências. Enquanto a Constituição simbolizava avanços sociais e democráticos, as reformas estruturais implementadas desde a década de 1970, sob os imperativos da reestruturação do sistema capitalista e pelo avanço de políticas neoliberais, impôs barreiras à concretização das conquistas previstas.

Como aponta Mazzilli (2011), a reconfiguração econômica e política das décadas finais do século XX priorizou interesses neoliberais, impondo severas restrições financeiras às universidades públicas e limitando sua capacidade de atuar como espaços de transformação social. Assim, o potencial crítico e emancipador da extensão universitária foi sufocado por pressões que subordinavam a educação às demandas do mercado.

A trajetória da extensão universitária no Brasil é atravessada por uma tensão entre os avanços normativos e as limitações estruturais que expõem a complexa dualidade do processo. Por um lado, marcos como o Forproex e a incorporação do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na Constituição Federal de 1988 refletiram as aspirações de fortalecer a universidade como espaço de emancipação social e diálogo democrático, especialmente na

conjuntura de redemocratização, por outro, os avanços legais contrastaram com os impactos das reformas neoliberais, que intensificaram a mercantilização da educação superior e restringiram os recursos disponíveis para as universidades públicas. Essa contradição permanece como uma característica marcante na trajetória da extensão universitária no Brasil, evidenciando os desafios de alinhar a autonomia acadêmica e os ideais democráticos às condições concretas impostas pela crescente mercantilização da educação.

Ao longo desse percurso, a extensão passou por uma profunda transformação, transitando de um modelo verticalizado e assistencialista, frequentemente alinhado aos interesses governamentais, para uma abordagem mais participativa e crítica. Nesse contexto, as universidades populares e os movimentos estudantis desempenharam um papel fundamental, promovendo uma “tomada de consciência” que instituiu o diálogo como princípio central da extensão universitária.

Essa mudança de paradigma foi impulsionada de forma decisiva pelo período de redemocratização no Brasil, particularmente na década de 1980. Nesse cenário, intensos debates sobre a autonomia universitária e o compromisso social das instituições de ensino superior fomentaram transformações importantes na concepção e prática da extensão. A partir da segunda metade da década, a extensão começou a se distanciar de sua herança assistencialista, integrando-se gradualmente à tríade ensino, pesquisa e extensão.

Nesse contexto, Leonídio (2017) aponta que o lançamento do primeiro Plano de Trabalho de Extensão Universitária pelo Ministério da Educação intensificou os esforços para fortalecer e institucionalizar a prática extensionista no âmbito acadêmico. O Plano possibilitou a criação de estruturas voltadas para a extensão universitária dentro das instituições de ensino superior e no próprio Ministério da Educação. Todavia, foi durante a década de 1980, marcada pela abertura política, que a extensão universitária começou a ser repensada sob uma nova perspectiva, favorecida por debates em âmbito nacional e pela criação de fóruns deliberativos, como o Forproex.

Dois marcos decisivos nesse processo foram a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex), em 1987, e a promulgação da Constituição Federal de 1988, que institucionalizou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esses avanços foram desdobramentos de articulações regionais e iniciativas que, desde a década

de 1970, buscavam fortalecer e institucionalizar a extensão universitária como dimensão essencial do ensino superior.

Em 1985, o Encontro de Pró-Reitores da Região Norte, realizado em Manaus/AM, representou a primeira iniciativa de organização coletiva voltada aos Pró-Reitores de Extensão. O evento destacou a necessidade de integrar as universidades às demandas regionais e de fortalecer a conexão entre ensino, pesquisa e sociedade (Rodrigues, 2003). Esse encontro pioneiro deu início a um ciclo de discussões que culminou, em 1987, no II Encontro de Pró-Reitores das Universidades Públicas do Nordeste, onde foi debatida a necessidade de criação de um fórum nacional.

Ainda em 1987, durante o Encontro de Pró-Reitores da Região Sudeste, realizado em Ouro Preto/MG, foi destacada a urgência de estabelecer diretrizes claras para a política de extensão. Entre os temas discutidos estavam a institucionalização, o financiamento e a conceituação da atividade extensionista (Rodrigues, 2003). No mesmo ano, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte, promoveu debates sobre a inclusão da extensão universitária como parte do modelo de ensino superior previsto na nova Constituição.

As iniciativas ocorridas entre 1985 e 1987, criaram um ambiente favorável para a ampliação do debate nacional sobre a extensão universitária. A transição democrática, aliada ao crescente engajamento de movimentos sociais, acadêmicos e gestores, forneceu as bases para o nascimento do Forproex.

O I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, realizado nos dias 04 e 05 de novembro de 1987, consolidou-se como um marco histórico na trajetória da extensão universitária no Brasil. Posteriormente renomeado como Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, o evento reuniu representantes de 33 universidades de todas as regiões do país. Seu principal objetivo foi fortalecer as iniciativas regionais e integrar esforços para institucionalizar a extensão em âmbito nacional (Leonidio, 2017).

Jezine (2006) ressalta que o surgimento do Forproex representou uma resposta crítica às práticas de extensão assistencialistas predominantes até então. Segundo a autora, os objetivos que orientaram a criação do fórum incluíam não apenas a crítica a uma extensão despolitizada

e fragmentada, mas também a formulação de uma concepção transformadora de extensão, articulada entre universidade e sociedade:

[...] os objetivos que conduzem à formulação do Fórum são de crítica e negação de uma prática assistencialista, sem dimensão política, e a formulação de uma concepção de extensão como elemento de articulação entre Universidade e sociedade, com a finalidade de transformação da sociedade (Jezine, 2006, p. 165).

A partir dessa perspectiva, o Forproex desempenhou um relevante papel na formulação e institucionalização de políticas de extensão para as IES. O Fórum propôs uma ruptura com a visão tradicional e tecnicista, que limitava a extensão a atividades pontuais, como a prestação de serviços ou a realização de eventos culturais. Em seu lugar, emergiu a concepção de extensão como um processo contínuo de interação entre universidade e sociedade, promovendo a troca de saberes entre o meio acadêmico e as comunidades (Nogueira, 2000).

Essa redefinição encontra-se sintetizada no conceito de extensão apresentado pelo Forproex:

[...] a Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (Forproex, 2001a, p. 29-30).

O conceito defendido pelo Forproex instiga uma reflexão crítica sobre o papel da universidade em uma sociedade marcada por profundas desigualdades estruturais. Ao priorizar a interação com a sociedade, a universidade reafirma seu caráter público e resiste às tendências mercantilizantes impostas pelo modelo neoliberal, como bem aponta Chauí (2001).

Esse enfoque renovado converge com a concepção acadêmica de extensão defendida por Jezine (2004), que rejeita a visão assistencialista e valoriza a troca de saberes como um elemento central da prática extensionista. Para a autora, a extensão universitária assume uma nova dimensão ao promover a integração entre teoria e prática, fundamentando-se em uma relação dialógica entre universidade e sociedade. Jezine sintetiza essa perspectiva ao afirmar que: “[...]”

a extensão universitária é redimensionada com ênfase na relação teoria-prática, na perspectiva de uma relação dialógica entre universidade e sociedade, como oportunidade de troca de saberes” (Jezine, 2004, p. 2).

Além disso, Jezine (2004) destaca que a interação entre ensino, pesquisa e extensão constitui o alicerce para a formação humana e profissional, reforçando a função social da universidade ao estreitar os vínculos entre academia e sociedade. Segundo a autora: “[...] a interação ensino-pesquisa-extensão é o pilar que alicerça a formação humana/profissional, bem como a interação universidade e sociedade, no cumprimento da função social da universidade” (Jezine, 2004, p. 3).

A concepção defendida reafirma a extensão universitária como uma função intrinsecamente igual em importância ao ensino e à pesquisa. Ao fortalecer a relação dialógica entre universidade e sociedade, Jezine (2004) argumenta que a extensão deve integrar-se de forma orgânica à dinâmica pedagógica curricular, com vistas a flexibilizar o currículo e possibilitar uma formação crítica.

Faz-se importante abordar que a proposta do Forproex despontou como uma ruptura paradigmática que revolucionou o conceito de extensão universitária. A proposta do fórum, centrada na interação dialógica entre universidade e sociedade, trouxe um avanço significativo ao repensar as funções da universidade, colocando a transformação social, política e cultural no centro de sua missão institucional.

O reposicionamento conceitual da extensão proposto pelo Fórum tornou-se referência para debates contemporâneos sobre extensão universitária e mantém sua relevância como base para novas práticas e políticas. Esse novo olhar sobre a extensão ganhou ainda mais legitimidade a partir da Constituição de 1988, que consagrou o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como base para a organização da educação superior.

Contudo, apesar do marco constitucional, a implementação plena dessa perspectiva ainda enfrenta grandes desafios. O artigo 207 da Constituição, que estabelece a indissociabilidade e reafirma a autonomia universitária, esbarra em obstáculos estruturais e ideológicos que limitam sua aplicação prática. Embora o texto constitucional tenha ampliado o conceito de educação, definindo-a como instrumento de formação cidadã e de desenvolvimento humano integral,

fatores como a insuficiência de recursos, modelos de gestão centralizados e as crescentes pressões para atender às demandas de mercado têm dificultado a concretização desse ideal.

Esses desafios revelam que, embora os avanços normativos tenham estabelecido um horizonte promissor para a extensão universitária, sua realização plena exige uma contínua reavaliação das práticas institucionais e políticas educacionais. A consolidação da extensão como uma dimensão essencial da universidade exige mais do que regulamentações; requer mudanças estruturais que integrem de maneira efetiva os três pilares do ensino superior: ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com a análise de Maciel (2010), a autonomia universitária, indispensável para a formulação de políticas efetivas e para a garantia de financiamento adequado, permanece limitada, impactando diretamente na execução da prática extensionista. Evidencia-se, desse modo, que as universidades públicas continuam reféns de políticas governamentais e de restrições orçamentárias, o que fragiliza sua capacidade de atender às demandas sociais de forma abrangente.

É possível afirmar que, durante o período de redemocratização, mesmo com os avanços promovidos pela Constituição de 1988 e pela atuação do Forproex, a institucionalização da extensão universitária mostrou-se insuficiente em romper com as concepções tradicionais e hierarquizadas da função acadêmica. A limitação histórica dessa dimensão evidencia uma falha estrutural no sistema educacional brasileiro que, apesar dos avanços normativos, ainda não consolidou de maneira efetiva a integração dos três pilares do ensino superior.

A persistente desconexão entre a extensão e os demais pilares do tripé acadêmico não se restringe a problemas administrativos ou de gestão universitária, mas reflete, sobretudo, uma visão reducionista e hierarquizada da função social da universidade. Historicamente, o ensino e a pesquisa têm sido posicionados como as atividades centrais da academia, recebendo maior atenção e investimento, enquanto a extensão foi relegada a um papel secundário ou de menor relevância dentro das prioridades institucionais e das políticas educacionais.

Essa percepção limitada da extensão universitária decorre, em grande parte, da fragmentação institucional que ainda caracteriza o ensino superior no Brasil. A organização fragmentada das

universidades dificulta a integração efetiva das três dimensões fundamentais da educação superior, perpetuando a marginalização da extensão.

Como observa Santos (2004), a universidade contemporânea está cada vez mais submetida às pressões da lógica capitalista global, priorizando áreas do conhecimento que demonstram maior rentabilidade econômica ou imediata aplicabilidade tecnológica. Nesse contexto, a extensão, que se dedica ao fortalecimento das relações comunitárias e à transformação social, não se alinha aos critérios de eficiência e produtividade exigidos por essa lógica mercadológica.

Evidencia-se, desse modo, um dos grandes desafios enfrentados pelo sistema educacional superior brasileiro: a necessidade urgente de redefinir e valorizar a extensão universitária como um pilar indispensável do tripé acadêmico. Mas, para que a extensão alcance o protagonismo que lhe é devido, não basta incluí-la em marcos normativos, é imprescindível uma transformação cultural nas universidades que promova integração e a valorização equitativa entre ensino, pesquisa e extensão.

Sob este enfoque, Deus (2020) reflete sobre a marginalização da extensão e aponta que, apesar de sua consagração como parte indissociável do tripé universitário, ela continua sendo percebida como uma dimensão periférica. A autora descreve a extensão como uma “terceira via” ou “filha pobre” das universidades brasileiras.

[...] uma “terceira via” ou “filha pobre” dentro das universidades brasileiras. São recorrentes as afirmações de que o ensino que nossas universidades ministram tem qualidade e competência. Há sempre uma citação sobre as pesquisas de nível internacional realizadas nos laboratórios e programas de pós-graduação, mas, quando se trata da Extensão, surgem as interrogações: o que é mesmo? Para que serve? O quanto se investe? A verdade é que, não tendo clareza da natureza da Extensão dentro da própria instituição, fica difícil dizer para que serve — e mais complexo ainda é garantir um percentual de recursos para o seu desenvolvimento na matriz orçamentária das universidades (Deus, 2020, p. 12-13).

A dificuldade em assegurar recursos para a extensão universitária reflete escolhas políticas e institucionais que privilegiam áreas mais alinhadas às demandas de mercado em detrimento de iniciativas voltadas para a transformação social. O processo de subfinanciamento enfrentado pela extensão não é apenas uma questão de ausência de prioridades institucionais, como argumenta Chauí (2001), mas trata-se de uma escolha política deliberada que reforça desigualdades estruturais e enfraquece o papel público e democrático da universidade.

As restrições orçamentárias impostas à extensão são manifestações claras de como o neoliberalismo atua para deslegitimar espaços de resistência e transformação social. Projetos extensionistas, que têm o potencial de atender demandas sociais urgentes e promover inclusão, frequentemente são inviabilizados, limitando o impacto social da universidade e aprofundando a exclusão de grupos marginalizados. A extensão, ao focar na interação transformadora entre universidade e sociedade, torna-se especialmente vulnerável nesse cenário de mercantilização da educação superior.

Chauí (2001), em sua análise crítica sobre o impacto do neoliberalismo nas universidades, denuncia que esse modelo econômico promove a mercantilização do ensino, transformando as instituições de ensino superior em sistemas guiados por princípios de eficiência, produtividade e lucro. Assim sendo, a extensão universitária, com seu compromisso voltado para comunidades vulneráveis e pautado em valores sociais, é vista como menos atrativa, pois não gera retornos financeiros diretos e imediatos.

Sob a ótica neoliberal, a extensão universitária é negligenciada por priorizar projetos que não atendem aos interesses econômicos de curto prazo. Enquanto áreas como pesquisa tecnológica aplicada frequentemente atraem investimentos por estarem diretamente vinculadas aos interesses empresariais, a extensão, com seu foco em questões sociais e na democratização do conhecimento, enfrenta dificuldades para se consolidar como prioridade nas políticas institucionais.

Como expõe Chauí (2001), esse movimento reflete a captura das universidades pela lógica de mercado, afastando-as de seu papel como espaços de formação crítica e emancipadora. Nesse contexto, elas se convertem em meros "aparelhos técnicos", voltados para a reprodução de um modelo econômico excludente, no qual o conhecimento é tratado como mercadoria e o ensino superior perde seu compromisso com a transformação social.

A análise das políticas educacionais da década de 1990, como aponta Frigotto e Ciavatta (2003), exemplificam como o neoliberalismo moldou a atuação do Estado e das universidades. Durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998), a reforma do Estado foi conduzida com base em diretrizes estabelecidas por organismos internacionais, alinhadas às demandas da globalização, internacionalização da economia e à chamada "sociedade do conhecimento". Nessa conjuntura, o Estado foi responsabilizado pela crise do capitalismo, o

que levou a políticas de ajuste fiscal e privatizações que subordinaram as políticas sociais às leis do mercado.

No âmbito educacional, as mudanças impulsionadas pela reestruturação produtiva e pelas transformações organizacionais moldadas pela nova divisão internacional do trabalho resultaram em uma reconfiguração significativa das políticas educacionais (Frigotto; Ciavatta, 2003). A conjuntura observada adequou a educação escolar às demandas técnico-científicas impostas pelo mercado global, comprometendo princípios como universalidade e equidade no acesso ao ensino superior.

A privatização da educação no Brasil, embora intensificada pelo avanço neoliberal, não é uma novidade restrita a esse período. Como aponta Lima (2005), trata-se de uma característica histórica da inserção capitalista dependente do Brasil na economia global.

A privatização da educação não é um elemento político exclusivo do projeto neoliberal de sociabilidade, constitui-se em uma marca histórica da inserção capitalista dependente do Brasil na economia-mundo, seja através da privatização interna das universidades públicas ou do estímulo à abertura de cursos privados. No entanto, nos anos de contrarrevolução neoliberal, essa privatização ganha novos contornos. O dramático corte no financiamento das políticas públicas, entre elas a política educacional e, especialmente a educação superior, objetiva ampliar ainda mais esta privatização (Lima, 2005, p. 323).

A partir da década de 1990, observa-se então cenário sociopolítico permeado por programas nacionais de desestatização e desregulamentação pautados pelos princípios neoliberais, impactando diretamente a educação pública e a qualidade do ensino superior. As medidas adotadas reconfiguram o compromisso do Estado na oferta de serviços educacionais, colocando em xeque a universalidade e a equidade no acesso ao ensino superior (Frigotto; Ciavatta, 2003).

Diante dessa conjuntura, o modelo de universidade delineado no artigo 207 da Constituição tornou-se objeto de intensas disputas, especialmente por parte do setor privado, devido às implicações políticas e econômicas. As disputas em torno do modelo de universidade refletem as tensões históricas sobre sua função social.

Entre os aspectos centrais desse debate, destaca-se a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, princípio constitucional que fundamenta a identidade da universidade pública no Brasil. A separação destes três eixos não apenas desprezaria a complexidade da instituição

universitária, como também comprometeria sua capacidade de articular conhecimento acadêmico com demandas sociais. Como argumenta Silva (2000), a interação entre ensino, pesquisa e extensão expressa os conflitos históricos sobre o papel e a função da universidade, evidenciando as tensões entre os interesses de mercado e os princípios constitucionais.

A tensão entre as demandas de mercado e os princípios constitucionais sublinha a necessidade de uma conduta integrada que valorize a importância do tripé ensino-pesquisa-extensão como um eixo estruturante da função social das universidades. Esse compromisso foi reafirmado em 1998, com a criação do Plano Nacional de Extensão, que destacou a necessidade de integrar a extensão nas práticas administrativas, acadêmicas e científicas das universidades, enfatizando que a extensão deve fazer parte do processo acadêmico. A esse respeito, o Forproex aponta que:

Ao se afirmar que a extensão é parte indispensável do pensar e fazer universitário, assume-se uma luta pela institucionalização dessas atividades, tanto do ponto de vista administrativo como acadêmico, o que implica a adoção de medidas e procedimentos que redirecionem a própria política das universidades (Forproex, 2007).

Apesar do reconhecimento dado pelo Plano Nacional de Extensão/1998, a efetivação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão enfrenta desafios contínuos. Segundo Mazzilli (2011), a fragmentação dessas funções no cotidiano universitário evidencia a dificuldade em concretizar esse princípio.

A concretização da associação entre ensino, pesquisa e extensão na prática acadêmica, de fato, tem se mostrado difícil, pois o que se observa é que, via de regra, o trabalho continua fragmentado entre ensinar, pesquisar e fazer extensão. Estas situações evidenciam que a associação entre as funções de ensino, pesquisa e extensão não se realiza no professor ou no estudante: é tarefa institucional, que demanda uma estrutura organizativa voltada para a superação da fragmentação que marca o modelo usualmente adotado pelas instituições educacionais, materializado na divisão social do trabalho entre os que decidem e os que executam, originário do modelo empresarial burocrático e tecnicista (Mazzilli, 2011, p. 218).

No entanto, até a primeira década do século XXI, a ausência de diretrizes oficiais específicas para a extensão universitária gerou um vazio significativo. Foi nesse contexto que, após intensos debates no Forproex entre 2009 e 2011, surgiu a Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU), aprovada em 2012.

Embora a PNEU não tenha força de lei nem seja regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), ela representou um avanço importante. O documento consolidou a

indissociabilidade como princípio orientador das IES públicas e como uma diretriz imprescindível para as ações extensionistas. Ao estabelecer as diretrizes norteadoras das ações extensionistas, a PNEU (2012) define como fundamental a articulação da extensão universitária com as políticas públicas de enfrentamento à exclusão, às vulnerabilidades sociais e às diferentes formas de desigualdade e discriminação sociais/econômicas presentes no âmbito da sociedade brasileira.

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, reafirmado pela Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU), é fundamental para redefinir a universidade e superar a fragmentação histórica que caracteriza as instituições de ensino superior (IES). Segundo Mazzilli (2011), essa integração exige uma estrutura institucional voltada para a superação do modelo tecnicista e burocrático, marcado pela divisão entre quem decide e quem executa. Ela observa que:

[...] a associação entre as funções de ensino, pesquisa e extensão não se realiza no professor ou no estudante: é tarefa institucional, que demanda uma estrutura organizativa voltada para a superação da fragmentação que marca o modelo usualmente adotado pelas instituições educacionais, materializado na divisão social do trabalho entre os que decidem e os que executam, originário do modelo empresarial burocrático e tecnicista (Mazzilli, 2011, p. 218).

Diante das reflexões propostas por Mazzilli (2011), consideramos que a extensão universitária continua sendo uma prática essencial para transformar a relação entre universidade e sociedade. Seu potencial para fomentar a transformação social, democratizar o conhecimento e enfrentar desigualdades estruturais a posiciona como um espaço privilegiado de resistência e inovação. Contudo, para que esse potencial seja plenamente realizado, é imprescindível que haja um suporte financeiro adequado, políticas públicas consistentes e um compromisso institucional efetivo com a superação das desigualdades sociais.

Mesmo diante de todos os desafios apresentados, a extensão universitária no Brasil tem buscado superar suas raízes assistencialistas e conquistar um reconhecimento mais sólido dentro do contexto acadêmico e social. Avanços importantes foram promovidos pela redefinição conceitual apresentada pelo Forproex e sua consagração na Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No entanto, esses avanços ainda são insuficientes para romper completamente com a lógica hegemônica neoliberal que restringe o alcance e o impacto da extensão.

Na próxima seção, focalizaremos os nossos olhares para as políticas e o contexto das ações extensionistas da Universidade Federal do Espírito Santo, instituição participante deste estudo.

## 2.2 A POLÍTICA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

A política de extensão universitária na Ufes se caracteriza como um eixo central para o fortalecimento das interações entre a academia e a sociedade. Desde sua federalização em 1961, a Ufes tem se comprometido com a ampliação e a qualificação de suas ações de extensão, esforço que foi sistematizado a partir da década de 1960 e ganhou nova dimensão com a criação da Sub-Reitoria de Extensão em 1983. O marco institucional representou uma resposta concreta às demandas sociais, configurando um novo estágio na relação entre a universidade e a comunidade capixaba.

A trajetória da Ufes neste campo reflete uma evolução de suas práticas e estruturas administrativas na busca por atender às necessidades sociais emergentes. As raízes desse compromisso remontam à gestão do governador do Espírito Santo, Jones dos Santos Neves (1951-1955), período em que os primeiros esforços foram direcionados para a construção de uma universidade integrada à realidade regional (Merlo, 2019). A federalização, ocorrida em janeiro de 1961, conferiu à Ufes a autonomia necessária para alinhar-se ao modelo de excelência e pluralidade observado em outras universidades federais brasileiras.

O entendimento oficial da extensão universitária como uma prática integrada de ensino e pesquisa foi formalizado com o Decreto-Lei nº 252, de 1967. Nesse período inicial, as atividades de extensão eram predominantemente associadas a iniciativas assistencialistas conduzidas por estudantes, com baixa participação do corpo docente. Entretanto, com o Decreto-Lei nº 63.577, de 1968, a extensão universitária passou a ser regulamentada de forma mais robusta, consolidando seu alinhamento às políticas nacionais (Borgo, 1995). Assim, a história da extensão na Ufes se entrelaça ao contexto mais amplo de estruturação dessa política no Brasil.

Em 1969, durante o período de reorganização acadêmica e estrutural, o Conselho Universitário da Ufes aprovou um plano de extensão em conformidade com as determinações da Reforma

Universitária e em sintonia com a política desenvolvimentista do governo militar. Esse período marcou a implantação efetiva do campus e a consolidação da extensão universitária, evidenciando sua evolução ao longo das décadas (Merlo, 2019).

Na década de 1970, o cenário político e social impactou diretamente a gestão universitária. As críticas ao regime militar, somadas ao início da abertura política e ao fortalecimento das demandas democráticas, provocaram reflexões profundas sobre o papel da universidade e de suas práticas de extensão. Em resposta à crise na educação superior, surgiram críticas à legislação universitária, levando à criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária em 1983, que se concentrou na análise da efetiva implementação da relação entre ensino e pesquisa nas universidades, conforme expresso na Lei nº 5540/68.

Durante os anos da ditadura militar, a extensão universitária foi vista como um instrumento de controle social a serviço do regime. Foi nesse período que as instituições de ensino superior públicas assumiram a extensão como forma de reagir às propostas governamentais e promover o debate sobre a sua institucionalização. Um marco desse processo foi o I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, realizado durante os fóruns da Assembleia Constituinte de 1987, no qual participaram 33 instituições, incluindo a Ufes (Forproex, 2001a).

Nos anos 1980, período de redemocratização e de forte pressão por reformas sociais e educacionais, a extensão universitária passou por uma reorientação. As diretrizes influenciadas pelo regime militar e pela agenda desenvolvimentista cederam espaço a uma abordagem mais voltada à transformação social. Esse novo direcionamento foi acompanhado por debates nacionais que reconheceram a extensão como um instrumento não apenas de compromisso com a transformação social, mas também como elemento estratégico para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem (Gonçalves; Santos, 2013).

No caso específico da Universidade Federal do Espírito Santo, Merlo (2019) enfatiza que os primeiros anos da década de 1980 foram marcados por esforços intensificados para fortalecer as atividades de extensão, em um movimento claro de aproximação com a comunidade local. A criação da Coordenação de Extensão, em 1979, e sua subsequente evolução para a Sub-Reitoria de Extensão, em 1983, simbolizam esse compromisso renovado. Essa mudança

estrutural visava eliminar barreiras entre a universidade e a sociedade, promovendo um envolvimento mais prático dos estudantes em projetos comunitários.

A redemocratização não apenas trouxe novos ares para o campo político e social, mas também impulsionou a extensão universitária a se adaptar e reinventar suas práticas. Nesse cenário, a Sub-Reitoria de Extensão desempenhou um papel crucial, ampliando o alcance e o impacto das iniciativas extensionistas e envolvendo um número crescente de membros da comunidade universitária e externa. A formulação de um novo regimento consolidou a extensão como um instrumento avaliativo do impacto formativo da universidade, com o foco na formação integral dos estudantes.

A estrutura político-administrativa que sustenta a extensão na Universidade Federal do Espírito Santos foi consolidada a partir da criação da Pró-Reitoria de Extensão (Proex), regulamentada pela Resolução nº 54, de 1997, aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Essa resolução estabeleceu as normas para a condução das atividades extensionistas, conferindo maior clareza e direcionamento às práticas. O gestor da Proex, nomeado pelo Reitor da Universidade para um mandato de quatro anos, coordena as políticas extensionistas por meio de três diretorias e uma Divisão de Gestão Administrativa, garantindo uma estrutura operacional capaz de dar suporte às demandas extensionistas e fortalecer o papel da extensão como eixo articulador entre a universidade e a sociedade.

A Pró-Reitoria de Extensão estrutura-se em diretorias que desempenham funções específicas e complementares na gestão da extensão universitária. A Diretoria de Gestão da Extensão (DGE) é responsável pela administração das ações extensionistas, incluindo a avaliação, tramitação e acompanhamento das propostas cadastradas no Sigex, além do gerenciamento dos recursos destinados à extensão. A Diretoria de Política Extensionista (DPE) atua na implementação e monitoramento das políticas institucionais de extensão, promovendo a integração entre os Centros de Ensino e demais unidades, em consonância com as diretrizes da Política Nacional de Extensão. Já a Diretoria de Interlocação com a Sociedade (DIS) desenvolve estratégias para fortalecer os vínculos entre a universidade e a sociedade, ampliando a interação com diferentes setores sociais.

Além dessas diretorias, a Proex conta com instâncias deliberativas e consultivas que asseguram a governança da extensão universitária. A Câmara Central de Extensão e as Câmaras Locais de

Extensão são responsáveis por deliberar, assessorar e fiscalizar as atividades extensionistas nos Centros de Ensino e demais setores da universidade. Essa organização favorece a descentralização e o fortalecimento da extensão como prática institucional, garantindo sua efetividade e impacto social.

As atividades de extensão na Ufes são realizadas por iniciativa dos diversos departamentos acadêmicos e unidades da universidade, incluindo a própria Proex. As ações abrangem modalidades variadas, como cursos, oficinas, eventos, prestação de serviços, projetos e programas, ampliando as possibilidades de interação entre os saberes acadêmicos e populares.

De acordo com Merlo (2019), a extensão universitária na Ufes tem se consolidado como uma vertente institucional essencial, desempenhando um papel importante na construção do conhecimento e na promoção de um processo de aprendizagem que valoriza o diálogo entre a universidade e a sociedade. Essa abordagem, ao integrar saberes acadêmicos e populares, contribui para a qualificação e diversidade epistemológica, ética e política da universidade, reforçando seu compromisso social.

Ainda de acordo com Merlo (2019), a trajetória da política de extensão universitária na Ufes reflete um forte comprometimento com a comunidade capixaba. Ao longo dos anos, a instituição tem ajustado suas práticas e estruturas administrativas com o intuito de fortalecer a extensão universitária como uma ferramenta de transformação social.

A Proex desempenha um papel crucial na operacionalização e promoção das ações extensionistas da Ufes, buscando assegurar que estas estejam alinhadas com as diretrizes nacionais e respondam às necessidades sociais emergentes. Por meio de suas diretorias, a Proex integra ensino, pesquisa e extensão de maneira indissociável, promovendo uma formação inicial e contínua que combina teoria e prática de modo crítico e aplicado, contribuindo para a qualificação acadêmica e social da universidade.

Entretanto, o contexto em que a extensão universitária da Ufes se insere não é imune às influências do neoliberalismo, cuja lógica político-econômica promove a redução do papel do Estado e a primazia do mercado como regulador da vida social. O neoliberalismo, como doutrina política e econômica, preconiza a redução do papel do Estado e a promoção do mercado como regulador da vida social. No âmbito educacional, o neoliberalismo estimula a

privatização e a mercantilização da educação, transformando práticas universitárias em respostas às demandas de mercado, muitas vezes em detrimento das necessidades sociais mais amplas, promovendo, assim, uma transformação que altera profundamente o caráter da extensão universitária.

Uma das manifestações mais visíveis desse fenômeno é a crescente dependência de financiamento externo para a manutenção das ações extensionistas, reflexo direto da redução das verbas públicas destinadas às universidades. Em consequência, a extensão universitária, que deveria atender prioritariamente às demandas da sociedade, encontra-se sob a influência de interesses privados, que frequentemente priorizam a lógica de mercado. Esse desafio, embora evidente na Ufes, reflete uma tendência mais ampla que impacta as Instituições de Ensino Superior em todo o Brasil.

Outra implicação do neoliberalismo é a imposição de uma mentalidade orientada por resultados imediatos e mensuráveis, traduzidos em indicadores de desempenho quantitativos. Essa lógica é particularmente problemática no contexto da extensão universitária, cujos impactos sociais e formativos frequentemente se revelam a longo prazo e não são facilmente traduzíveis em métricas numéricas. Relatórios de gestão da Proex/Ufes, por exemplo, priorizam dados quantitativos como indicadores de sucesso, uma abordagem que desconsidera a profundidade e a complexidade das contribuições da extensão para a formação cidadã e para a transformação social.

Apesar das pressões neoliberais, a extensão universitária permanece como um espaço potencial de resistência. Ao promover iniciativas que desafiam a lógica mercadológica, como parcerias com comunidades vulneráveis e movimentos sociais, a extensão reafirma o compromisso da universidade com sua missão pública e com a construção de uma sociedade mais justa. Esses esforços revelam a capacidade da extensão de operar como uma força transformadora, mantendo-se fiel ao propósito de integrar saberes acadêmicos e populares, e de fomentar práticas que priorizem o bem comum em detrimento dos interesses de mercado.

Nesse sentido, a extensão universitária desempenha um papel crucial como mediadora entre a universidade e a sociedade, resistindo às pressões neoliberais ao valorizar a formação crítica e o diálogo transformador. Sua atuação reflete não apenas o compromisso da universidade com a

comunidade, mas também sua capacidade de se posicionar como um agente ativo na construção de um projeto social que privilegie a justiça, a equidade e o fortalecimento da cidadania.

Na próxima seção, será analisada a integração entre a universidade e a educação básica, com o foco na observação de como essa relação é fortalecida por meio das práticas de extensão universitária.

### **2.2.1 A extensão da Ufes e a Formação Contínua de Professores**

A extensão universitária, enquanto eixo indissociável do tripé ensino, pesquisa e extensão, destaca-se como estratégia potente para a formação contínua de professores da educação básica. No contexto da Ufes, a extensão universitária vem consolidando sua relevância ao proporcionar práticas formativas que dialogam diretamente com os desafios do cotidiano escolar e as políticas públicas educacionais.

Esta subseção apresenta uma breve análise das contribuições da extensão universitária para a formação contínua de professores, com base em um levantamento sistemático realizado no Sistema de Gestão da Extensão (Sigex) da Ufes. A abordagem metodológica integra elementos quantitativos e qualitativos, em consonância com os objetivos desta pesquisa.

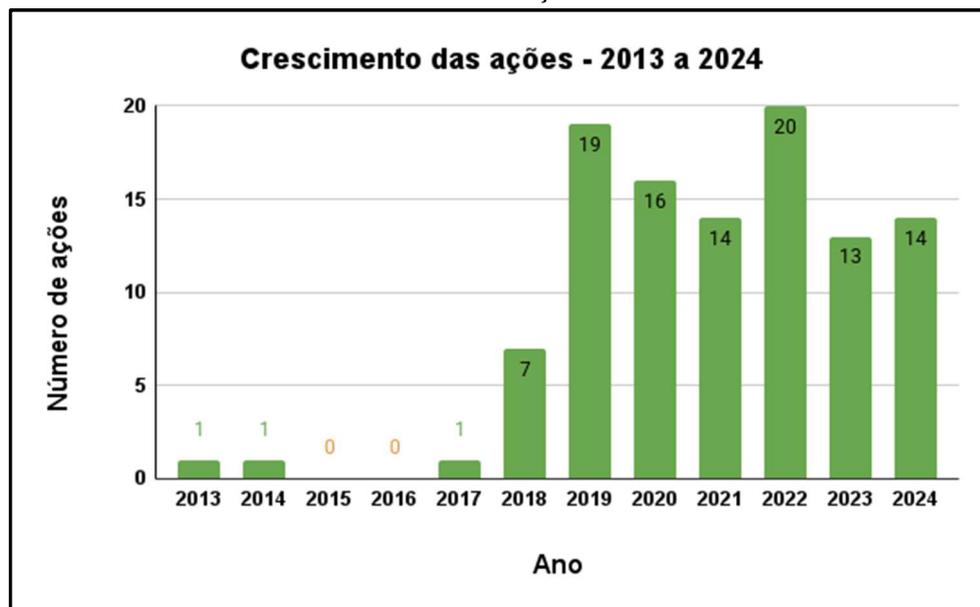
O levantamento foi realizado utilizando os filtros específicos disponíveis no sistema Sigex, priorizando a área temática de **Educação**. Foram selecionadas ações classificadas nas situações administrativas: **ativa, concluída, relatório aguardando aprovação e aguardando envio de relatório**. Essa delimitação assegurou que as ações consideradas passaram por todas as etapas de registro e aprovação institucional, garantindo a confiabilidade dos dados. Com a aplicação dos descritores “formação contínua”, “formação continuada” e “formação de professores”, o sistema apresentou como resultado um total de 363 ações de extensão relacionadas aos critérios delimitados.

Após uma análise criteriosa, que incluiu a leitura detalhada dos títulos e resumos das ações, 225 foram descartadas por não apresentarem relação direta com a formação contínua de professores da educação básica. Assim, foram delimitadas 106 ações, que contemplam as cinco

modalidades de extensão previstas: projetos de extensão, cursos/oficinas, eventos, programas e prestação de serviços.

Das 106 ações validadas, 105 (99%) foram registradas na última década (2014-2024), o que evidencia um crescimento expressivo da extensão universitária como estratégia de formação docente no período analisado.

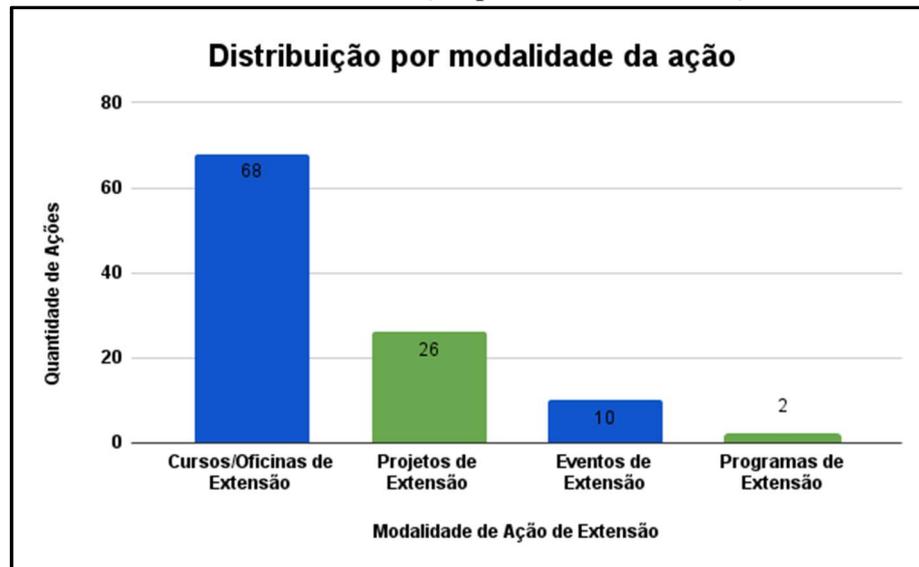
**Gráfico 1 – Crescimento das ações nos últimos 10 anos**



Fonte: Elaborado pela própria autora

Esse crescimento é acompanhado por uma diversificação nas modalidades de ações. Entre as 106 ações analisadas, a distribuição por modalidade evidencia o predomínio de cursos/oficinas de extensão (64,15%) e projetos de extensão (24,52%). Eventos de extensão representam 9,43%, enquanto programas de extensão aparecem em uma proporção de 1,9%. Esse dado reflete a preferência por formatos práticos e contínuos, que favorecem o impacto direto na prática docente.

Gráfico 2 – Distribuição por modalidade da ação

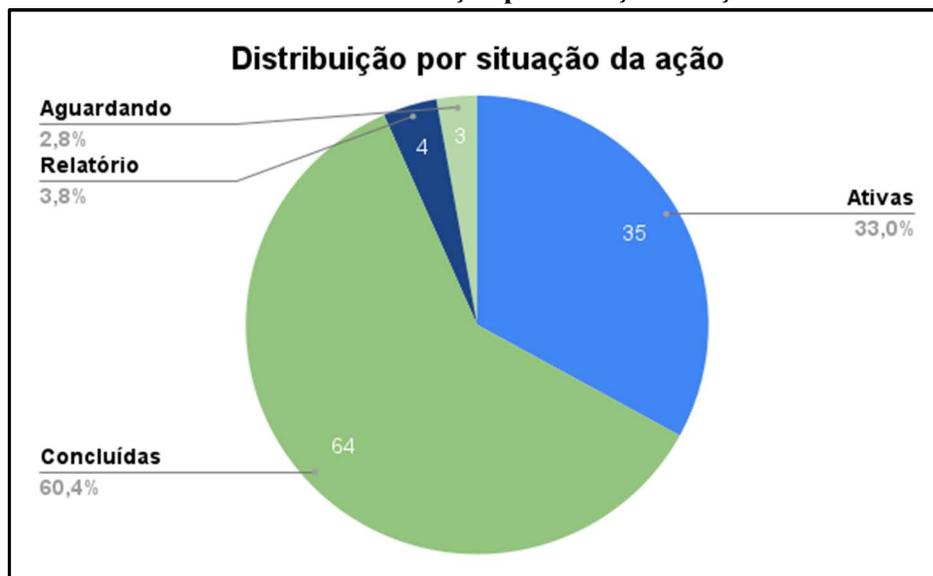


Fonte: Elaborado pela própria autora

O predomínio de cursos/oficinas e projetos reflete uma preferência por formatos dinâmicos e contínuos, que são mais facilmente acessados pelos professores participantes. Esses formatos também favorecem a troca de experiências, aspectos essenciais para a construção de conhecimentos colaborativos e críticos.

A análise das situações administrativas das ações aponta para o seguinte panorama: ativas: 35 ações (%); concluídas: 64 ações (%); relatório aguardando aprovação: 4 ações (%); aguardando envio de relatório: 3 ações (%).

Gráfico 3 – Distribuição por situação da ação



Fonte: Elaborado pela própria autora

A predominância de ações concluídas demonstra o compromisso da UFES com a execução de projetos que cumprem os seus objetivos e são acompanhados até o seu desfecho. Ao mesmo tempo, a existência de ações ativas assegura a continuidade dos processos formativos, demonstrando a relevância de uma política institucional voltada para a formação docente contínua, essencial para atender às demandas dinâmicas e complexas da educação básica.

A distribuição das ações entre os Centros de Ensino da UFES é outro aspecto relevante da análise. O Centro de Educação destaca-se por concentrar 65 ações de extensão, representando o principal núcleo de iniciativas voltadas à formação docente. O Centro Universitário Norte do Espírito Santo abriga 15 ações, enquanto outras 27 estão distribuídas entre os demais Centros de Ensino e Unidades Acadêmicas e Administrativas. Essa distribuição heterogênea reforça a capilaridade das iniciativas de extensão, ao mesmo tempo que evidencia o protagonismo do Centro de Educação como um núcleo estratégico na implementação de políticas e ações formativas, conforme apresenta o quadro 3, descrito a seguir:

**Quadro 3 - Ações de extensão de formação contínua de professores**

| Título  | Unidade                 | Classificação                | Situação  |
|---|-------------------------|------------------------------|-----------|
| Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: Processos Constituídos pela Gestão em Educação Especial | Centro de Educação (CE) | Projeto de Extensão          | Ativo     |
| Arte na Educação Infantil: Formação Continuada de Professores Dinamizadores do Município de Vitória                       | CE                      | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído |
| Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a Autorreflexão Crítico-Colaborativa como Possibilidade             | CE                      | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído |
| Educação Especial e Currículo: Interfaces no Contexto da Educação Infantil  | CE                      | Curso ou Oficina de Extensão | Ativo     |
| Ciranda de Olhares, Escutas e Falas: Formação com Pedagogos(as) da Educação Infantil                                      | CE                      | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído |
| Formação de Professores para o Ensino de Ciências por Investigação no Ensino Fundamental                                  | CE                      | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído |
| LitERÊtura: Formação em Literatura Infantil e Juvenil, Diversidade Étnico-Racial e Cultura Afro-Brasileira e Africana     | CE                      | Projeto de Extensão          | Ativo     |
| Alfabetização na Perspectiva Discursiva: Diálogos com a Orientação Curricular do Município de Serra                       | CE                      | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído |

|   |    |                              |           |
|---|----|------------------------------|-----------|
| IV Seminário de Estágio Supervisionado em Educação Física: Políticas e Reformas do Ensino Médio                           | CE | Evento de Extensão           | Concluído |
| Formação das Educadoras e Educadores de Assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra                     | CE | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído |
| Formação-reflexão sobre a Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva no Estado do Espírito Santo | CE | Projeto de Extensão          | Ativo     |
| Curso de Formação de Trabalhadores Docentes da Rede de Ensino Médio do Espírito Santo                                     | CE | Curso ou Oficina de Extensão | Ativo     |
| Formação em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Especial  | CE | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído |
| II Curso de Extensão Construir Currículos na Educação Básica  | CE | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído |
| Formação Inicial e Continuada de Professores que Ensinam Matemática   | CE | Projeto de Extensão          | Ativo     |
| Currículo, Formação e Planejamento Docente no Contexto em Tela  | CE | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído |
| Curso de Formação de Professores para Elaboração de Atividades Investigativas no Ensino de Ciências                       | CE | Curso ou Oficina de Extensão | Ativo     |
| Metodologias Ativas na Educação e a Cultura Digital   | CE | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído |
| Pensando em Matilha: Potência Coletiva que Produz Resistência e Cria Movimentos Inventivos Curriculares                   | CE | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído |
| Aperfeiçoamento Escola da Terra   | CE | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído |
| Saberes Indígenas na Escola - 2020  | CE | Projeto de Extensão          | Concluído |
| Metamorfoses Curriculares: Processos de Formação Inventiva em Tempos de Pandemia  | CE | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído |
| Bebês, Crianças e a Formação de Professoras (es): Conversas Virtuais Sobre Educação Infantil e Infância                   | CE | Evento de Extensão           | Concluído |
| Curso de Extensão: Formação de Professores do Professores/Monitores (as) do Mepes   | CE | Curso ou Oficina de Extensão | Ativo     |

|  |    |                              |                               |
|--|----|------------------------------|-------------------------------|
| Curso de Extensão em Alfabetização e Produção de Materiais para Estudantes com Deficiência Sensorial                     | CE | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído                     |
| Curso de Extensão o Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa: por uma Abordagem Dialógica e Reflexiva                  | CE | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído                     |
| A Gestão dos Processos Educativos e Formativos com os Coletivos Escolares.   | CE | Projeto de Extensão          | Ativo                         |
| VI Conversações Curriculares – Docências Inventivas na Educação Infantil   | CE | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído                     |
| Formação de Educadores e Educadoras das Escolas Estaduais de Assentamentos da Reforma Agrária no Norte do Espírito Santo | CE | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído                     |
| Formação para Supervisores de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório de Artes e Educação Física                   | CE | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído                     |
| Como Avaliar Processos de Ensino-Aprendizagem Remotamente?   | CE | Curso ou Oficina de Extensão | Aguardando envio de relatório |
| VIII Seminário do Estágio Supervisionado em Educação Física: Produção de Conhecimentos em Tempos de Pandemia             | CE | Evento de Extensão           | Concluído                     |
| III Curso de Extensão Construir Currículos na Educação Básica  | CE | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído                     |
| Curso de Extensão em Alfabetização e Produção de Material para Estudantes com Deficiência Sensorial II                   | CE | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído                     |
| IV Construir Currículos na Educação Básica   | CE | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído                     |
| “Currículos Inventivos: um Pouco de Invenção, um Respiro”  | CE | Curso ou Oficina de Extensão | Aguardando envio de relatório |
| Curso de Extensão em Alfabetização de Educandos com Deficiência Visual   | CE | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído                     |
| Movimentos Formativos e Curriculares: por entre Macro e Micropolíticas   | CE | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído                     |
| Inclusão da Criança com Deficiência na Educação Infantil   | CE | Curso ou Oficina de Extensão | Ativo                         |
| Alfabetização: Aspectos Discursivos e Linguísticos   | CE | Curso ou Oficina de Extensão | Aguardando envio de relatório |

|  |    |                              |                                |
|--|----|------------------------------|--------------------------------|
| O que há de Novo na EJA? Atualizações de um Ecurso Recente em Tempos de desmonte   | CE | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído                      |
| Atendimento a Demandas de Educação Básica  | CE | Projeto de Extensão          | Ativo                          |
| Povos tradicionais: diversidade e culturas no currículo escolar  | CE | Projeto de Extensão          | Ativo                          |
| Círculos de diálogo: Paulo Freire na sala de aula  | CE | Evento de Extensão           | Concluído                      |
| Curso de Extensão em Produção Audiovisual na Perspectiva Discursiva  | CE | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído                      |
| Curso para Formação em Práticas Inclusivas na Concepção do Desenho Universal, Carga Horária de 120h (público máximo 200 participantes) | CE | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído                      |
| A Constituição da Docência e a (Inter)Conexão de Saberes com Crianças da Educação Infantil da/na Contemporaneidade                     | CE | Projeto de Extensão          | Ativo                          |
| Ciclos - Currículos em Interações Colaborativas com a Educação Básica e o Ensino Superior  | CE | Projeto de Extensão          | Ativo                          |
| A Relação Teoria e Prática e o Ensino de Língua Portuguesa: Possibilidades Dialógicas e Interventivas entre Licenciandos e Docentes    | CE | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído                      |
| Conexão com Projeto Político Pedagógico  | CE | Curso de Extensão            | Relatório aguardando aprovação |
| Área do Conhecimento como Possibilidade de Trabalho Interdisciplinar na Educação Básica em Escolas do Campo                            | CE | Projeto de Extensão          | Ativo                          |
| Imagens Cinematográficas e Redes de Conversações com Professoras: Invenções Curriculares e Resistências Coletivas                      | CE | Curso de Extensão            | Relatório aguardando aprovação |
| Programa de Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil - Espírito Santo (LEEI-ES)   | CE | Projeto de Extensão          | Ativo                          |
| Pocando o PPP: Abrindo Gavetas e Recontando Histórias com os CMEIs em Cariacica/ES   | CE | Curso de Extensão            | Concluído                      |
| Educação para as Relações Étnico Raciais: Tecendo Redes Antirracistas  | CE | Curso de Extensão            | Ativo                          |
| Formação Continuada de Gestores e Professores: Relações étnico-raciais   | CE | Curso ou Oficina de Extensão | Ativo                          |
| Ação Saberes Indígenas na Escola-2024  | CE | Projeto de Extensão          | Ativo                          |
| Curso de Formação de Instrutor Surdo de Ensino de Libras   | CE | Curso de Extensão            | Ativo                          |

|  |   |                              |                                |
|--|---|------------------------------|--------------------------------|
| O que Pode a Docência com Bebês e Crianças Bem Pequenas? Movimentos Formativos e Curriculares em Rio Novo do Sul/ES                                  | CE  | Curso de Extensão            | Ativo                          |
| A Formação Continuada Coletiva na Perspectiva da Educação Especial e Inclusiva em Municípios Capixabas   | CE  | Projeto de Extensão          | Ativo                          |
| "Caixa de Babel: as Múltiplas Linguagens dos Bebês nos Currículos da Educação Infantil"  | CE  | Curso de Extensão            | Ativo                          |
| Cinema e Redes de Conversações com Professoras: Invenções Curriculares e Resistências Coletivas  | CE  | Curso de Extensão            | Ativo                          |
| Curso Aperfeiçoamento Escola da Terra "Capixaba" – 4ª Edição   | CE  | Curso de Extensão            | Ativo                          |
| V Construir Currículos na Educação Básica: Brasilidades e seus Quintais Brincantes   | CE  | Curso de Extensão            | Relatório aguardando aprovação |
| O Ensino de Línguas e a Formação de Professores na Perspectiva dos Novos Letramentos e Multiletramentos no Norte do Estado do Espírito Santo         | Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES) | Projeto de Extensão          | Concluído                      |
| V Semap - Semana de Pedagogia e II Simpósio de Projetos em Ensino na Educação Básica   | CEUNES  | Evento de Extensão           | Concluído                      |
| II Curso de Formação Continuada para Educadores/as: Dimensões Pedagógicas das Práticas Educativas nas Escolas do Campo no Município de São Mateus/ES | CEUNES  | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído                      |
| Formação Continuada para Professores: Semear Ciências Através da Alfabetização Científica e Ensino por Investigação                                  | CEUNES  | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído                      |
| Formação Continuada em Educação Especial: Concepções e Práticas de Educação Inclusiva  | CEUNES  | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído                      |
| VI Semap – Possibilidades do Fazer Pedagógico em Múltiplos Espaços e III Simpósio de Projetos em Ensino na Educação Básica                           | CEUNES  | Evento de Extensão           | Concluído                      |
| Projeto Integrar: Formação Continuada de Professores da Área de Ciências da Natureza   | CEUNES  | Projeto de Extensão          | Ativo                          |
| Fortalecimento do Trabalho Docente para o Ensino de Ciências da Natureza na Microrregião Nordeste do Estado do Espírito Santo                        | CEUNES  | Programa de Extensão         | Ativo                          |
| Formação Continuada em Educação Especial: Concepções e Práticas em Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista                          | CEUNES  | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído                      |

|   |  |                              |                                |
|---|--|------------------------------|--------------------------------|
| Formação Continuada de Professores da Área de Ciências da Natureza: Alfabetização Científica, Metodologias Ativas e Professor/a Pesquisador/a               | CEUNES   | Curso ou Oficina de Extensão | Ativo                          |
| Formação Continuada para Professores na Educação Básica do Norte do Estado do Espírito Santo pelo Centro Universitário Norte do Espírito Santo              | CEUNES   | Projeto de Extensão          | Ativo                          |
| Concepções e Práticas Educacionais no Processo de Ensino-Aprendizagem de Estudantes Público da Educação Especial  | CEUNES   | Curso de Extensão            | Concluído                      |
| Diálogos Indígenas – 15 anos da Lei 11.645/08   | CEUNES   | Evento de Extensão           | Relatório aguardando aprovação |
| Pesquisa e Ensino na Educação Básica: entre Abordagens Teóricas e Metodológicas   | CEUNES   | Evento de Extensão           | Concluído                      |
| Formação de Professores para uma Escola de Assentamento   | CEUNES   | Curso de Extensão            | Ativo                          |
| Formação Continuada dos Profissionais de Educação do Campo: Macrocentro "Sul" e "Extremo Sul"   | Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS) | Projeto de Extensão          | Ativo                          |
| Formação de Professores/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA), junto à Secretaria Municipal de Educação, para o Curso? Fundamentos do Mundo do Trabalho? | Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN)           | Projeto de Extensão          | Concluído                      |
| ECOPLI (Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa)   | CCHN   | Programa de Extensão         | Concluído                      |
| Projeto ECOPLI (Educação Continuada com Professores de Língua Inglesa)  | CCHN   | Projeto de Extensão          | Concluído                      |
| Formação Continuada com Professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil e Vitória   | Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)           | Projeto de Extensão          | Concluído                      |
| Projeto de Formação Continuada para a Docência no Ensino Superior no Campus de Alegre   | Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN)                 | Projeto de Extensão          | Ativo                          |
| Formação Continuada para Professores de Biologia em Sistemática Biológica   | CCHN   | Projeto de Extensão          | Concluído                      |

|   |  |                              |           |
|---|--|------------------------------|-----------|
| Curso de Formação Continuada para Professores de Biologia em Sistemática Biológica  | CCHN   | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído |
| Curso de Formação Continuada para Professores de Biologia em Sistemática Biológica - Turma 2  | CCHN   | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído |
| Oficina de Capacitação e Desenvolvimento Docente - Módulo I, para os Professores da Universidade Federal do Espírito Santo, Campus Alegre, sobre a Temática: "Métodos Ativos de Ensino, Aprendizagem e Avaliação: Concepções Pedagógicas, Conceitos e Estratégias Importantes." | PROPLAN  | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído |
| Oficina de Capacitação e Desenvolvimento Docente - Módulo I, para os Professores da Universidade Federal do Espírito Santo, Campus Alegre, sobre a Temática: "Mapa Conceitual e Aula Invertida como Métodos de Ensino, Aprendizagem e Avaliação."                               | PROPLAN  | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído |
| Compartilhando Narrativas: Trajetórias e Perspectivas da Educação Infantil no Município de Marataízes   | PROEX  | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído |
| O Ensino Religioso na Educação Escolar: Formação Continuada com Professores da Rede Municipal de Ensino de São Mateus, ES   | CCHN   | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído |
| O Mundo do Trabalho e suas Tecnologias: Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos Vinculados à Secretaria de Estado de Educação   | Centro de Artes (CAr)                            | Projeto de Extensão          | Concluído |
| Curso de Formação de Professores - Ancestralidade, Panafricanismo e Afrobrasilidade   | CCHN   | Curso ou Oficina de Extensão | Ativo     |
| Formação Continuada de Professores/as de Educação Física na Perspectiva da Inclusão   | CEFD   | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído |
| Formação de Professores, Educação Especial e Perspectiva Histórico cultural   | Centro de Ciências Agrárias e Engenharias (CCAe) | Projeto de Extensão          | Concluído |
| Desafios da Base Nacional Curricular Comum para o Ensino de Ciências da Natureza: Formação de Professores para a Escola do Século XXI   | CCHN   | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído |

|   |                                 |                              |           |
|---|---------------------------------|------------------------------|-----------|
| Curso de Extensão em Alfabetização e Produção de Materiais para Estudantes com Deficiência Intelectual              | PROEX                           | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído |
| Formação de Professores para Educação Científica  | Centro de Ciências Exatas (CCE) | Projeto de Extensão          | Ativo     |
| Curso de Extensão em Produção de Materiais para Educandos com Deficiência Intelectual na Alfabetização              | PROEX                           | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído |
| Formação Continuada dos Professores da Rede Municipal de Anchieta - Práticas Corporais de Aventura                  | CEFD                            | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído |
| Formação Continuada dos Professores da Rede Municipal de Vitória - Práticas Corporais de Aventura                   | CEFD                            | Curso ou Oficina de Extensão | Concluído |
| Formação Continuada de Professores/as de Educação Física na Perspectiva da Inclusão e da Diferença                  | CEFD                            | Curso ou Oficina de Extensão | Ativo     |
| Curso de Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais na Capacitação Docente                                      | CCENS                           | Curso de Extensão            | Concluído |
| VI Simpósio de Diversidade Étnico-Racial: Políticas Afirmativas, Formação de Professores (as) e Práticas Educativas | CCAE                            | Evento de Extensão           | Concluído |
| VII Simpósio de Diversidade Étnico-Racial: Políticas Afirmativas, Formação de Professores e Práticas Educativas     | CCENS                           | Evento de Extensão           | Concluído |

Fonte: Sistematizada pela autora a partir dos resultados do levantamento realizado no Sigex/Proex

Essa centralização de iniciativas no Centro de Educação justifica sua escolha como local privilegiado para a realização de uma das etapas da pesquisa de campo. Conforme nosso levantamento de informações, este Centro abriga a maior parte das ações relacionadas à formação continuada de professores, posicionando-se como um espaço de expressivo número de ações institucionais de extensão para essa temática.

Entretanto, reconhecemos a necessidade de que sejam realizadas pesquisas que considerem uma análise crítica mais aprofundada, problematizando a efetividade e a intencionalidade pedagógica das ações de extensão realizadas. Embora o número significativo de ações voltadas para a formação contínua de professores seja um avanço incontestável, não podemos afirmar,

se todas essas ações podem ser de fato consideradas como promotoras de uma formação crítica e emancipadora do professor, uma vez que essa intencionalidade se distancia do escopo dos objetivos e procedimentos metodológicos deste estudo.

Contudo, podemos salientar que a formação de docentes críticos, entendida sob a perspectiva de Paulo Freire, exige mais do que a oferta de cursos, oficinas e eventos. Requer uma abordagem dialógica, transformadora e contextualizada, capaz de problematizar a prática pedagógica em sua relação com as estruturas sociais e políticas.

Essa discussão abre espaço para questionamentos importantes: as ações de extensão da UFES estão efetivamente promovendo uma educação crítica ou limitam-se à reprodução de conteúdo técnicos e funcionais? Qual é o papel das ações de extensão no fortalecimento de uma prática docente que não apenas responda às demandas imediatas do ensino, mas também contribua para a transformação social? Essas reflexões extrapolam o escopo da presente pesquisa, que se delimita a mapear e analisar as ações realizadas, mas indicam a necessidade de estudos futuros que investiguem o impacto qualitativo dessas iniciativas na formação do professor crítico e transformador.

Na próxima seção, será analisada a integração entre a universidade e a educação básica, com o foco na observação de como essa relação é fortalecida por meio da extensão universitária.

### 2.3 A INTEGRAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta seção, será analisada a relação entre a universidade e a educação básica, com ênfase em como essa integração é fortalecida por meio das práticas extensionistas. Discutiremos como essa articulação contribui para ampliar a democratização do conhecimento, promover transformações sociais e reafirmar a educação básica como espaço de construção coletiva e emancipadora.

A revisão bibliográfica realizada para esta pesquisa aponta que a interação entre a universidade e a educação básica, mediada pela extensão universitária, é um fenômeno recente e ainda pouco abordado na literatura acadêmica. Apesar da frequência com que a extensão universitária é pensada pelos estudos brasileiros, há uma carência de pesquisas dedicadas especialmente a

analisar a relação entre a extensão universitária e a formação contínua de professores da educação básica.

A revisão dos títulos e resumos no banco de dados da CAPES, da BDTD e da SciELO revela uma quantidade limitada de estudos que estabelecem alguma relação entre a extensão universitária e a formação de professores da educação básica, evidenciando uma área de investigação que demanda maior atenção e aprofundamento acadêmico. Diante deste fato, nessa seção, aprofundaremos a discussão sobre a relação universidade e educação básica e como a extensão universitária contribui para esse movimento.

A universidade, historicamente concebida como um centro de produção e disseminação de conhecimento acadêmico, enfrenta o desafio de superar sua tradicional função de transmissora de saberes. Freire (1986) aponta que a universidade precisa engajar-se ativamente com a realidade social, através do diálogo, para colaborar na problematização e na busca de soluções colaborativas.

Essa atuação implica na integração entre o conhecimento científico e o saber empírico que se conectam pelas experiências cotidianas dos indivíduos. A extensão universitária, ao articular ensino, pesquisa e interação comunitária, contribui tanto para o desenvolvimento profissional quanto para a constituição de sujeitos éticos, críticos e socialmente engajados. No entanto, é indispensável aprofundar as discussões acerca da extensão como um espaço de formação integral, que vai além da tradicional preparação pedagógica.

A formação docente, comumente associada à prática pedagógica em sala de aula, encontra na extensão universitária uma oportunidade singular para integrar teoria e prática. Sob esse enfoque, a extensão atua como um “laboratório vivo” de aprendizagem, permitindo que educadores em formação e outros sujeitos envolvidos reflitam criticamente sobre a complexidade das realidades sociais e suas múltiplas dimensões. Assim, promove uma formação integral que abrange aspectos éticos, culturais e sociais.

Esse entendimento está alinhado ao conceito de extensão delineado pelo Forproex (2012), que a define como uma interação transformadora entre a universidade e a sociedade. Esse movimento implica, inevitavelmente, em um processo dialético em que a transformação de um lado implica uma transformação correspondente no outro. Ao propor uma relação de integração

e transformação, a extensão se consolida como um espaço crítico, problematizador, criativo e emancipatório.

A integração entre a universidade e a educação básica também desponta como um tema de grande relevância e complexidade, especialmente no contexto das profundas transformações políticas e sociais vividas pelo Brasil nas últimas décadas. A partir da década de 1980, com o processo de redemocratização, as discussões sobre a autonomia e o compromisso social das instituições de ensino superior levaram a uma redefinição significativa da extensão universitária.

Anteriormente limitada a ações como cursos, eventos voltados a públicos já inseridos no ambiente universitário ou práticas assistencialistas, a extensão passou por uma ressignificação, sendo concebida como um processo dialógico de interação entre a universidade e a sociedade. A consolidação dessa mudança de entendimento abriu caminho para colaborações e parcerias mais significativas com as escolas de nível básico.

Ancorada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a extensão universitária assumiu um papel estratégico no fortalecimento da conexão entre a academia e a educação básica. Com essa nova abordagem, consolidou-se como um componente essencial do processo educativo, promovendo uma articulação efetiva entre a teoria acadêmica e a prática educativa, beneficiando tanto as instituições de ensino superior quanto as redes de ensino fundamental e médio.

Contudo, a relevância da extensão universitária e sua potencialidade para estreitar a relação entre universidade e educação básica têm sido profundamente comprometidas por uma série de fatores externos, com destaque para os impactos estruturais e ideológicos das políticas neoliberais adotadas no Brasil desde a década de 1990. As políticas educacionais, pautadas pela redução do papel do Estado, pela mercantilização da educação e pela adoção de modelos gerencialistas, transformaram o panorama do ensino superior e afetaram diretamente a dinâmica de sua relação com os níveis básicos de ensino.

Desde então, a educação superior no Brasil tem sido profundamente impactada por diretrizes internacionais, especialmente aquelas promovidas pelo Banco Mundial. As reformas que vêm sendo implementadas são fundamentadas em uma narrativa de “crise” do sistema federal do

ensino superior, baseada em argumentos como a incapacidade das universidades públicas de atender à crescente demanda, a alegada inadequação na formação de alunos para o mercado de trabalho e o suposto custo insustentável do modelo universitário público.

Esse movimento, influenciado pelas dinâmicas sociais, políticas e econômicas globais, reflete uma tendência privatizante no ensino superior. Recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, e exemplos de reformas em sistemas educacionais nacionais, reforçam esse caráter.

No Brasil, nas últimas décadas, o ensino superior passou por uma reconfiguração marcada pela privatização gradual, pela redução dos investimentos públicos e pela priorização de uma formação voltada às demandas do mercado de trabalho. Como observa Dourado (2002), o desinvestimento progressivo no setor público, combinado à ampliação de parcerias com a iniciativa privada, resultou em uma mudança de prioridades nas instituições públicas de ensino superior, deslocando o foco de sua função social e educativa para atividades que atendem aos interesses do capital.

As transformações, no entanto, não ficaram restritas ao âmbito do ensino superior. A redefinição das prioridades institucionais impactou também a relação entre as universidades e a educação básica, enfraquecendo a capacidade dessas instituições de atuar de maneira integrada com os níveis iniciais de ensino.

Mesmo diante de um cenário marcado pelas políticas neoliberais e seus impactos no ensino superior, o marco jurídico estabelecido pela Constituição de 1988 e pela LDB de 1996 reafirma a educação básica como um direito do cidadão e um dever do Estado. Esses avanços legislativos também reconheceram o papel das universidades na promoção da educação básica, reforçando sua importância como agentes de transformação social. Apesar das adversidades impostas pelas reformas educacionais, as universidades públicas permanecem como pontos de resistência, reafirmando o papel social das instituições de ensino superior na sociedade brasileira.

Entretanto, as reformas no ensino superior implementadas ao longo das últimas décadas, conforme aponta Dourado (2002), provocaram profundas implicações para a organização e funcionamento das universidades brasileiras. Entre os impactos mais significativos estão a redução de recursos federais destinados ao ensino superior, a diversificação das fontes de

financiamento, o estabelecimento de convênios com a iniciativa privada para a pesquisa ou a prestação de serviços e a priorização do ensino de graduação nas universidades. Além disso, a expansão do setor privado e a crescente vinculação do financiamento público a avaliações padronizadas da produção acadêmica e ao desempenho eficiente das instituições reforçam uma lógica de mercado.

Essas transformações refletem um movimento mais amplo de reconfiguração do ensino superior, orientadas por interesses econômicos e gerencialistas, que influenciam diretamente o papel e a autonomia das universidades públicas. Para Dourado, as mudanças são reflexo de:

[...] um intenso processo de massificação e privatização da educação superior no Brasil, caracterizado pela precarização e privatização da agenda científica, negligenciando o papel social da educação superior como espaço de investigação, discussão e difusão de projetos e modelos de organização da vida social, tendo por norte a garantia dos direitos sociais (Dourado, 2002, p. 246).

A análise da conjuntura revela os complexos desafios enfrentados pelas universidades para equilibrar sua missão educativa e científica com as pressões de políticas econômicas e modelos de gestão que priorizam eficiência e produtividade.

Historicamente, as universidades brasileiras direcionaram suas atividades para áreas que pouco dialogavam com o ensino básico, um panorama que começou a mudar com a promulgação da Constituição de 1988 e da LDB de 1996. A partir desses marcos legais, a educação básica foi formalmente reconhecida como uma responsabilidade estatal, o que levou as universidades a ampliar sua atenção e envolvimento com esse nível de ensino.

A formação de professores, enquanto um dos eixos centrais da interação entre universidades e educação básica, emergiu como prioridade no debate educacional a partir dos anos 1990. Contudo, Gatti (2010) argumenta que a melhoria da qualidade da educação básica não pode ser limitada apenas à formação docente ou aos resultados de avaliações padronizadas. Para um avanço efetivo, são necessárias políticas abrangentes que contemplem planos de carreira e salários adequados, condições de trabalho dignas, infraestrutura de qualidade, e uma gestão escolar eficiente, além de investimentos financeiros que sustentem essas iniciativas.

A LDB/1996 também trouxe à tona o importante papel da extensão universitária no sistema educacional brasileiro. Conforme o artigo 43 da lei, as universidades devem desenvolver

atividades de extensão abertas à participação comunitária, com o objetivo de disseminar os conhecimentos e benefícios resultantes de pesquisas científicas e tecnológicas produzidas nas instituições de ensino superior (Brasil, 1996).

Na mesma ótica, a LDB/1996, em seu Art. 67, determina que: “[...] Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público” (Brasil, 1996, p. 20). A partir desse marco legal, houve uma ampliação significativa na oferta de formação continuada no país. A respeito dessa ampliação, Gatti e Barreto ressaltam que:

Aos impulsos proporcionados pela nova legislação, ampliando as responsabilidades do poder público com o desenvolvimento profissional do magistério, e às demandas crescentes de setores sociais veio se somar a regulamentação sobre recursos alocados ao setor educacional, à época o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que pela primeira vez no país deu respaldo legal ao financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, contribuindo, sobremaneira, para a elevação da oferta de formação continuada no setor público (Gatti; Barreto, 2009, p. 222).

Com a institucionalização da educação básica como responsabilidade do Estado, iniciativas foram promovidas para integrar as universidades públicas na formação e qualificação dos professores do ensino básico. Gatti e Barreto (2009) sublinham que, especialmente a partir dos anos 2000, o Estado passou a fomentar a participação das universidades na educação básica por meio de programas de formação inicial e continuada. As universidades foram então chamadas a oferecer cursos de licenciatura, desenvolver pesquisas educacionais, e promover iniciativas de extensão orientadas à melhoria das condições de ensino nos níveis básicos.

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE), período de 2001 a 2010, atribuiu a responsabilidade das universidades na integração entre ensino, pesquisa e extensão, assim como na formação inicial e contínua dos profissionais da educação básica. Entre as diretrizes estabelecidas, destacou-se a exigência de que pelo menos 10% dos créditos curriculares dos cursos de graduação fossem destinados à participação dos estudantes em atividades de extensão (PNE, 2001).

Em 2004, com o objetivo declarado de aprimorar a formação de docentes e, conseqüentemente, a qualidade do ensino básico, o MEC criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores do Ensino Básico. Por meio de parcerias com instituições públicas federais e

estaduais, o MEC desenvolveu materiais e orientações específicas para a realização de cursos voltados aos professores da educação básica dos sistemas públicos de ensino (Brasil, 2008a).

Em janeiro de 2009, o Decreto nº 6.755 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, buscando consolidar diretrizes para a formação docente. Contudo, em 2016, essa normativa foi revogada pelo Decreto nº 8.72 de 2016, que estabeleceu uma nova Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Paralelamente, em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica, consolidando um marco regulatório para a formação docente.

Em 2012, a PNEU reafirmou o papel da extensão universitária como instrumento de integração com as políticas públicas, destacando a “ampliação da oferta e melhoria da qualidade da educação básica” como uma prioridade (Forproex, 2012, p. 26). Inicialmente, a política concentrou-se no fortalecimento do ensino básico dentro do processo de universalização do ensino fundamental. Posteriormente, a PNEU evoluiu para enfatizar a colaboração das universidades na qualificação da educação escolar, integrando ações extensionistas às demandas sociais e educacionais.

Mesmo antes da formalização da PNEU, o Programa de Extensão Universitária (ProExt)<sup>3</sup> já ilustrava a interface entre a universidade e a educação básica. O ProExt foi estruturado para fortalecer as ações de extensão universitária, promovendo iniciativas voltadas à educação básica como uma de suas finalidades prioritárias. Por meio de projetos e programas específicos, o ProExt buscou articular o saber acadêmico com as necessidades das escolas, promovendo avanços tanto na formação docente quanto na qualidade da educação básica.

Em 2015, a Resolução nº 2 do CNE/CP redefiniu as diretrizes nacionais para a formação continuada dos profissionais da educação básica, reforçando a importância de uma formação inicial e permanente de qualidade, conforme já previsto na LDB/1996. Essa normativa destacou

---

<sup>3</sup> O Programa de Extensão Universitária (ProExt) foi regulamentado pelo Decreto n. 6.495/2008 (Brasil, 2008).

a necessidade de aprimorar a qualificação docente, garantindo que os educadores estejam preparados para atuar nas diferentes etapas e modalidades do ensino básico.

Com esse propósito, o Artigo 18 desta resolução atribuiu aos sistemas de ensino, redes e instituições educativas a responsabilidade de implementar políticas de valorização dos professores, com foco na formação contínua, nos planos de carreira e na capacitação para os diversos níveis da educação escolar. Além disso, determinou que tais políticas sejam alinhadas a marcos institucionais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), garantindo a articulação entre as instituições de ensino superior e os sistemas e redes de educação básica.

Gatti (2010) nos chama a atenção para a necessidade de uma integração concreta entre os sistemas de ensino e as instituições formadoras, a fim de garantir a implementação consistente das diretrizes para a formação docente. Segundo a autora, apesar das iniciativas implementadas pelo CNE e pelo MEC ao longo das duas últimas décadas do século XX, as políticas direcionadas para a formação de professores ainda não conseguiram atenuar a fragmentação dos cursos de licenciatura nem fortalecer o reconhecimento institucional e social dessas formações. Nesse contexto, torna-se essencial buscar estratégias que promovam uma articulação mais efetiva entre teoria e prática na formação docente.

Uma dessas estratégias é a extensão universitária, que desempenha uma função primordial na promoção de processos acadêmicos de aprendizagem e formação. A importância dessa função extensionista é reafirmada pela PNEU, que destaca a importância da extensão como um processo acadêmico indispensável à formação dos estudantes, à qualificação dos docentes e ao fortalecimento do intercâmbio com a sociedade (Forproex, 2012).

Concebida como um processo interdisciplinar, a extensão articula dimensões educativas, culturais, científicas e políticas, promovendo uma interação transformadora entre a universidade e a sociedade (Forproex, 2012, p. 15). Contudo, sua essência vai além de uma definição normativa, pois se configura como uma prática formadora, tanto individual quanto coletivamente, ao se posicionar como uma atividade que promove a construção da humanidade compartilhada.

A extensão deve ser compreendida como uma dimensão acadêmica fundamental, intrinsecamente articulada ao ensino e à pesquisa, promovendo um processo dialógico de trocas recíprocas entre a universidade e a sociedade e ressignificando seu papel como espaço de formação acadêmica efetiva. Por meio dessa interação, as necessidades sociais encontram respostas inovadoras, ao mesmo tempo em que a universidade se enriquece com os saberes, experiências e práticas oriundos de diferentes contextos sociais.

Embora existam tensões e hierarquias que frequentemente fragmentam as funções universitárias, a extensão possui características únicas que a tornam indispensável para a formação integral dos sujeitos e para a transformação social. Para que a extensão cumpra plenamente sua função, é essencial superar a visão dicotômica e hierarquizada que separa o ensino, a pesquisa e a extensão.

A formação integral – entendida como o desenvolvimento de uma base técnica, ética e crítica – não deve ser uma prerrogativa exclusiva de nenhuma dessas funções. Em vez disso, ensino, pesquisa e extensão devem ser compreendidos como pilares complementares na construção do conhecimento e na promoção de práticas sociais transformadoras.

O caráter formador da extensão destaca-se por sua capacidade de promover a autonomia intelectual e a consciência crítica de seus participantes. Ao levar o conhecimento acadêmico à sociedade, a extensão é transformada pelos saberes oriundos das práticas sociais. Nesse processo, ela transcende o papel tradicional de “ensinar” ou “aplicar” conhecimentos, estabelecendo uma relação colaborativa na qual o saber é construído em conjunto com os grupos sociais, rompendo com o paradigma tradicional de produção unilateral de conhecimento.

As reflexões apresentadas ao longo deste capítulo sobre a relação entre universidade, sociedade, extensão universitária e educação básica reforçam a importância da extensão como um espaço privilegiado de interação. Contudo, é fundamental reconhecer os desafios que permeiam suas práticas e ações. Como alerta Siveres (2006, p. 174), é necessário refletir continuamente sobre a integração entre o ambiente acadêmico e as demandas concretas da comunidade para que a extensão universitária possa cumprir plenamente sua função social.

A extensão estabelece, assim, uma integração entre as atividades acadêmicas e as necessidades da comunidade, contribuindo para que o conhecimento possa estar, sempre mais, comprometido com a realidade social, influenciando o processo de

aprendizagem. Para provocar esse novo direcionamento, é preciso romper com um saber que privilegia uma categoria hegemônica e atender, de forma democrática, às necessidades da população, instaurando uma mudança de reflexão e ação de todos aqueles que compõem o conjunto da comunidade acadêmica.

A extensão universitária, ao estabelecer uma ponte entre as atividades acadêmicas e as necessidades da comunidade, contribui significativamente para a construção de um conhecimento comprometido com a realidade social. Assim, o encerramento deste capítulo reafirma a extensão universitária como um eixo central na articulação entre universidade e sociedade. Os desafios apontados exigem não apenas reflexão, mas também ação efetiva, no sentido de consolidar a extensão como um espaço que promove a construção de um saber coletivo, alinhado às necessidades e potencialidades da sociedade.

No próximo capítulo serão apresentadas reflexões sobre a formação contínua de professores, com o objetivo de discutir sua importância na construção do professor como um intelectual crítico.

### **3 FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR INTELLECTUAL CRÍTICO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

Este capítulo propõe aprofundar as reflexões sobre a formação contínua de professores enquanto intelectuais críticos, discutindo sua relevância no processo de desenvolvimento profissional. Partimos da compreensão de que o desenvolvimento profissional docente transcende momentos pontuais de capacitação técnica, configurando-se como um processo permanente, construído a partir das necessidades formativas dos professores e essencial para a renovação da prática pedagógica.

A compreensão assumida, portanto, é de que esse processo cria espaços coletivos e oportunidades para que se problematize e reflita sobre a experiência prática, em diálogo com as teorias da educação. Tais espaços permitem que os professores revisitem e analisem suas práticas pedagógicas à luz dos contextos sociais, culturais e políticos em que estão inseridas. Nesse cenário, a perspectiva crítica de Giroux (1997) dialoga diretamente com essa compreensão, ao enfatizar que os professores devem ser compreendidos como intelectuais críticos, capazes de atuar como agentes de transformação social por meio de uma pedagogia crítica.

Para Giroux (1997), o professor que se posiciona como intelectual crítico assume o compromisso de questionar as estruturas que reproduzem desigualdades no campo educacional e de promover reflexões que rompam com práticas pedagógicas que reforcem essas disparidades. Essa abordagem defende que a educação não é neutra, mas permeada por intencionalidades políticas, que requerem do docente uma postura ética e crítica frente aos desafios impostos pelas dinâmicas sociais, econômicas e culturais que atravessam a escola.

Nesse contexto, entendemos que a formação contínua assume um papel central ao oferecer subsídios teóricos e práticos que possibilitam ao professor dialogar com as transformações da sociedade e exercer a docência de forma reflexiva e transformadora. Inspirados nos trabalhos de Lima (2001), Pimenta (2006), García (1999) e Giroux (1997), argumentamos que a formação docente contínua deve promover a autonomia, a reflexão individual e coletiva e o desenvolvimento profissional docente, consolidando os professores como autores e protagonistas de seus próprios processos formativos.

Defendemos, portanto, a formação contínua como um processo estruturante e indispensável para a consolidação do professor enquanto intelectual crítico. Ao enfatizar a integração entre prática e teoria e ao incorporar a pedagogia crítica defendida por Giroux, buscamos contribuir para a construção de um referencial formativo que fortaleça o protagonismo docente e amplie sua capacidade de atuação transformadora na educação e na sociedade.

Na seção a seguir, apresentaremos contribuições teóricas relevantes que aprofundam a reflexão sobre a formação contínua de professores no Brasil.

### 3.1 PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE CONTÍNUA NO BRASIL

Neste tópico serão discutidas as principais perspectivas teóricas e práticas que fundamentam a formação contínua de professores, destacando sua relevância para o enfrentamento das demandas do cenário educacional contemporâneo.

Durante muito tempo, acreditou-se que uma formação inicial sólida seria suficiente para preparar os professores para atuarem em qualquer contexto e enfrentarem os desafios e adversidades do trabalho docente. No entanto, as transformações sociais, políticas e econômicas decorrentes da expansão do modo de produção capitalista trouxeram profundos impactos ao papel da escola e do ensino, demandando profissionais capazes de lidar com as novas e complexas exigências do cenário educacional. Assim, a formação contínua emerge como uma necessidade premente, ampliando as possibilidades de atualização, reflexão e ação docente.

Como ressalta Belloni (2003), a formação inicial de qualquer profissional rapidamente se torna insuficiente diante do dinamismo do mundo atual, demandando constante aprendizado e desenvolvimento. No campo da educação a reflexão de Belloni é indispensável, uma vez que os professores não apenas enfrentam novas exigências relacionadas ao avanço tecnológico e às mudanças nos contextos sociais e culturais, mas também lidam com a formação de sujeitos que vivenciam diretamente essas transformações.

As profundas e multifacetadas transformações que atravessam a sociedade exigem da educação uma participação mais propositiva nas reflexões acerca dos desafios e possibilidades para o futuro da humanidade. Aceleradas pela globalização e pela revolução tecnológica, essas

mudanças exigem que a educação reavalie de maneira crítica sua função social de forma a compreender e responder às dinâmicas de um contexto histórico marcado por complexidades, interdependências e desigualdades estruturais.

Diante das rápidas transformações da realidade, repensar a formação contínua de professores é primordial. Ao longo da história, a formação contínua foi marcada por diferentes objetivos, como atualização profissional, superação de lacunas teórico-metodológicas e aperfeiçoamento técnico (Prada, 1997). No entanto, essas iniciativas, muitas vezes, se mostraram fragmentadas e desconectadas das necessidades reais do contexto educacional.

Essa fragmentação também se evidencia na diversidade de termos utilizados para designar esses programas, como capacitação, qualificação, aperfeiçoamento, formação permanente e profissionalização. Cada uma das denominações, como aponta Prada (1997), traduz distintas concepções filosóficas e metodológicas que orientam os processos formativos, frequentemente influenciadas por fatores regionais, nacionais e institucionais. A diversidade terminológica demonstra a pluralidade de abordagens e finalidades atribuídas à formação contínua, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de uma visão mais integrada e coerente.

Nesse contexto, ganha relevância a perspectiva de desenvolvimento profissional docente como um conceito que transcende as limitações das abordagens fragmentadas e dicotômicas entre formação inicial e contínua. Como já ressaltava Freire (1987), não se pode conceber uma educação capaz de responder às complexidades da atualidade sem processos formativos que considerem a realidade concreta dos sujeitos envolvidos. Essa reflexão encontra eco nas contribuições de García (1999), que enfatiza a ligação entre teoria e prática como um elemento central para o desenvolvimento profissional dos professores.

Para García (1999), compreender os conceitos que envolvem a formação de docentes é fundamental para refletir sobre a integração entre os conhecimentos adquiridos e a prática efetiva em sala de aula. O autor apresenta o desenvolvimento profissional como um fenômeno intrínseco à formação humana, definindo-o como “[...] um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência” (García, 1999, p. 144). Esse entendimento aponta para a importância de uma abordagem que valorize tanto a prática reflexiva quanto a capacidade de aprendizado contínuo.

García (1999) amplia o debate sobre o desenvolvimento profissional docente ao destacá-lo como um processo que ultrapassa as práticas pedagógicas tradicionais. Ele ressalta que esse desenvolvimento abrange não apenas o aprendizado teórico, mas também a aprendizagem prática que emerge das experiências vividas e do aperfeiçoamento constante das práticas pedagógicas. Essa evolução pode ocorrer em diversos contextos e momentos, sejam eles formais, como cursos e formações estruturadas, ou não formais, como trocas de experiências no cotidiano profissional.

Dessa forma, é fundamental entender o desenvolvimento profissional docente como um processo que ultrapassa a visão limitada e fragmentada associada à dicotomia entre formação inicial e formação contínua. Esse entendimento requer uma abordagem mais abrangente e integrada, que reconheça a formação docente como um movimento permanente, dinâmico e contínuo, que acompanhe as transformações da prática educativa e as demandas da sociedade.

Mais do que um esforço voltado ao aprimoramento de técnicas ou métodos específicos, o desenvolvimento profissional docente deve ser compreendido como um caminho para fortalecer a identidade profissional e promover o empoderamento dos educadores enquanto agentes de transformação social. A perspectiva proposta por García (1999) valoriza a formação como um processo humano e relacional, que respeita as singularidades de cada educador e favorece a construção de trajetórias profissionais sustentadas pela ética, pela criatividade e pelo compromisso com a educação de qualidade.

O debate sobre o desenvolvimento profissional docente, ao articular as contribuições de García (1999), Silva e Rocha (2021) e Lima (2001), revela a profundidade e a complexidade conceitual que permeiam a formação contínua e o desenvolvimento profissional docente. Esses autores, embora partam de visões diferentes, convergem na tentativa de ampliar a compreensão dessa temática, destacando nuances que vão além de uma análise meramente descritiva.

As reflexões apresentadas por García (1999) se inserem em um campo de debate que problematiza as bases epistemológicas que sustentam as diferentes perspectivas sobre a formação docente. A partir de uma análise crítica, o autor destaca a pluralidade de interpretações e a necessidade de superar visões fragmentadas que historicamente marcaram as discussões sobre o desenvolvimento profissional dos professores.

García (1999) argumenta que os termos frequentemente utilizados para descrever a formação docente — “formação contínua”, “formação continuada”, “formação permanente” e “desenvolvimento profissional docente” —, embora tratados como sinônimos, carregam distinções conceituais que precisam ser analisadas. O autor se posiciona pelo uso do conceito “desenvolvimento profissional docente” por sua capacidade de englobar a ideia de evolução e continuidade, superando a divisão entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores.

[...] mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, por ser aquele que melhor se adapta à concepção atual de ensino. A noção de desenvolvimento profissional tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores (García, 1997, p. 55).

A crítica de García dialoga com o conflito conceitual identificado entre os termos “formação contínua” e “formação continuada”, amplamente utilizados para descrever o processo de aprendizado permanente ao longo da trajetória profissional docente. Como destacam Silva e Rocha (2021), a variação terminológica em torno desses conceitos reflete abordagens distintas entre teóricos brasileiros e estrangeiros.

Silva e Rocha (2021), ao investigarem a percepção de autores renomados como Antônio Nóvoa, Bernadete Gatti, Francisco Imbernón, Maurice Tardif e Selma Garrido Pimenta, questionaram se “há diferença entre os dois conceitos, formação contínua e formação continuada?”. Os resultados indicam uma posição convergente entre os teóricos consultados:

Em geral, observamos que foram unânimes em defender que a formação, seja intitulada de contínua ou continuada, se pauta em um processo ininterrupto. Percebemos também que não atribuem, substancialmente, diferenças de significados e objetivos quanto aos conceitos – contínua e continuada –, pois ambos intencionam à formação permanente do profissional docente, seja no contexto escolar ou em outro ambiente de aprendizagem. Ressaltam que há utilização e opção por um ou outro termo por parte de teóricos brasileiros e estrangeiros, no entanto são enfáticos em afirmar que a formação, seja ela chamada de contínua ou continuada, deve ser um processo constante de aperfeiçoamento da prática docente (Silva; Rocha, 2021, p. 1150 - 1151).

Essa análise evidencia que, apesar das variações terminológicas, há um consenso de que o processo formativo dos professores deve ser contínuo e integrado, voltado para a evolução constante da prática pedagógica. No entanto, a escolha dos termos reflete mais do que

preferências linguísticas: ela está vinculada a perspectivas teóricas e políticas que influenciam a construção das práticas e políticas educacionais.

Lima (2001) oferece uma compreensão mais sistêmica e contextualizada, abordando a formação contínua como parte de uma rede de relações que não envolve apenas os professores, mas também os conhecimentos, instituições, coletivos escolares, alunos e políticas educacionais.

Para definirmos as características da formação contínua, partimos da rede de relações que envolve a prática dos professores: o conhecimento, a instituição, o coletivo, os alunos, a organização escolar, as relações de trabalho, a política educacional na sociedade e o momento histórico em que estamos vivendo. Defendemos, então, que a formação contínua é o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, enquanto possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela *práxis* (Lima, 2001, p. 45).

O debate feito aqui enfatiza que a formação contínua deve ser apropriada como um processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional, reconhecendo que a postura reflexiva, mediada pela *práxis*, é um direito essencial do professor e, ao mesmo tempo, um elemento central de sua formação.

A formação contínua precisa ser reconhecida como um direito do professor, objetivando a realização de um trabalho de boa qualidade e em condições de dignidade. Essa questão não é apenas individual, é também social, pois envolve a ética (direção de sentido dada ao exercício da profissão) e a autonomia (relativa ao projeto social da docência). Sendo um direito do professor, subentende-se que este direito corresponda concomitantemente a um dever que precisa ser exercido (Lima, 2001, p. 164).

Ao cruzar as contribuições de García (1999), Silva e Rocha (2021) e Lima (2001), observa-se um ponto central em comum: a necessidade de superar abordagens fragmentadas e pontuais na formação docente em favor de concepções mais amplas, integradas e contextualizadas. Cada autor, a partir de suas perspectivas, enriquece o debate e oferece diferentes ângulos para compreender as dinâmicas que permeiam o desenvolvimento profissional dos educadores.

García (1999) propõe uma revisão conceitual que prioriza o desenvolvimento profissional como eixo central, sublinhando sua capacidade de integrar evolução e continuidade no percurso formativo dos professores. Em paralelo, Silva e Rocha (2021) destacam as implicações políticas e epistemológicas das escolhas terminológicas, enfatizando como essas escolhas refletem diferentes visões teóricas e objetivos políticos. Complementando essa discussão, Lima (2001) aborda a formação contínua como uma prática diretamente conectada à realidade social e às

condições concretas de trabalho dos docentes, chamando atenção para a importância de considerar os contextos específicos nos quais os professores atuam.

Embora muitas vezes os termos “formação contínua” e “formação continuada” sejam tratados como equivalentes, nuances conceituais emergem no discurso acadêmico, conduzindo à preferência pelo termo “formação contínua”. Autores como Pimenta (2000) defendem essa escolha, argumentando que ela representa uma visão ampliada da formação docente, em contraposição à fragmentação frequentemente associada à formação continuada. Essa concepção amplia os horizontes do desenvolvimento profissional docente ao propor uma articulação orgânica entre os saberes teóricos e as práticas cotidianas, criando espaços de reflexão que favorecem transformações alinhadas aos desafios e demandas do ambiente educacional.

No âmbito desta pesquisa, optamos pelo uso do termo “formação contínua”, fundamentados nas contribuições teóricas de Lima (2001) e Pimenta (2000). Essa escolha não se limita a uma questão semântica, mas reflete um compromisso com uma abordagem formativa que valoriza o desenvolvimento integral e permanente dos educadores, conectado diretamente às suas práticas e contextos reais.

Como enfatizado por Lima (2001), o desenvolvimento profissional, sendo um processo dialético e complexo, moldado por forças econômicas, políticas e sociais, influencia profundamente a formação docente. Nesse sentido, a formação contínua não se limita à atualização profissional, mas se apresenta como uma resposta crítica às complexidades do cenário educacional. Ao adotar esse termo, destacamos a importância de um processo formativo que vá além da instrumentalização, promovendo reflexões críticas e alinhando-se às demandas sociais e educativas de forma transformadora.

A multiplicidade de termos e concepções adotadas não apenas delimita os contornos do campo conceitual, mas também evidencia a dimensão política subjacente a essas escolhas, revelando quais valores, finalidades e prioridades são privilegiados em determinados contextos históricos, sociais e educacionais. Portanto, a concepção de formação docente que emerge dessas discussões não se limita a uma prática técnica ou neutra, mas se configura como um movimento intencional e crítico. Essa abordagem busca integrar reflexão, prática e contexto social,

promovendo um desenvolvimento profissional que seja simultaneamente contínuo, integral e transformador.

Compreender a complexidade da prática docente e os múltiplos fatores que a moldam é, portanto, essencial para a formulação de políticas e estratégias de formação contínua que atendam às demandas pedagógicas, políticas e sociais enfrentadas pelos educadores.

Sob essa ótica, Lima (2001) redefine a formação contínua como um processo dinâmico e integrado, que ultrapassa as práticas tradicionais de atualização pedagógica. Ela enfatiza o ambiente de trabalho como um espaço privilegiado de aprendizagem, onde interações profissionais e experiências cotidianas se tornam centrais na construção do desenvolvimento contínuo dos professores.

De forma complementar, Pimenta (2000) apresenta a formação contínua como um processo crítico, articulado e permanente, que possibilita ao docente evoluir constantemente em diálogo com o seu contexto de atuação. Nesse sentido, destaca-se que “a formação contínua” sugere um movimento permanente, articulado com a *práxis* do professor, que integra teoria e prática, promovendo reflexões e transformações que dialoguem com a realidade educacional (Pimenta, 2000, p. 73).

Ao analisar as contribuições de Lima (2001) e Pimenta (2000), observa-se um paralelo significativo em suas abordagens: ambas reconhecem a formação contínua como um processo que deve estar intrinsecamente ligado ao cotidiano do professor, com a *práxis* ocupando um lugar central como mediadora essencial desse desenvolvimento.

A preocupação com a continuidade do desenvolvimento docente não é recente. Desde o início do século XX, debates e reflexões sobre a importância de manter processos formativos constantes resultaram na formulação de políticas públicas e iniciativas voltadas para a qualificação dos educadores. No Brasil, tais avanços foram consolidados em dispositivos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que abrange tanto a formação inicial quanto a contínua, incluindo cursos de educação profissional, programas de graduação e pós-graduação (Brasil, 1996).

Esse movimento nacional está em sintonia com discussões realizadas em nível internacional, especialmente a partir da década de 1990, quando organismos como o Banco Mundial, a UNESCO, o UNICEF e a OEA iniciaram um amplo debate sobre práticas educacionais globais. Gatti (2008) destaca que os documentos produzidos por essas instituições trouxeram à tona uma redefinição do papel do professor.

De acordo com Gatti (2008), os documentos gerados por essas instituições refletem a nova função atribuída ao professor: preparar as novas gerações para uma economia global em constante transformação. Este novo papel exige que os educadores não apenas transmitam conhecimentos acadêmicos, mas também desenvolvam competências que atendam às demandas de um mercado de trabalho globalizado.

As políticas educacionais formuladas sob influência de organismos internacionais são traduzidas no Brasil por meio de instrumentos legais e normativos, como leis, planos e orientações. Essas diretrizes internacionais são adaptadas à conjuntura brasileira e impactam diretamente a prática cotidiana nas escolas e nas salas de aula. Assim a formação contínua é moldada por essas orientações, cujo objetivo maior é alinhar o sistema educacional nacional às demandas globais.

Com o avanço da globalização e o fortalecimento da interdependência entre nações, o Brasil intensificou os esforços para adaptar suas políticas educacionais às exigências internacionais. A LDB de 1996 representou um marco nesse processo, impulsionando a expansão da oferta de programas de educação contínua. Esta legislação destacou a importância da formação contínua em diversos artigos, promovendo o desenvolvimento de programas de ensino a distância e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

O FUNDEF desempenhou um papel estratégico ao fornecer suporte legal e financeiro para a formação de professores, alinhando as políticas educacionais brasileiras às diretrizes internacionais e fortalecendo a capacidade do sistema educacional nacional de responder às demandas de uma economia globalizada (Gatti, 2008).

Conforme Gatti (2010), a implementação da LDB resultou em um aumento significativo na oferta de programas de educação contínua, promovidos por iniciativas estaduais e municipais,

sindicatos, e instituições educacionais. Em 2003, o MEC instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, destacando a importância de uma rede nacional de pesquisa e desenvolvimento para a formação contínua. Contudo, a proposta enfrentou críticas, especialmente em relação ao exame nacional de certificação de professores, e perdeu protagonismo com a mudança de gestão no MEC.

A LDB de 1996, como marco regulatório principal da educação no Brasil, aborda de forma explícita a formação dos profissionais da educação nos artigos 61 e 62. A legislação estabelece dois fundamentos centrais: a integração entre teoria e prática, com o foco na capacitação em serviço, e o aproveitamento das formações e experiências anteriores dos professores.

No entanto, para aprimorar a qualidade do ensino, é necessário ultrapassar os limites do modelo tradicional de formação docente, caracterizado por ações fragmentadas, isoladas e descontextualizadas. Esse formato já não atende às necessidades contemporâneas, que exigem abordagens integradas, reflexivas e dialógicas.

Por esta razão, o processo formativo dos professores deve valorizar seus conhecimentos e experiências acumulados, incorporando práticas colaborativas e atividades reflexivas. Encontros que favoreçam o diálogo sobre a prática docente tornam-se fundamentais para criar um ciclo contínuo de aprendizado e transformação, permitindo que os professores se adaptem às mudanças e respondam de forma crítica às demandas educacionais atuais.

A formação contínua de professores no Brasil, embora reconhecida como uma política imprescindível para a melhoria da qualidade da educação, permanece envolta em desafios substanciais, especialmente de ordem política. A problemática não se restringe apenas à implementação de programas e políticas, mas também à concepção e ao propósito subjacente à formação docente no contexto escolar.

A formação contínua enfrenta, antes de tudo, tensões decorrentes de políticas educacionais que, muitas vezes, priorizam demandas instrumentais e imediatistas em detrimento de um projeto formativo mais abrangente e crítico. A educação é um campo de disputa ideológica, onde políticas públicas refletem interesses de grupos dominantes, ao invés de responderem às reais necessidades dos professores e estudantes.

No Brasil, essa realidade se manifesta em programas de formação que, em grande parte, são desenhados com o foco na atualização técnica, negligenciando aspectos como a autonomia docente, a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e o papel transformador da educação. Além disso, é necessário problematizar a visão fragmentada que ainda predomina em muitos programas de formação contínua.

A prática educativa no Brasil ainda se depara com iniciativas formativas pontuais, desarticuladas da realidade das escolas e desvinculadas dos contextos socioculturais dos professores. Essa desconexão compromete o impacto das políticas de formação, ao ignorar a riqueza das experiências acumuladas pelos docentes e as especificidades de seus ambientes de atuação.

Outro aspecto central do debate é a insuficiência de recursos e infraestrutura para a implementação de políticas robustas de formação contínua. A ausência de financiamento adequado e o baixo reconhecimento da profissão docente contribuem para perpetuar um cenário de precarização, dificultando a consolidação de uma formação que seja ao mesmo tempo crítica e transformadora.

O propósito da formação contínua no contexto escolar deve ser discutido sob uma perspectiva emancipatória. Freire (1996) sublinha a necessidade de uma educação que liberte e promova a autonomia do professor como sujeito histórico e político. Assim, a formação contínua não pode se restringir à transmissão de técnicas pedagógicas ou à adaptação às exigências do mercado globalizado, mas deve fomentar uma prática reflexiva, capaz de transformar a realidade educacional e fortalecer o papel crítico dos docentes.

O debate sobre formação contínua deve ocorrer em diálogo com a cultura escolar, os participantes do processo educativo e os saberes acumulados no campo da educação. Essa formação precisa ser entendida como um movimento dinâmico, integrador e dialógico, capaz de articular reflexão e ação para promover transformações concretas na prática docente.

Apresentando-se como um componente essencial para o desenvolvimento profissional, a formação contínua deve ser contextualizada, crítica e integradora. É fundamental reconhecer os professores como protagonistas de seus processos formativos e a escola como um espaço de aprendizado contínuo e significativo. Somente ao incorporar esses princípios será possível

consolidar uma formação docente que atenda às demandas educacionais contemporâneas e contribua para a construção de uma educação mais justa, democrática e transformadora.

Esse entendimento corrobora diretamente ao conceito do **professor como um intelectual crítico**, que será aprofundado no próximo tópico. A abordagem crítica da formação docente, delineada nesta seção, encontra seu complemento no entendimento do professor como um intelectual comprometido com a transformação social, a democratização da educação e a construção de uma prática pedagógica transformadora. No próximo tópico, serão analisadas as bases teóricas que sustentam essa perspectiva, enfatizando como a concepção do professor como intelectual crítico enriquece e aprofunda a formação contínua.

### 3.2 O PROFESSOR COMO INTELECTUAL CRÍTICO

Nesta seção, aprofundaremos a reflexão acerca da concepção que posiciona o professor como um intelectual crítico, analisando a relevância desse conceito para a formação contínua de professores.

A figura do professor crítico desponta como um eixo central nas discussões sobre a formação docente e a prática educacional, especialmente à luz das contribuições da pedagogia crítica de Paulo Freire. Para Freire (1996), a educação não é um ato neutro, mas político e transformador, rompendo com a concepção tradicional de ensino como simples transmissão de conhecimento. Dessa maneira, o professor assume o papel de mediador e problematizador, desafiando as estruturas de poder que perpetuam desigualdades e incentivando a construção de uma consciência crítica e emancipatória nos educandos.

Freire (1996) descreve o professor crítico como alguém impulsionado por uma “curiosidade epistemológica”<sup>4</sup>, que o compromete com a tarefa de instigar nos educandos a capacidade de “lerem o mundo” de maneira crítica. Nesse processo, a prática educativa conecta o saber acadêmico às realidades e experiências concretas dos alunos, promovendo uma *práxis* que é, ao mesmo tempo, ética, política e pedagógica.

---

<sup>4</sup> Freire (1995), conceitua a curiosidade epistemológica como aquela que, ao superar a curiosidade ingênua, adota um rigor metodológico essencial para a transição do senso comum ao conhecimento científico. Esse rigor, presente no método de aproximação ao objeto, é o que possibilita maior precisão no conhecimento produzido e nos resultados das investigações epistemológicas.

A pedagogia crítica que sustenta esse entendimento exige que o professor vá além do papel tradicional de transmissor de conhecimento, atuando como facilitador de reflexões e como mediador de processos que promovam uma educação transformadora. Contudo, é essencial problematizar como essa “curiosidade epistemológica” pode ser cultivada em contextos educacionais frequentemente marcados por precariedade estrutural, desafios institucionais e desigualdades sociais.

No processo educativo, a curiosidade epistemológica deve ser entendida como um elemento coletivo e contextual. Isso implica que os professores reconheçam as desigualdades estruturais e desenvolvam estratégias para enfrentá-las de forma crítica. Para Freire (1996), a *práxis* pedagógica só é efetiva quando articula o saber acadêmico às experiências concretas dos alunos, promovendo um aprendizado significativo que desafia as estruturas de poder e amplia a consciência crítica de todos os envolvidos.

No entanto, para que a figura do professor crítico se concretize, é preciso enfrentar questões fundamentais que atravessam a formação docente e a prática educacional. Assim, algumas indagações de fazem basilares para a compreensão desse processo: Como superar a fragmentação entre teoria e prática, muitas vezes reforçada por modelos educacionais tecnocráticos? De que maneira o professor pode exercer sua autonomia intelectual em um sistema que frequentemente o reduz a um papel técnico? Essas questões, alinhadas às reflexões de Giroux (1997), destacam a necessidade de uma formação docente que integre dimensões críticas, práticas e teóricas.

A construção do professor como intelectual crítico exige, portanto, um compromisso ético voltado para a superação das desigualdades sociais, sendo este um elemento central na atuação do professor. Nesse contexto, a valorização dos saberes dos estudantes e o estabelecimento de uma relação horizontal entre professores e discentes configuram-se como aspectos essenciais. Ao substituir a abordagem unilateral da educação por um processo de aprendizado mútuo, cria-se um ambiente onde professores e alunos constroem o conhecimento de maneira conjunta, promovendo assim a formação de sujeitos críticos.

Entretanto, a responsabilidade pela formação de professores críticos não deve recair exclusivamente sobre o indivíduo. Pelo contrário, esse processo exige o respaldo de políticas educacionais genuinamente comprometidas com os ideais de uma educação crítica e

emancipatória. Tais políticas devem garantir condições objetivas e estruturais para que professores e outros profissionais da educação possam atuar de forma coletiva e engajada, permitindo-lhes questionar práticas opressivas e promover mudanças tanto no âmbito escolar quanto nas comunidades que atendem.

Nesse sentido, a concepção de Giroux (1997) sobre o professor como um “intelectual transformador” amplia a perspectiva freireana ao situar a escola como um espaço de luta cultural e política, onde os educadores têm o potencial de desempenhar papéis ativos na formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de analisar, questionar e transformar as estruturas de poder e as dinâmicas sociais que sustentam desigualdades. Como aponta o autor:

O papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas (Giroux, 1997, p. 162).

A visão de Giroux (1997) sobre os professores como intelectuais transformadores está ancorada na teoria de Antonio Gramsci, particularmente no conceito de “intelectuais orgânicos”. Esses intelectuais, de acordo com Giroux, são compreendidos como sujeitos capazes de mediar, legitimar e produzir práticas sociais que desafiam e superam estruturas opressivas, promovendo a transformação da sociedade por meio da educação.

No entanto, a crítica de Giroux (1997) à racionalidade tecnocrática revela um grande obstáculo para a concretização desse ideal. A racionalidade tecnocrática, amplamente difundida no cenário educacional brasileiro, privilegia a padronização, o controle burocrático e a eficiência técnica, ao mesmo tempo que desvaloriza a criatividade, a autonomia e a reflexão crítica no exercício docente.

A imposição desse modelo tecnocrático na educação brasileira tem consolidado práticas pedagógicas que subordinam a formação contínua de professores a padrões rígidos e descontextualizados, reforçando, assim, a fragmentação entre teoria e prática. Sob essa perspectiva, a formação contínua deixa de ser um espaço de diálogo e emancipação para se tornar um processo técnico e normativo que ignora as complexidades das realidades escolares e comunitárias. Giroux (1997) evidencia essas limitações ao afirmar que:

As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor (Giroux, 1997, p. 23).

Superar essa lógica demanda um esforço conjunto entre políticas públicas e iniciativas educacionais que reconheçam e valorizem os professores como intelectuais transformadores, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática. No entanto, esse reconhecimento passa, necessariamente, pela revisão de mecanismos que limitam a autonomia docente e reduzem a complexidade do ensino a padrões homogêneos.

A padronização curricular, frequentemente defendida como uma ferramenta de equidade educacional, exemplifica a influência dessa racionalidade tecnocrática. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ilustra como a busca pela uniformidade pode relegar a reflexão crítica a um plano secundário, transformando a docência em uma prática operacional e técnica. Embora a BNCC estabeleça diretrizes para assegurar uma base comum de aprendizado, sua rigidez desconsidera as múltiplas realidades sociais, culturais e econômicas do país, limitando a capacidade dos educadores de adaptar o ensino às necessidades específicas de seus estudantes.

Nesse contexto, professores que resistem à tecnocracia assumem um papel fundamental, alinhando-se à concepção gramsciana de “intelectuais orgânicos”. Esses educadores subvertem a lógica da mera transmissão de conteúdos ao reinterpretar os currículos oficiais e adaptá-los às realidades de suas comunidades, promovendo uma pedagogia crítica e contextualizada que dialoga com as experiências vividas pelos estudantes.

Além disso, a racionalidade tecnocrática se entrelaça com a precarização da profissão docente, outro elemento central na discussão sobre a formação de professores no Brasil. A desvalorização salarial, as condições inadequadas de trabalho e a sobrecarga administrativa tornam-se barreiras para o desenvolvimento de práticas pedagógicas transformadoras. Em um cenário marcado por desafios estruturais, os professores frequentemente enfrentam dificuldades em encontrar tempo e recursos para investir em sua formação contínua, o que compromete sua autonomia e o potencial para inovar em suas práticas educativas.

Giroux (1997) apresenta uma crítica contundente à predominância da racionalidade tecnocrática nos processos formativos de professores ao argumentar que:

Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. O ponto é que os programas de treinamento de professores muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar os alunos para que eles examinem a natureza subjacente dos problemas escolares. Além disso, estes programas precisam substituir a linguagem da administração e eficiência por uma análise crítica das condições menos óbvias que estruturam as práticas ideológicas e materiais do ensino (Giroux, 1997, p. 158-159).

No âmbito da formação contínua, a lógica reducionista, que caracteriza o modelo tecnocrático, se manifesta em iniciativas que focam na aplicação de diretrizes oficiais ou no uso instrumental de ferramentas tecnológicas, enquanto deixam de lado discussões mais amplas sobre os propósitos pedagógicos e as questões socioculturais que permeiam a prática docente. Como resultado, limita-se o desenvolvimento de uma compreensão mais crítica da educação e das estratégias pedagógicas que poderiam promover mudanças significativas no contexto escolar.

A argumentação apresentada por Giroux dialoga com a análise de Pimenta (2006) que também questiona os efeitos das reformas educacionais brasileiras sobre a formação docente. Para a autora, tais reformas esvaziaram o conceito de professor reflexivo e de professor crítico de sua dimensão político-epistemológica, reduzindo-o a um discurso superficial e desconectado de ações concretas que valorizem o trabalho docente.

Pimenta (2006) observa que, ao contrário de países como Espanha e Portugal, onde reformas educacionais foram acompanhadas de melhorias nas condições de trabalho dos professores — incluindo salários dignos, jornadas compatíveis e incentivos à pesquisa —, o Brasil tem negligenciado a infraestrutura e os recursos necessários para sustentar a profissionalidade docente. Nas palavras da autora:

[...] a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o *conceito* de professor reflexivo em um mero *termo*, expressão de uma moda, à medida em que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas de efetiva elevação do estatuto de profissionalidade docente para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros países. No caso, a democratização social e política de países como Espanha e Portugal, que não apenas transformam as condições de formação dos professores, mas também significativamente suas condições de exercício profissional com *jornada e salários compatíveis com um exercício crítico e reflexivo e de pesquisa*, contribuindo para a elevação do estatuto de profissionalidade docente. Essa questão,

como se vê, está “esquecida” nas políticas do governo brasileiro (Pimenta, 2006, p. 45, grifo do autor).

Giroux (1997) e Pimenta (2006) convergem na análise de que a formação docente precisa ultrapassar a dimensão técnica e instrumental para consolidar-se como um espaço que privilegie o pensamento crítico, a reflexão política e a criação de condições estruturais que favoreçam o pleno exercício da profissão. No caso brasileiro, essa transição exige mais do que a reformulação de currículos e metodologias; exige o enfrentamento de desafios históricos e estruturais que há décadas relegam o professor a uma posição subalterna, desprovida do devido reconhecimento como agente crítico e transformador.

A reflexão proposta por Pimenta (2006) enfatiza a urgência de revisar as reformas educacionais no Brasil que, apesar de discursos progressistas sobre professores reflexivos e críticos, carecem de articulação com mudanças concretas. A autora destaca que a falta de políticas que valorizem substantivamente o trabalho docente, aliada à precariedade das condições de trabalho, perpetua um modelo que negligencia o desenvolvimento profissional crítico, sendo este essencial para práticas pedagógicas transformadoras e socialmente relevantes.

Sob a influência de diretrizes neoliberais e de organismos internacionais nos anos 1990, as reformas educacionais brasileiras, especialmente a partir desta década, priorizaram modelos de formação em serviço, reduzindo a duração e a profundidade da formação inicial. Esse movimento aprofundou o abismo entre teoria e prática, reforçando uma abordagem tecnicista que ignora a complexidade intrínseca do ato educativo e as condições reais de trabalho enfrentadas pelos professores.

A consequência mais evidente dessa desconexão é a dificuldade em construir trajetórias profissionais que integrem de forma significativa o conhecimento teórico à prática cotidiana. Em vez de promover uma formação contínua que estabeleça um diálogo fecundo entre teoria e prática, os programas, na maioria das vezes, se limitam à transmissão de conteúdos descontextualizados, desconsiderando as realidades vivenciadas pelos professores em suas escolas e comunidades. Essa lacuna não apenas compromete o aprendizado dos educadores, mas também perpetua uma visão reducionista e fragmentada do papel docente.

A racionalidade tecnocrática agrava esse cenário ao priorizar resultados mensuráveis, como notas em avaliações externas e indicadores de desempenho escolar, desviando o foco do

aprendizado crítico para metas quantitativas. Paralelamente, os professores enfrentam sobrecarga administrativa e precarização das condições de trabalho, inviabilizando, em grande medida, sua participação efetiva em programas de formação contínua, que exigem tempo, dedicação e um ambiente favorável para o aprofundamento teórico e prático.

No cenário educacional atual, muitos professores percebem a formação contínua como uma exigência burocrática, desvinculada de suas necessidades reais. Essa percepção é alimentada pela falta de incentivos claros e pelo desalinhamento entre os conteúdos oferecidos nos programas formativos e os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Ao priorizar o cumprimento de metas institucionais, como a padronização curricular e o domínio técnico de ferramentas, essas iniciativas negligenciam as experiências e perspectivas dos educadores, reduzindo sua relevância e qualidade.

Embora a dimensão crítica seja amplamente reconhecida por seu potencial transformador, sua efetividade depende de políticas educacionais concretas. Isso requer condições adequadas de trabalho, oportunidades de formação contínua que conectem teoria e prática e o alinhamento das demandas formativas às realidades vividas pelos professores em suas escolas e comunidades. A reflexão crítica, isolada, não é suficiente; ela precisa estar integrada a uma estrutura que permita a aplicação de seus princípios.

Consolidar o professor como um intelectual crítico e transformador exige, portanto, reconfigurações estruturais nas políticas de formação docente, indo além de discursos superficiais para enfrentar as raízes dos problemas que fragmentam o trabalho educativo. É imperativo fortalecer a autonomia docente, estabelecer uma integração real entre teoria e prática e reconhecer o professor como um intelectual crítico, capaz de transformar o contexto em que atua. Para tanto, políticas educacionais fundamentadas na pedagogia crítica e emancipatória devem ser acompanhadas de condições reais que viabilizem esse papel transformador.

No campo da formação contínua, é imprescindível valorizar espaços que promovam a dimensão crítica e coletiva sobre as realidades escolares e os desafios do sistema educacional. Quando concebida como um processo dialógico que articula teoria e prática, a formação contínua pode alcançar um impacto transformador, promovendo o desenvolvimento profissional e fortalecendo o papel emancipador do docente.

Sob essa perspectiva, a extensão universitária emerge como um espaço privilegiado para colaborar com a superação das limitações da racionalidade tecnocrática que fragmenta o conhecimento, reduz a autonomia e prioriza habilidades técnicas em detrimento da reflexão crítica e da contextualização pedagógica. Com uma abordagem dialógica e contextualizada, a extensão promove a vivência prática de conceitos teóricos, fortalecendo a autonomia e a criticidade dos professores.

Adotando os princípios freireanos do diálogo e da *práxis* a extensão reconhece os professores como sujeitos ativos no processo formativo, estimulando a troca mútua de saberes entre universidade e educadores. A abordagem dialogada rompe com a hierarquia tradicional e incentiva a reflexão crítica e a articulação entre o conhecimento acadêmico e as demandas sociais, reafirmando a importância da interação dialógica na formação contínua.

Nesse sentido, a PNEU (2012) destaca que o princípio da interação dialógica tem implicação direta na formação de professores críticos, especialmente no contexto da formação continuada. Ao promover um ambiente educacional que valoriza o diálogo, a reflexão e a transformação mútua, essa abordagem rompe com a visão tradicional da extensão como mera transmissão de conhecimento, envolvendo a comunidade como coautora na construção de saberes. Aplicada à formação docente, essa perspectiva permite aos professores compreender e refletir criticamente sobre os contextos sociais e educacionais em que atuam.

A interação dialógica, conforme preconizado por Freire (1987), incentiva os professores em formação a romperem com a postura hierárquica e unidirecional, substituindo-a por uma relação horizontal com os atores sociais envolvidos. Por meio do diálogo, da reflexão crítica e do aprendizado mútuo, a extensão universitária contribui para formar professores críticos, preparados para atuar em contextos desafiadores e comprometidos com a transformação da realidade educacional.

No entanto, como ressalta Freire (1996), a formação de professores críticos não ocorre de forma linear ou automática. A criticidade resulta de um processo contínuo de reflexão e *práxis*, em que o educador revisita suas práticas e valores em diálogo com as condições concretas em que atua. A extensão, ao criar espaços para diálogo e reflexão coletiva, possibilita que os professores se reconheçam como sujeitos históricos, capazes de intervir e transformar a sua realidade.

Construir a criticidade, porém, vai além de programas pontuais de formação. Requer intencionalidade pedagógica que conecte a ação à análise crítica do contexto, superando práticas convencionais e enfrentando desafios estruturais, como a precarização do trabalho docente. Para isso, é essencial criar espaços que estimulem o diálogo e o pensamento crítico coletivo, fortalecendo o papel transformador do professor.

No capítulo a seguir, serão apresentadas reflexões sobre os dados obtidos na pesquisa de campo, articulados aos referenciais teóricos discutidos ao longo do trabalho.

#### **4 DIÁLOGOS COM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Neste capítulo, sistematizamos informações sobre a pesquisa de campo e os diálogos produzidos entre professores da escola e da universidade sobre o objeto desta pesquisa.

Especificamente, realizamos interlocução com dois grupos distintos: professores e coordenadores de ações de extensão do CE/Ufes e professores da educação básica envolvidos em ações de extensão no formato de formação contínua. A escolha desses grupos foi motivada pela inserção no contexto da Ufes, atuando como servidora técnica-administrativa, e pela relevância do CE/Ufes no desenvolvimento e na implementação de ações de extensão para a formação contínua de professores da educação básica.

Conforme apresentado no capítulo 1 desta pesquisa, a interpretação dos dados registrados pelos participantes da pesquisa será conduzida utilizando o método e as técnicas da análise de conteúdo, fundamentados na perspectiva de Bardin (2011). A análise de conteúdo é definida pela autora como “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 2011, p. 15). Esse método é amplamente utilizado em pesquisas qualitativas, permitindo uma leitura sistemática, interpretativa e crítica dos dados.

Num primeiro momento, realizamos a leitura dos dados para compreender o conteúdo e identificar as principais unidades de registro dos depoimentos dos participantes da pesquisa. Os questionários foram preenchidos por dois grupos de participantes: professores do Centro de Educação/Ufes e professores da educação básica. Essa divisão foi necessária para melhor contextualizar as respostas e delimitar as categorias de análise.

Com base na reflexão sobre os dados da pesquisa de campo e da utilização da metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 2011), foram definidos três eixos analíticos que estruturam a compreensão das concepções dos participantes sobre as questões relacionadas ao objeto desta pesquisa. Esses eixos foram sistematizados em diálogo com os referenciais teóricos e em sintonia com os objetivos desta pesquisa.

1. Concepções sobre a extensão universitária e a formação contínua de professores.

2. O papel da formação contínua no desenvolvimento profissional docente e a contribuição da ação extensionista nesse contexto.
3. Desafios e limitações das ações extensionistas na abordagem da formação contínua de docentes da educação básica.

#### 4.1 SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta seção detalha a caracterização dos participantes da pesquisa, com base nas informações registradas na seção “Perfil do (a) candidato (a)” do questionário. A amostra foi constituída por 22 professores, divididos entre docentes do CE/Ufes e da educação básica. Contudo, observou-se uma disparidade significativa na taxa de respostas: foram recebidas 15 respostas de professores da educação básica, enquanto apenas 8 professores do CE/Ufes participaram, indicando uma adesão consideravelmente menor por parte deste último grupo. O quadro a seguir apresenta sinteticamente o perfil dos participantes.

**Quadro 4 - Perfil dos participantes**

| <b>Grupo de Participantes</b>  | <b>Número de Participantes</b> | <b>Faixa Etária</b> | <b>Gênero</b>            | <b>Formação acadêmica</b>       | <b>Tempo de Experiência</b> |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------|--------------------------|---------------------------------|-----------------------------|
| Professores do CE/UFES         | 08                             | 45 a 66 anos        | 7 Feminino, 1 Masculino  | 5 Doutores, 3 com Pós-Doutorado | 5 a 30 anos                 |
| Professores da Educação Básica | 15                             | 20 a 55 anos        | 11 Feminino, 4 Masculino | 100% com Especialização         | 1 a 30 anos                 |

Fonte: Elaborado pela própria autora

A análise dos dados evidencia características marcantes em cada grupo. Entre os professores do CE/Ufes, a faixa etária predominante é de 50 a 60 anos (4 participantes), seguida por 2 docentes na faixa de 61 a 70 anos e apenas 2 entre 40 e 49 anos. No que se refere à distribuição de gênero, observa-se a predominância feminina, sete dos oito participantes são mulheres, representando 87,5% do total. Em termos de qualificação, o alto nível de formação é evidente: 5 docentes possuem doutorado e 3 deles têm pós-doutorado. A experiência profissional é igualmente diversificada, com o tempo de atuação variando entre 5 e 30 anos, sendo a maioria composta por docentes com mais de uma década de experiência.

A baixa adesão dos professores do CE/Ufes (46,7%) pode ser atribuída a fatores como limitações de tempo, alta carga de trabalho ou falta de interesse, pontos que merecem maior investigação, dado o impacto que esses aspectos podem ter na representatividade e nos resultados da pesquisa.

Entre os professores da educação básica, há uma ampla distribuição etária: 3 professores têm entre 20 e 30 anos, 4 estão na faixa de 31 a 40 anos, 6 entre 41 a 50 anos, e 2 entre 51 e 60 anos. Essa diversidade reflete a presença de profissionais em diferentes estágios da carreira, enriquecendo as perspectivas da pesquisa. Quanto ao gênero, a maioria é feminina (11 participantes), embora o grupo inclua 4 pessoas que se declararam como homens, o que reflete uma característica estrutural do ensino básico no Brasil, onde o magistério é tradicionalmente associado a mulheres.

Em relação aos professores da educação básica, a distribuição etária dos 15 participantes varia entre 20 e 55 anos: 3 têm entre 20 e 30 anos, 4 entre 31 e 40 anos, 6 entre 41 e 50 anos, e 2 entre 51 e 60 anos. Essa diversidade etária revela que o grupo é composto por docentes em diferentes estágios de carreira, proporcionando uma visão abrangente da educação básica.

Quanto à formação acadêmica, todos os participantes da educação básica possuem especialização, um dado significativo que destaca o envolvimento desses profissionais em processos de qualificação profissional. Quanto à localização geográfica, os participantes estão distribuídos por municípios como Vitória, Serra, Castelo, Rio Novo do Sul, Vargem Alta, Cariacica e Santa Maria de Jetibá, indicando uma representatividade abrangente. No entanto, o fato de muitos docentes estarem alocados em regiões do interior pode apontar para desafios relacionados ao acesso às formações oferecidas pela universidade.

As disciplinas ministradas pelos professores da educação básica abrangem diversas áreas, incluindo Língua Inglesa, História, Educação Física, Arte, Matemática, Geografia, Português e Ciências. O tempo de experiência no ensino varia consideravelmente: 6 participantes têm entre 1 e 9 anos de atuação, 3 têm entre 10 e 19 anos, e outros 6 possuem de 20 a 30 anos de experiência, demonstrando de modo geral que os participantes possuem uma trajetória expressiva de anos de trabalho docente.

A caracterização dos participantes ressalta a diversidade em termos de faixa etária, formação acadêmica e experiência profissional, aspectos que podem enriquecer a compreensão sobre as questões discutidas neste estudo

#### 4.2 CONCEPÇÕES SOBRE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

A extensão universitária, reconhecida como um dos pilares do tripé acadêmico - ensino, pesquisa e extensão - constitui-se um elemento central na conexão entre universidade e sociedade. Essa dimensão não se limita à transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas se estrutura como um espaço de interlocução que visa a articulação e democratização do saber, a promoção de transformações sociais e a articulação entre os saberes acadêmicos e populares. A complexidade e relevância da extensão universitária a transformam em um dos principais meios para a concretização da função social da universidade, especialmente em contextos marcados por desigualdades e exclusões estruturais, como o caso do Brasil.

A análise deste eixo analítico, embasada nos dados produzidos junto aos professores participantes da pesquisa, apontou múltiplas concepções da extensão universitária. Apesar das variadas interpretações, a extensão é amplamente reconhecida como um espaço essencialmente dialógico, formador e integrativo. A análise das concepções identificadas foi conduzida à luz do referencial teórico que sustenta esta dissertação, com destaque para as contribuições de Freire (1996), Jezine (2004) e Chauí (2003), além das diretrizes institucionais do Forproex e do Plano Nacional de Educação.

Nesse sentido, Freire (1996) sustenta que a educação, incluído as práticas extensionistas, deve ser dialógica, permitindo a troca de saberes entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. Essa perspectiva desafia visões hierarquizadas, que colocam o saber acadêmico em uma posição de superioridade em relação ao saber popular, e propõe um modelo em que ambos os saberes se complementam em um processo colaborativo de construção do conhecimento. Assim, a extensão universitária configura-se como um espaço privilegiado para a realização desse diálogo, ao romper com a lógica da transmissão unidirecional de conhecimento e promover um intercâmbio recíproco.

Os professores participantes da pesquisa reforçam essa visão dialógica. Um deles afirmou que “as atividades de extensão acontecem a fim de promover o diálogo entre a universidade e a educação básica, criando possibilidades de crescimento do conhecimento para todos os participantes” (Docente Universitário 6). Esse entendimento dialoga, com o que afirma com Freire (1987), que considera o diálogo como uma exigência existencial e um caminho para a construção de relações humanizadoras, em que sujeitos colaboram para transformar o mundo e suas próprias realidades.

Ainda a respeito da dimensão dialógica da extensão universitária, um dos participantes destacou que ela “Proporciona espaços para problematização, diálogos abertos e reflexão conjunta” (Docente da Educação Básica 8). Nessa compreensão, identificamos a importância do caráter colaborativo e participativo das atividades extensionistas, que promovem um ambiente de interação mútua e aprendizado compartilhado.

Compreendemos que essa visão apresenta uma sintonia com a perspectiva de dialogicidade que identificamos eco com as discussões de Freire (1985, p. 36), que afirma, “[...] o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”. Assim, o diálogo é definido como um caminho necessário no processo educativo, concebendo-o não como uma simples transmissão de saberes, mas como um ato de construção e transformação conjunta.

Além de sua dimensão dialógica, a extensão universitária é frequentemente compreendida como um espaço formativo, que transcende a ideia tradicional de formação acadêmica, ao integrar a produção de conhecimento com a experiência prática e a reflexão crítica. Conforme argumenta Jezine (2004), a extensão deve contribuir para a formação de uma consciência crítica, que permita aos sujeitos não apenas compreender o mundo, mas também intervir ativamente nele, contribuindo para sua transformação.

Essa visão foi reiterada pelos participantes da pesquisa, que destacaram o papel da extensão na formação contínua de professores e no aprimoramento de práticas pedagógicas. Um professor enfatizou: “[...] a universidade precisa estar junto, não como detentora de todo um saber, mas como fomentadora de ações que busquem a qualidade da educação junto com aqueles que vivem cotidianamente a educação nas escolas [...]” (Docente Universitário 3). Essa fala, incita-

nos a pensar sobre a necessidade de uma extensão que promova a co-construção de práticas formativas, em vez de adotar uma postura impositiva ou hierárquica.

Essas questões apresentam um ponto importante nessa reflexão: qual é o papel da extensão universitária na educação básica? Entendemos que ao promover a colaboração entre a academia e os profissionais que atuam na prática cotidiana, a extensão universitária reforça a articulação entre teoria e prática, que em nossa compreensão assume uma das importantes intencionalidades desses processos formativos. Essa articulação, como defende Jezine (2004), é essencial para consolidar uma formação que não se limite ao acúmulo de conhecimento técnico, mas que prepare os sujeitos para compreender criticamente as realidades sociais e atuar nelas de forma propositiva. Assim, a extensão reafirma seu papel como espaço formativo que transforma tanto os atores envolvidos quanto os contextos em que está inserida.

A extensão universitária também foi amplamente reconhecida pelos participantes como um elemento integrador, capaz de articular ensino, pesquisa e prática social. De acordo com Chauí (2003), a universidade deve atuar como mediadora das tensões entre as demandas acadêmicas e sociais, promovendo uma integração que ressignifique sua função e relevância na sociedade contemporânea. Nesse contexto, a extensão desempenha um papel central, ao possibilitar a interação entre os saberes acadêmicos e populares em um processo de mobilização que beneficia tanto a universidade quanto a comunidade.

Os participantes corroboram essa visão, como exemplificado na fala de um professor: “As atividades extensionistas cumprem a função de dialogar com o público externo à universidade, promovendo a aproximação entre conhecimentos acadêmicos e saberes da prática profissional docente”. Essa concepção encontra coro com o que tem defendido o Forproex, que define a extensão como um processo contínuo de interação entre universidade e sociedade, promovendo a aplicação prática do conhecimento acadêmico em situações concretas.

Ainda nesta direção o professor observa que “a extensão universitária frequentemente oferece oportunidades para aplicar teorias e conhecimentos acadêmicos em contextos práticos e reais” (Docente da Educação Básica 15). Destacamos essa afirmação, pois nos incentivou a refletir sobre a ideia de a extensão criar oportunidades para a articulação entre o saber acadêmico e as demandas da sociedade. Entendemos que a extensão universitária não se trata de aplicar teorias

da universidade no contexto da sociedade, mas de produzir conhecimentos e ressignificar o que a própria universidade produz com e na sociedade.

Sobre esse aspecto, concordamos com o que Jezine (2004) sustenta, ao argumentar que a extensão deve se consolidar a partir de uma concepção acadêmica que privilegie a promoção da consciência crítica e adote uma perspectiva transformadora. Essa afirmação aponta para um entendimento da extensão como uma prática que vai além da simples aplicação de conhecimentos, posicionando-a como um espaço estratégico para a construção de saberes emancipadores.

Assim, a extensão como uma função da universidade, objetivando se firmar a partir da concepção acadêmica, inserida no contexto de contradições inerentes ao próprio processo de produção do conhecimento em uma sociedade capitalista, busca uma nova dimensão de universidade, sociedade e sujeito, consubstanciada na perspectiva ideológica do “compromisso social” como instituição pública, viabilizando a organização política do grupo, em que além da promoção de uma consciência crítica se almeja a intervenção na realidade em uma perspectiva transformadora e libertadora, da autonomia do sujeito (Jezine, 2004, p. 4).

Nessa lógica, a extensão universitária, enquanto função essencial da universidade, busca consolidar-se em um cenário permeado pelas contradições inerentes à produção de conhecimento em uma sociedade capitalista. Ao assumir a perspectiva ideológica do “compromisso social”, a extensão reivindica um novo papel para a universidade: o de agente transformador que articula universidade, sociedade e sujeito. Tal compromisso não se limita à promoção de uma consciência crítica, mas visa também a intervenção concreta na realidade, promovendo mudanças que libertem os sujeitos de estruturas opressoras e favoreçam sua autonomia.

Nessa direção, é importante destacar que os professores participantes reconheceram a extensão universitária como uma ponte que conecta a universidade à comunidade externa, possibilitando a democratização do conhecimento e a troca de saberes. O Docente Universitário 11 define a extensão como a “forma de articulação entre universidade e sociedade por meio de diversas ações”, o Docente Universitário 13 complementa que a extensão deve “ultrapassar os muros da universidade e chegar até a comunidade”. Essas ideias também são defendidas por Jezine (2006), que enfatiza a extensão como um instrumento indispensável para democratizar o conhecimento e criar diálogos que rompam com as barreiras de exclusão e hierarquização do conhecimento.

As declarações expressas pelos docentes universitários também fazem interlocução diretamente com a proposta freireana de educação, que entende o conhecimento como resultado de uma prática coletiva e emancipadora. Nesse contexto, Freire defende que:

[...] é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue (Freire, 1980, p. 21).

Assim, Freire (1980, p. 19) explica que “[...] uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo [...]. Ao relacionarmos essa compreensão ao contexto da extensão universitária, perguntamos: a extensão universitária com professores de educação básica tem desenvolvido processos de consciência e atitude crítica? Como a universidade pode colaborar para que haja melhorias nesses processos?

Levantamos estes questionamentos porque entendemos que, nesse processo, os espaços da escola e da universidade emergem como um ambiente privilegiado de articulação, no qual experiências, significados, saberes e conhecimentos teórico-práticos se entrelaçam de maneira processual e dinâmica, podendo contribuir para a produção de processos de formação crítica e emancipatória.

Nesse sentido, a fala do Docente da Educação Básica 7 incita-nos a pensar sobre o importante papel da universidade, ao atuar com o ensino, pesquisa e extensão, especialmente quando destaca que a extensão “Corresponde ao compartilhamento da academia com a comunidade externa dos conhecimentos adquiridos por meio do ensino e da pesquisa desenvolvidos pela instituição”.

Essa perspectiva também é defendida pela Política Nacional de Extensão Universitária (2012), que define a extensão como “um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade”. Logo, fica evidente que a extensão universitária assume o seu papel de colaborar para a transformação da sociedade, mas que é imprescindível para isso, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nessa articulação entre universidade e sociedade.

As falas dos Docentes 13, 7 e 11 destacadas acima, apontam para uma relação interativa entre a universidade e a comunidade, rompendo com a lógica assistencialista que durante anos marcou a extensão universitária no Brasil. Ao invés disso, promove-se a ideia de que a universidade deve atuar como mediadora entre os saberes acadêmicos e os saberes populares, reconhecendo ambos como fundamentais para a produção de conhecimento e para a transformação social. Essa perspectiva é corroborada pelo Plano Nacional de Extensão Universitária (2000-2001), quando argumenta que:

Esse tipo de extensão vai além de sua compreensão tradicional de disseminação de conhecimentos (cursos, conferências, seminários), prestação de serviços (assistências, assessorias e consultorias) e difusão cultural (realização de eventos ou produtos artísticos e culturais) [...]. Dentro desses balizamentos, a produção de conhecimento via extensão, se faria na troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, tendo como consequência a democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade e uma produção resultante do confronto da realidade (PNEU, 2000, 2001, p. 3-4).

Essa troca de saberes e experiências entre academia e comunidade é reiteradamente destacada pelos participantes, refletindo a concepção de que o conhecimento não é exclusivamente acadêmico, mas também prático, coletivo e processual. Nesse sentido, o Docente Universitário 4, em sua resposta observa que: “Potencialmente, as atividades de extensão constituem-se em espaços de trocas de experiência e de reflexões acerca da profissão, proporcionados pelo encontro dos professores com seus pares e com conhecimentos produzidos dentro e fora da escola”.

Mais do que simplesmente democratizar o acesso ao conhecimento, ela ressignifica o espaço acadêmico, convertendo-o em um ambiente propício ao diálogo, à construção coletiva de reflexões críticas e à implementação de ações concretas que visam superar estruturas sociais excludentes. Essa dinâmica, ao integrar academia e sociedade, fortalece a troca de experiências e saberes, promovendo um processo educativo capaz de transformar realidades e construir caminhos mais justos e inclusivos.

As reflexões apresentadas ao longo deste eixo analítico evidenciam que a extensão universitária transcende sua função histórica de transmissão de saberes, consolidando-se como um espaço dialógico, formativo e integrador. Analisada sob a ótica dos participantes e fundamentada nos aportes teóricos desta pesquisa, a extensão é compreendida como um meio estratégico para

promover a democratização do conhecimento, romper barreiras hierárquicas e estabelecer uma interlocução transformadora entre universidade e sociedade.

Os relatos dos professores reforçam a perspectiva de que a extensão opera como uma ponte entre saberes acadêmicos e populares, promovendo um intercâmbio dinâmico que contribui para a formação crítica dos sujeitos envolvidos e para a intervenção em realidades sociais marcadas por desigualdades. Nesse sentido, ela reafirma o compromisso social da universidade, ao mesmo tempo em que ressignifica o papel das práticas educativas, promovendo um aprendizado colaborativo e emancipador.

A análise integrada dos resultados da pesquisa bibliográfica demonstrados no capítulo 1 e das concepções dos participantes da pesquisa de campo evidencia que a extensão universitária é concebida como um instrumento multifacetado, capaz de transcender a mera transmissão de conhecimento e atuar como um mecanismo transformador na formação contínua de professores e na promoção do compromisso social da universidade.

Conforme Santos (2013) sustenta, as concepções de extensão vão além do paradigma tradicional, evidenciando três dimensões importantes para a formação docente: a interação entre a universidade e escola, a transferência de conhecimento produzido academicamente para a comunidade e o acesso à formação contínua dos educadores. Essa abordagem dialógica, em que os saberes acadêmicos dialogam com a realidade das instituições de ensino, encontra forte ressonância nas declarações dos participantes da pesquisa, os quais destacam a extensão como um espaço de troca mútua de saberes e de reflexão coletiva, reforçando a necessidade de integrar teoria e prática de maneira efetiva.

Nesse contexto, o estudo de Oliveira (2014) e as contribuições de Oliveira e Melo (2018) enfatizam que a extensão universitária está intrinsecamente ligada às dimensões do ensino e da pesquisa, promovendo uma prática educativa que favorece o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Essa perspectiva é corroborada pelos relatos dos docentes, que apontam para a extensão como um meio de democratizar o saber e fomentar a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. Os participantes enfatizam, por exemplo, que as atividades extensionistas propiciam o encontro entre o conhecimento teórico e as demandas do cotidiano escolar, permitindo que os profissionais da educação se envolvam em processo de formação que vão além do modelo tradicional de cursos e eventos isolados.

Adicionalmente, Quadrado (2019) traz a extensão como um mecanismo que legitima a função social da universidade, aproximando-a da escola e promovendo a troca de experiências em um formato participativo. Essa concepção é amplamente refletida na percepção dos participantes, que reconhecem a extensão não apenas como uma ferramenta de transmissão de saberes, mas como uma prática integradora que possibilita a intervenção ativa na realidade educacional. Assim, a articulação entre teoria e prática, enfatizada tanto na literatura quanto na pesquisa de campo, revela o potencial transformador da extensão universitária ao promover o desenvolvimento profissional dos docentes e ao contribuir para a superação de barreiras estruturais na educação.

Por sua vez, Ramos (2019) destaca a visão da extensão como um dispositivo formativo ancorado na práxis, em que o diálogo entre a universidade e a sociedade se configura como um processo de mão dupla. Essa visão encontra eco nos relatos dos participantes, os quais sugerem que a extensão de funcionar como um espaço articulador entre a universidade e a escola, possibilitando a construção coletiva dos saberes e a reflexão conjunta sobre os desafios do ensino. Dessa forma, a extensão universitária é apresentada como um campo de atuação dinâmico e integrador, que valoriza tanto a produção acadêmica quanto a experiência prática dos profissionais da educação.

Em síntese, os dados empíricos da pesquisa de campo convergem com as contribuições teóricas apresentadas na revisão bibliográfica, demonstrando que a extensão universitária é um instrumento estratégico para a democratização do conhecimento e para a formação crítica dos docentes. A convergência entre as diferentes concepções – que variam desde a ênfase na interação dialógica e na transferência de saberes até o reconhecimento do seu potencial formativo e integrador – reforça a importância de se repensar o papel da universidade como agente transformador.

Entretanto, embora os discursos teóricos estabeleçam um ideal de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, os desafios práticos para sua implementação persistem. Superar barreiras institucionais e culturais historicamente presentes é imprescindível para aprimorar a efetividade dos processos extensionistas.

Assim, a análise crítica dos dados evidencia que, para que a extensão universitária cumpra seu papel transformador, é imprescindível a consolidação de práticas que integrem efetivamente os

saberes acadêmicos e populares, bem como o desenvolvimento de estratégias que incentivem a participação ativa dos docentes na construção e na transformação de seus próprios processos formativos. Essa convergência entre teoria e prática aponta para a necessidade de políticas institucionais que fortaleçam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para uma educação mais inclusiva, democrática e comprometida com a transformação social.

Ao romper com concepções assistencialistas e propor um modelo dialógico e participativo, a extensão universitária reafirma seu papel fundamental na construção de um processo educativo crítico, reflexivo e transformador. Assim, ela não apenas fortalece os laços entre a academia e a sociedade, mas também contribui para a concretização de uma educação verdadeiramente libertadora, alinhada aos ideais de transformação social e emancipação humana.

#### 4.3 O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTÍNUA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A CONTRIBUIÇÃO DA AÇÃO EXTENSIONISTA NESSE CONTEXTO

Nesta seção, dedicamo-nos a aprofundar o diálogo e discussão com os dados registrados pelos professores participantes da pesquisa referentes à formação contínua, realizada por meio da ação extensionista universitária, e o papel desse processo no desenvolvimento profissional dos professores. Buscamos, portanto, compreender como os docentes universitários e da educação básica deste estudo percebem e experienciam esse processo, destacando, em especial, a contribuição da extensão universitária nesse contexto.

Com base nas contribuições teóricas de Lima (2001) e Pimenta (2012), a formação contínua é compreendida como um processo dinâmico e dialético que ultrapassa a mera capacitação técnica. Trata-se de uma trajetória de aprendizado permanente, que integra as dimensões técnica, ética e política da docência, promovendo uma reflexão crítica e transformadora sobre a prática pedagógica.

Lima (2001) descreve a formação contínua como uma bússola que orienta os docentes em meio às complexidades e às demandas de um cenário educacional em constante transformação, caracterizado por desafios sociais e culturais dinâmicos. Por sua vez, Pimenta (2012) ressalta que essa formação deve ser concebida como um horizonte amplo, voltado para a construção de

identidades profissionais alinhadas com a transformação social e a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Nesse contexto, a formação contínua emerge como um condutor essencial que articula teoria e prática, possibilitando a constante reconstrução dos saberes docentes. Esse movimento dialético permite ao educador ressignificar suas práticas pedagógicas à luz de novas teorias, tecnologias e demandas educacionais, ao mesmo tempo que reforça sua autonomia profissional e sua capacidade de intervenção crítica na realidade em que atua.

Ao considerarmos as respostas dos participantes à luz da perspectiva teórica adotada neste estudo sobre formação contínua, identificamos convergências entre os depoimentos dos professores e os conceitos por nós assumidos. Contudo, também foram evidenciados desafios importantes, incluindo manifestações dos participantes que nos levaram a refletir sobre possíveis limitações presentes nesse contexto.

Sobre as falas dos participantes, identificamos como preocupações o desenvolvimento de competências e a incorporação de inovações pedagógicas, demonstrando que, para muitos, a formação contínua está diretamente associada à melhoria prática e operacional da docência. Assim os docentes entendem que:

A formação contínua é crucial para o desenvolvimento profissional docente. Promove atualização de conhecimentos, melhoria das práticas pedagógicas e desenvolvimento de competências (Docente da Educação Básica 15).

A formação contínua permite que os docentes se mantenham atualizados com as mais recentes inovações e melhores práticas em suas áreas de atuação. Pode promover o crescimento pessoal e profissional, incentivando a reflexão sobre sua prática (Docente da Educação Básica 4).

De suma importância, pois como professor acho fundamental sempre estudar e aumentar meu conhecimento, de forma a estar atualizado com as questões que norteiam o mundo (Docente da Educação Básica 3).

Consideramos preocupante esse movimento de redução da formação contínua a um processo técnico e instrumental, pois ignora a natureza complexa e multifacetada do trabalho pedagógico. A docência é um fazer atravessado por dimensões técnicas, éticas e políticas que se entrelaçam continuamente. Quando a formação contínua se limita à transmissão de competências operacionais, ela falha em responder às demandas mais amplas e desafiadoras da educação contemporânea.

Para superar uma visão reducionista, é necessário assumirmos a formação contínua como um processo integrador. A esse respeito Gatti (2010), defende que a formação ultrapasse a transmissão de saberes práticos e imediatos, configurando-se como um espaço crítico de reflexão sobre as condições estruturais e institucionais do ensino. Nesse contexto, a autora destaca a importância de debates sobre o impacto das políticas públicas e das desigualdades nos contextos escolares, promovendo uma abordagem transformadora.

Alinhados à perspectiva de Gatti (2010), entendemos que a formação contínua deve ser planejada de maneira integrada, considerando as dimensões técnica, ética e política. O domínio de metodologias, tecnologias e estratégias pedagógicas, embora essencial, precisa ser contextualizado em uma visão mais ampla e reflexiva sobre o papel do professor.

No âmbito ético, os debates devem incluir o compromisso dos educadores com práticas inclusivas e equitativas, considerando a diversidade cultural, social e econômica do cenário educacional. Já a dimensão política requer a conscientização dos professores acerca das políticas públicas que estruturam a educação, incentivando um posicionamento crítico e transformador frente às desigualdades e desafios do sistema educacional.

As falas dos participantes também apontam que as ações formativas muitas vezes são fragmentadas, pontuais e desconectadas das realidades cotidianas dos professores, o que limita seu potencial como espaços de reflexão crítica e diálogo. Conforme destaca Freire (1996), a formação contínua deve ser entendida como um ato político e dialógico, capaz de fortalecer a autonomia docente e fomentar práticas pedagógicas emancipadoras.

Nesse cenário, torna-se necessário repensar as ações formativas, de forma a integrá-las às experiências dos professores e promover uma articulação efetiva entre teoria e prática. Para isso, as políticas públicas devem reconhecer a importância de um planejamento formativo que considere as demandas locais e valorize a autonomia dos docentes como intelectuais críticos e protagonistas no processo de construção de uma educação transformadora.

No contexto da extensão universitária, os participantes a percebem como um instrumento essencial de formação contínua e um meio de ampliação dos horizontes acadêmicos. As falas descritas a seguir exemplificam essa compreensão:

As ações de extensão permitem que a comunidade universitária seja ampliada, para além das ações de ensino de graduação e pós-graduação, ampliando a formação acadêmica e as experiências qualitativas dos sujeitos participantes (Docente Universitário 5).

A extensão universitária é uma via muito importante para a formação contínua dos docentes, ao passo que em suas formações pode transbordar o que ocorre no âmbito acadêmico, além de promover canais de diálogo sobre a prática docente (Docente da Educação Básica 4).

Muitos professores da universidade vêm empreendendo esforços para fortalecer os saberes-fazeres dos docentes da Educação Básica, aproximar as escolas da universidade e fortalecer o direito social à educação (Docente Universitário 8).

A extensão universitária é extremamente importante para a aproximação entre professores da educação básica e a universidade. A partir das ações de extensão, podem atualizar-se e assim qualificar ainda mais as suas práticas na escola (Docente Universitário 1).

A extensão universitária pode contribuir para a formação contínua, ofertando cursos de especialização, aproximando a academia das instituições escolares (Docente da Educação Básica 13).

A extensão universitária é fundamental na promoção de ações de formação para professores da educação básica. É papel da universidade compartilhar o conhecimento produzido com os diferentes sistemas de ensino (Docente Universitário 3).

Os depoimentos indicam um consenso sobre a relevância da extensão como dimensão mediadora entre universidade e escola, promovendo uma troca dialógica de saberes e práticas. As falas evidenciam seu reconhecimento como um ambiente privilegiado para integrar a produção teórica à prática.

Compreendemos que essa articulação contribui significativamente para a ampliação do repertório formativo dos professores e possibilita uma conexão mais profunda entre os desafios educacionais e as respostas acadêmicas. Contudo, é importante reforçarmos que, para que a extensão cumpra plenamente essa função, é fundamental que ela não se limite à mera disseminação de conhecimentos provenientes da universidade. Deve, em vez disso, atuar como um espaço de construção colaborativa, onde diferentes saberes sejam problematizados, dialogados e ressignificados.

As falas dos participantes revelam uma perspectiva que valoriza a integração entre os níveis educacionais e reafirma a educação como um direito social. Contudo, embora a aproximação entre universidade e escola seja vista como uma ação promissora, é necessário problematizar até que ponto essa conexão tem sido efetivamente implementada e se, de fato, contribui para uma educação transformadora.

A construção de um diálogo genuíno entre os agentes educacionais é fundamental, mas, para superar as desigualdades estruturais no acesso e na qualidade da educação, é imprescindível que essa articulação vá além de discursos idealizados e enfrente criticamente as limitações institucionais, políticas e materiais que frequentemente inviabilizam mudanças profundas no sistema educacional.

Outro ponto recorrente nas falas dos participantes é o reconhecimento da universidade como um espaço privilegiado para a formação contínua, especialmente por meio da extensão universitária. Essa perspectiva destaca os esforços de aproximação entre universidade e escola como princípio para fortalecer práticas pedagógicas e ampliar o acesso ao direito à educação.

Embora reconheçamos o seu potencial transformador, é necessário destacarmos que a extensão universitária enfrenta desafios significativos que limitam sua capacidade de desempenhar plenamente essa função. Por exemplo, ainda há ocorrência de ações extensionistas que se configuram em formatos pontuais e de alcance restrito, o que compromete a possibilidade de gerar impactos concretos e sustentáveis. Esse é um aspecto que será aprofundado no próximo eixo analítico, mas já aponta para a necessidade de um questionamento sobre o alcance e os resultados dessas iniciativas.

O Docente Universitário 8 mencionou em sua fala os esforços de aproximação entre universidade e escola como forma de fortalecer práticas pedagógicas e promover o direito à educação. Contudo, cabe questionarmos em que medida essas iniciativas têm alcançado os contextos de maior vulnerabilidade social, onde as desigualdades estruturais e as limitações materiais das escolas representam barreiras significativas para a implementação de práticas transformadoras.

Sobre este aspecto, lembramos das contribuições de Pimenta (2012) ao defender a importância das articulações institucionais que favoreçam a interação entre o conhecimento produzido na academia e as práticas desenvolvidas na educação básica. Nessa direção é imprescindível aprofundarmos a discussão à luz das dinâmicas estruturais e epistemológicas que permeiam esses espaços. Defendemos que a integração entre o conhecimento científico e as práticas pedagógicas não pode ser concebido apenas como um movimento linear de transferência de teorias acadêmicas para o ambiente escolar, mas sim como um processo dialógico, no qual

ambos os contextos – acadêmico e escolar - compartilham seus saberes próprios e se enriquecem mutuamente.

Sob uma perspectiva crítica, afirmamos que essa integração requer uma abordagem que reconheça a complexidade do contexto educacional brasileiro, marcado por desafios históricos, sociais e políticos que, muitas vezes, não encontram correspondências diretas nas soluções propostas pela academia. Nesse ponto, reforçamos que as articulações institucionais precisam superar o caráter instrumental e utilitarista, e promover parcerias efetivas que valorizem os saberes docentes como componentes ativo e criativo na construção do conhecimento.

Além disso, esse movimento de articulação entre universidade e escola demanda a implementação de políticas públicas que incentivem a criação de espaços de formação contínua e de desenvolvimento de projetos colaborativos. Tais iniciativas devem possibilitar que professores da educação básica e pesquisadores compartilhem experiências, identifiquem problemas comuns e, de forma conjunta, desenvolvam alternativas pedagógicas transformadoras. Para tanto, é fundamental reconhecer as práticas escolares como *locus* legítimos de produção de conhecimento, superando sua tradicional redução a um simples campo de aplicação.

É com esse entendimento que situamos a extensão universitária como um espaço necessário e transformador, cuja valorização é essencial para fortalecer sua contribuição para a sociedade e como ambiente privilegiado de formação continuada. Compreendemos que a extensão universitária deve ser orientada pela construção colaborativa, fundamentada no diálogo crítico e no caráter emancipatório da produção e circulação de saberes.

Ressignificar a extensão universitária implica, portanto, romper com a lógica funcionalista que frequentemente subordina a demandas institucionais e políticas e reduz seu alcance a uma atividade de caráter técnico e instrumental. Em oposição a essa visão, propomos a priorização de práticas que promovam o diálogo crítico e incentivem a re(construção) da prática pedagógica, reconhecendo os diferentes atores envolvidos como sujeitos ativos no processo de produção e disseminação do conhecimento.

Inspirados nas reflexões de Giroux (1997), sustentamos que a extensão universitária pode e deve se tornar um espaço estratégico para a formação de professores enquanto intelectuais

críticos. Nesse ambiente, os educadores articulam teoria e prática enquanto desenvolvem respostas criativas e transformadoras aos desafios da educação contemporânea. Assim, a extensão universitária deixa de ser um mero apoio à academia e se consolida como *locus* de protagonismo, diálogo e transformação social.

Identificamos no diálogo com os participantes desta pesquisa, que o tema formação contínua, também evidencia a valorização do conhecimento profissional, pedagógico e prático dos professores como elementos centrais para o debate acerca do desenvolvimento profissional docente. Como demonstram os relatos descritos a seguir:

Por meio de cursos e seminários, de curta e média duração, os professores valorizam seus saberes e ampliam conhecimentos, experiências, práticas curriculares, modos de registros e pertencimento com o seu trabalho (Docente Universitário 5).

Contribuem no adensamento dos saberes docentes, no desenvolvimento de pesquisas, no impulsionar de práticas pedagógicas inclusivas e na implementação de políticas públicas educacionais (Docente Universitário 8).

Acredito que a formação continuada pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento (prático, teórico) profissional do professor (Docente da Educação Básica 13).

As falas supracitadas dos depoentes convergem para a importância das atividades formativas estruturadas no enriquecimento dos saberes docentes, alinhando-se à perspectiva de García (1999), que defende uma formação contínua e plural, capaz de integrar práticas formais e informais. Contudo, é essencial reforçar que a formação docente não deve se limitar apenas à ampliação de conhecimentos técnicos e curriculares. À luz do pensamento de Giroux (1997), enfatizamos que a formação contínua precisa conectar-se à crítica social e à construção de novas epistemologias que superem a instrumentalização e enfatizem a compreensão do professor como um intelectual crítico.

Outro ponto importante evidenciado nas narrativas refere-se ao papel das formações de curta e média duração como instrumentos de valorização e ampliação dos saberes docentes. Sob este aspecto, entendemos que essa modalidade formativa é frutífera quando articula a prática pedagógica com a reflexão teórica, contribuindo para a emancipação do professor como sujeito crítico. Entretanto, emerge o questionamento sobre a suficiência dessas formações de caráter pontual, dado que a construção do conhecimento é um processo contínuo e complexo, desta forma, é necessário pensar se essas iniciativas possuem impacto duradouro ou se demandam complementação por ações formativas mais profundas e integradas.

Um aspecto também destacado nos depoimentos dos participantes é a ampliação dos saberes docentes e a promoção de práticas inclusivas, apontados como fundamentais para a valorização do professor enquanto agente de transformação. Nessa direção, também entendemos ser de suma importância que no desenvolvimento profissional docente, seus processos formativos reconheçam, assim como defende Giroux (1997), que a atuação docente vá além da mera transmissão de conteúdo, configurando-se como uma prática política e ética. Assim, o espaço educacional é ressignificado como um lugar de resistência e transformação, comprometido com a equidade e a mudança estrutural.

As falas dos participantes da pesquisa também trazem à tona desafios significativos que dificultam a efetivação desse papel transformador. A precarização do trabalho docente — marcada pela sobrecarga de atividades, baixos salários, contratos instáveis e falta de recursos pedagógicos e infra estruturais — compromete tanto a implementação de práticas inclusivas quanto o fortalecimento do papel crítico do professor.

Assim, ao dialogarmos com Giroux (1997), reconhecemos que a concretização de práticas inclusivas e emancipadoras não depende apenas da formação crítica dos professores, mas também da construção de condições materiais e institucionais que viabilizem esse exercício. Nesse sentido, a reflexão sobre a formação docente não pode se restringir ao âmbito do desenvolvimento de competências individuais, mas incluir um compromisso com a luta por mudanças estruturais que viabilizem a transformação das práticas educacionais e sociais.

O diálogo com os participantes também destacou a relação entre formação contínua e reflexão crítica, evidenciada nas seguintes falas:

A universidade exerce um papel fundamental na formação inicial e contínua de professores por meio de ações articuladas de ensino, pesquisa e extensão (Docente Universitário 4).

A extensão universitária pode contribuir promovendo um momento para a reflexão crítica coletiva ao processo pedagógico, na intenção de fomentar o desenvolvimento da criticidade e criatividade (Docente da Educação Básica 6).

Esses depoimentos indicam a importância do tripé ensino, pesquisa e extensão com relação na articulação entre a formação inicial e contínua, o que apresenta conexão direta com o que temos defendido quanto à formação docente como um processo que integra dimensões técnicas, éticas

e políticas, promovendo uma formação que ultrapassa a simples atualização de conhecimentos (Pimenta, 2012).

Ao abordar da tríade ensino, pesquisa e extensão, os depoimentos apontam para uma visão integrada e sistêmica da formação docente, que transcende modelos fragmentados e utilitaristas. Dessa forma, a articulação entre esses pilares fortalece a formação de professores como sujeitos críticos e criativos, capazes de analisar, transformar e ressignificar suas práticas pedagógicas em resposta aos desafios educacionais contemporâneos.

Nesse sentido, o reconhecimento da articulação entre ensino, pesquisa e extensão na formação docente reforça o entendimento que a formação inicial e contínua não são momentos isolados, mas partes de um processo contínuo e interdependente, que busca preparar os professores para compreender e intervir criticamente nas múltiplas realidades que atravessam a educação.

Essa abordagem reflete a importância da reflexão sobre as práticas pedagógicas que promovam o aperfeiçoamento constante, o diálogo acadêmico e a troca de saberes. No entanto, entendemos que há um desafio evidente: é preciso avançar para além da atualização técnica e incorporar uma dimensão crítica aos processos de formação contínua, que questione o contexto educacional, as condições políticas e sociais dos processos de ensino e aprendizagem e o papel da educação e da escola contemporânea.

Os depoimentos apresentam ainda a criticidade como um elemento essencial para a transformação das relações pedagógicas e sociais. Esse aspecto é importante e vale ser ressaltado porque, ao incorporar a reflexão coletiva e a criticidade no âmbito da extensão, o docente aponta para a possibilidade de ampliar os horizontes educacionais, transformando-os em ações emancipatórias que vão além da mera reprodução de conteúdo.

Nessa perspectiva, o professor assume o papel de intelectual crítico, mediando a reconstrução do saber e promovendo práticas educativas mais democráticas e inclusivas. Assim, a extensão universitária deixa de ser apenas uma ferramenta para a atualização técnica, para se tornar um espaço de questionamento, inovação metodológica e ressignificação do papel da educação na formação de cidadãos críticos.

O diálogo com os participantes da pesquisa e a discussão teórica indicam que há percepções diversas sobre a formação contínua e a extensão universitária. Enquanto algumas contribuições destacam aspectos como a atualização técnica e a ampliação de conhecimentos, outras sugerem a relevância de práticas formativas que promovam reflexão crítica, emancipação e maior integração entre teoria e prática.

Os dados também apontam diferenças nas abordagens entre docentes universitários e da educação básica. Enquanto os primeiros demonstram maior articulação teórica e criticidade, os segundos enfrentam desafios práticos ligados às condições das escolas, dificultando a conexão entre propostas formativas e a realidade cotidiana.

Nesse sentido, é preciso reconhecer a formação contínua como um processo que fundamente a ação docente, de modo que os professores atuem como intelectuais críticos, capazes de questionar estruturas educacionais e sociais que perpetuam desigualdades (Giroux, 1997). Inspirados em Freire (1996) destacamos a importância de práticas formativas dialogadas que promovam a autonomia dos educadores e estimulem a problematização do contexto educacional, criando espaços para uma formação efetivamente crítica.

Para consolidar a articulação entre a extensão universitária e a formação contínua como possibilidade efetiva no desenvolvimento docente, é necessário superar as limitações estruturais e epistemológicas que perpetuam abordagens burocráticas e fragmentadas. Nesse sentido, é importante ressaltarmos, como também indicaram os depoentes, que a formação docente deve promover um diálogo constante entre teoria e prática, mas reiteramos, alinhado aos princípios de uma educação crítica e emancipadora.

Assim, a extensão universitária deve ser ressignificada como um espaço de reconstrução pedagógica e questionamento das condições educacionais, favorecendo à construção colaborativa de saberes e a transformação das práticas docentes. Essa articulação crítica poderá ser frutífera, especialmente, na formação de professores que atuem como agentes de transformação social e para o enfrentamento das desigualdades estruturais presentes no sistema educacional.

#### 4.4 DESAFIOS E LIMITAÇÕES DAS AÇÕES EXTENSIONISTAS NA ABORDAGEM DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta seção, dialogamos com professores participantes da pesquisa, com foco nos desafios e limitações das ações extensionistas relacionadas à formação contínua. Buscamos, portanto, identificar e compreender os obstáculos apontados tanto pelos docentes universitários quanto pelos professores da educação básica, evidenciando as principais dificuldades enfrentadas nesse contexto.

As falas dos participantes da pesquisa, em interlocução com a fundamentação teórica deste estudo, evidenciam a relevância da extensão universitária como um vínculo fundamental entre a universidade e a sociedade, especialmente no que se refere à formação de professores. Contudo, os desafios apontados nas narrativas docentes, tais como a sobrecarga de trabalho, restrições de tempo e de recursos financeiros, dificuldades estruturais e territoriais, além da descontinuidade das ações, revelam fragilidades significativas nesse processo de integração.

Os depoimentos dos participantes nos indicam um panorama das tensões vividas no cotidiano acadêmico e educacional:

Entre os desafios, nesse momento, é a sobrecarga de trabalho na Universidade, também a burocracia para registros de projetos de extensão (iniciais e finais) (Docente Universitário 1).

De modo geral, não temos o tempo necessário para as ações de extensão; costuma ser sempre 'uma atividade a mais', acarretando uma sobrecarga de trabalho (Docente Universitário 2).

Na rede pública estadual, o principal desafio é o excesso de burocracia pela SEDU Central, além do pouco tempo de planejamento para aprofundamento de discussões no campo educacional (Docente da Educação Básica 7).

Nas respostas dos professores participantes reconhecemos a sobrecarga de trabalho e a burocratização como desafios estruturais que não apenas dificultam a realização de ações extensionistas, como também comprometem o investimento na formação contínua de professores. Essas questões refletem uma dinâmica mais ampla, moldada pela lógica produtivista, que enfraquece o potencial crítico e transformador da extensão universitária ao subordiná-la às exigências administrativas e ao ritmo intensificado das atividades acadêmicas.

Sob uma perspectiva crítica, os relatos analisados reforçam a percepção de que a universidade pública vem sendo impactada por políticas neoliberais que, conforme aponta Chauí (2000), desestruturam seu papel social ao submetê-la às demandas do mercado e à lógica tecnocrática de produtividade e eficiência. Nessa conjuntura, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é progressivamente fragmentado, dando lugar a práticas direcionadas a objetivos instrumentais, que ampliam a sobrecarga docente, precarizam as condições de trabalho e intensificam a burocracia.

Dessa forma, a sobrecarga e a racionalização produtivista mencionadas anteriormente não se configuram como questões isoladas, mas como manifestações de um cenário mais amplo de desvalorização do caráter público, crítico e transformador da universidade e da educação básica.

Outro importante desafio apontado nos depoimentos é a burocratização excessiva, que submete os professores a uma sobrecarga de tarefas administrativas que restringem e aprofundam a desprofissionalização da carreira docente. Essa realidade denuncia um modelo de gestão que, embora se auto proclama democrático, frequentemente opera de maneira centralizadora, comprometendo assim a autonomia docente. Nesse âmbito, a burocratização não se limita a um entrave operacional, mas configura uma estratégia de controle que desestimula a participação docente em ações de extensão.

Ao analisarmos essas circunstâncias de forma crítica, percebemos que práticas administrativas contemporâneas no campo educacional reforçam uma lógica tecnocrática. Como resultado, o compromisso com uma educação transformadora acaba sendo relegado a segundo plano. Nesse sentido, Giroux (1997) alerta-nos para os impactos dessa racionalidade, amplamente difundida no cenário educacional brasileiro, que privilegia a padronização, o controle burocrático e a eficiência técnica. Esses princípios, ao mesmo tempo em que valorizam aspectos quantitativos e funcionais, desvalorizam dimensões essenciais do trabalho docente, como a criatividade, a autonomia e a reflexão crítica.

Essa lógica de controle administrativo não se limita a comprometer a criatividade e a autonomia, mas também desestimula a participação dos docentes em ações de extensão e prejudica a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, lembramos o que Freire (1996) enfatiza, quando aponta que a prática educativa só pode florescer em um ambiente que favoreça a reflexão crítica e a autonomia dos educadores. Contudo, tais condições tornam-se

inviáveis quando os professores são submetidos a pressões estruturais que privilegiam o cumprimento de metas e a realização de tarefas burocráticas, em detrimento de práticas educacionais comprometidas com a transformação social e a emancipação intelectual.

Os desafios relacionados à falta de tempo e às condições salariais insuficientes destacaram-se como temas recorrentes nas falas dos participantes, evidenciando a precarização do trabalho docente como uma barreira central para a formação contínua. Nessa dimensão, assumimos que a ausência de condições materiais e temporais adequadas não só dificulta a participação dos professores da educação básica em ações formativas, como também expõe os efeitos da intensificação do trabalho sobre sua prática profissional. Essa problemática é ilustrada nos relatos apresentados a seguir, que trazem à tona as implicações concretas dessa realidade para os docentes.

O tempo; poderia ser superado se o município cumprisse a Lei do Piso em relação ao período de planejamento; que poderia ser flexibilizado ao ambiente do lar (Docente da Educação Básica 1).

Falta de tempo. Melhores condições salariais para que não tenha que trabalhar em tempo integral, dispondo, como isso, de tempo para estudos (Docente da Educação Básica 14).

A falta de horário disponível para que os professores possam participar dos encontros [...] temos tentado vários formatos para poder estar com um coletivo de professores (Docente Universitário 3).

Em relação aos desafios, eu destacaria dois pontos: o financiamento dos cursos de formação; viabilização da dispensa dos professores para participar dos cursos, em horário de trabalho (Docente Universitário 2).

A ausência de condições salariais que viabilizem a dedicação à formação continuada, destacada pelo Docente da Educação Básica 14, sublinha a ausência de políticas públicas que valorizem o desenvolvimento profissional docente como uma prioridade. Como enfatiza Gatti (2010), a formação docente exige investimentos materiais e organizacionais, para garantir a efetiva participação dos professores sem que isso resulte em ônus ou sacrifício pessoal.

Nesse contexto, a ausência de financiamento adequado e de mecanismos que assegurem a liberação dos docentes para atividades formativas explicitam um modelo de gestão educacional que, ao invés de priorizar a educação como área essencial, a relega a um plano secundário. Trata-se de uma concepção que desconsidera a formação docente como um pilar indispensável para a qualidade da educação.

Essa negligência se manifesta, como apontam os participantes, na ausência de apoio institucional e no descumprimento de direitos assegurados, como os previstos na Lei do Piso (Lei nº 11.738/2008). Essas condições agravam as dificuldades de articulação entre trabalho docente e formação, especialmente no contexto de uma carreira já precarizada. A lacuna de políticas públicas eficazes que garantam condições materiais, temporais e institucionais adequadas não apenas inviabiliza o acesso à formação continuada, mas também perpetua um ciclo de desvalorização profissional. Em última instância, essa realidade reafirma o distanciamento entre o discurso de valorização da educação e as práticas administrativas das instituições públicas.

Por isso defendemos que, mais do que investimentos pontuais, é imprescindível a construção de políticas integradas e planejadas, capazes de contemplar tanto os aspectos financeiros quanto a reorganização das condições do trabalho docente. Para que os professores possam se desenvolver profissionalmente sem enfrentar uma sobrecarga adicional, é necessário que o Estado e as instituições de ensino assumam sua corresponsabilidade, instituindo mecanismos que consolidem a formação como direito e não como privilégio restrito a alguns. Isso exige um compromisso efetivo com a valorização da profissão docente e com a democratização das oportunidades formativas.

Entretanto, os desafios não se limitam apenas à ausência de políticas e mecanismos institucionais. Os relatos dos participantes também destacam as dificuldades de acesso às ações de extensão, especialmente para professores que atuam em regiões interioranas. Essa realidade revela barreiras estruturais que restringem o acesso à formação e reforçam desigualdades territoriais históricas. A concentração das atividades extensionistas nas proximidades das sedes universitárias emerge como um obstáculo significativo, conforme aponta os relatos a seguir:

Estas ações da extensão universitária se concentram mais nas proximidades da universidade, não chegando a municípios de interior como o meu (Docente da Educação Básica 4).

O tempo, a distância de onde moro e a universidade. Polos da universidade em cidades no interior do E.S (Docente da Educação Básica 10).

Conheço professores que acreditam nunca conseguirem cursar qualquer modalidade na universidade federal, é uma realidade que se distancia por, dentre outros motivos, não terem disponibilidade para tal (Docente da Educação Básica 15).

Os depoimentos dos professores participantes da pesquisa revelam desafios estruturais e contextuais que dificultam a participação em formações contínuas promovidas pela

Universidade Federal do Espírito Santo. As narrativas destacam a concentração das ações extensionistas em localidades próximas à sede da universidade, a falta de abordagens e iniciativas que contemplem municípios do interior e a incompatibilidade de tempo e disponibilidade por parte dos docentes.

Chauí (2001) nos ajuda a compreender de forma crítica como as políticas neoliberais intensificam a centralização institucional, que acaba por privilegiar os centros urbanos enquanto marginaliza comunidades periféricas e docentes que atuam em regiões mais afastadas. Essa realidade não apenas limita o alcance das ações extensionistas, mas também consolida uma visão elitista da universidade. Assim, a universidade, ao reproduzir essas desigualdades, distancia-se de seu papel democrático e transformador, reforçando barreiras que deveriam ser combatidas.

Nesse cenário, embora a Ufes demonstre um compromisso com a ampliação do acesso ao conhecimento, sua atuação ainda reflete fragilidades decorrentes de fatores estruturais, como a limitação de recursos e a ausência de uma política nacional robusta de interiorização das ações educacionais. A existência de apenas uma universidade federal no Espírito Santo agrava esse quadro, dificultando a expansão das ações de forma equitativa para regiões mais distantes e reforçando as desigualdades territoriais apontadas nos depoimentos dos participantes da pesquisa.

A interiorização das ações extensionistas surge, portanto, como uma necessidade urgente e indispensável para mitigar as desigualdades existentes no acesso à formação docente. Nesse ponto reforçamos a visão de Pimenta (2000) ao defender que a formação docente deve ser conduzida a partir das especificidades culturais, territoriais e sociais, reconhecendo os professores como protagonistas de suas próprias trajetórias formativas.

No entanto, a ausência de políticas públicas que atendam às realidades regionais e laborais dos docentes perpetua um modelo excludente, que desconsidera a diversidade dos contextos educacionais brasileiros. Dessa forma, ao não priorizar estratégias que promovam a inclusão territorial e cultural, a universidade reforça um sistema que reproduz desigualdades históricas, distanciando-se de sua função de democratizar o conhecimento. Essa exclusão não se dá apenas no plano material, mas também no simbólico, criando um sentimento de distanciamento que fragiliza a relação entre a universidade e os professores.

A fala do Docente 15, ao expressar a percepção da universidade como um espaço intangível, reforça essa exclusão simbólica. Essa visão denuncia uma falha das políticas extensionistas de promover uma conexão efetiva entre a universidade e os docentes da educação básica. Acreditamos que ao reforçar o sentimento de afastamento institucional, essas falhas podem vir a minar o potencial transformador das ações formativas, tornando a universidade um espaço percebido como inacessível por muitos.

A análise dos relatos evidencia que, embora as ações de extensão da Ufes possuam um potencial significativo para transformar a prática docente, elas continuam limitadas por fatores estruturais e organizacionais que excluem os professores das regiões mais distantes. Essas barreiras indicam a necessidade urgente de reformulação das políticas extensionistas, priorizando estratégias como a descentralização geográfica, a flexibilização de formatos e horários e a ampliação do uso de tecnologias educacionais que possam colaborar para um melhor acesso desse público a essas oportunidades formativas. Tais medidas podem garantir maior inclusão e acessibilidade, aproximando a universidade de realidades escolares diversas.

Nesse contexto, destacamos a fala do Docente Universitário 5, pois entendemos que apresenta uma crítica relevante sobre o desalinhamento entre os cursos de formação contínua e as demandas concretas dos professores da educação básica.

O cenário da educação básica, especialmente a pública com a qual temos trabalhado, apresenta desafios que não foram pensados para serem abordados nos cursos, que extrapolam nosso âmbito de atuação, mas que desestabilizam o desejo de participação dos cursistas de ações de extensão. O interesse de participação circula entre ampliar conhecimentos, garantir um certificado da Ufes, sair da escola (Docente Universitário 5).

Essa declaração suscita reflexões importantes sobre o descompasso entre as propostas formativas e as necessidades práticas do cotidiano escolar. Estariam as ações de formação contínua, em muitos casos, desconectadas das especificidades enfrentadas pelos docentes? Ou seriam as ações extensionistas insuficientes para lidar com as complexidades que caracterizam o ambiente das escolas públicas? Tal desconexão pode comprometer o impacto das ações de extensão e, potencialmente, enfraquecer o interesse e a participação dos educadores.

A partir dessas indagações, é válido questionar até que ponto a formação contínua de professores tem sido estruturada de forma funcional e utilitarista, priorizando resultados

burocráticos em detrimento de uma perspectiva mais ampla, voltada para o desenvolvimento crítico e emancipador dos professores. Giroux (1997) na década de 1990 já alertava para os riscos de uma formação docente que se limitasse a atender exigências administrativas, distanciando-se das reais necessidades do campo educacional. Nesse sentido, seria a formação contínua, em alguns contextos, reduzida a um mecanismo formal de validação, esvaziando seu potencial de transformação? Como essa lacuna entre o propósito formativo e as realidades escolares pode influenciar a experiência e a motivação dos docentes?

Ademais, a fala também aponta para um cenário preocupante: quando os professores buscam a formação contínua apenas como uma oportunidade de certificação ou como um momento de alívio temporário das pressões do ambiente escolar, isso reflete as limitações do modelo formativo vigente. As condições estruturais e organizacionais das formações contínuas ofertadas estão, de fato, garantindo uma experiência significativa e alinhada às demandas reais da prática docente? Essas questões nos levam a refletir sobre a necessidade de repensar as políticas e os formatos de formação contínua, de modo a aproximá-las das especificidades do contexto escolar e das múltiplas realidades enfrentadas pelos professores.

A análise realizada revela que os desafios e limitações enfrentados pelas ações extensionistas na formação contínua de docentes da educação básica ultrapassam questões pontuais, sendo atravessados por uma conjuntura mais ampla de precarização do trabalho docente, burocratização excessiva e desigualdades estruturais e territoriais. Os relatos dos participantes evidenciam que fatores como sobrecarga de trabalho, ausência de financiamento, centralização das ações formativas e carência de políticas públicas integradas comprometem não apenas a participação dos professores, mas também a efetividade e o impacto transformador dessas iniciativas.

Nesse sentido, reiteramos que a lógica produtivista e tecnocrática que molda o atual cenário educacional reforça barreiras que comprometem o fortalecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, a desconexão entre as propostas formativas e as necessidades concretas do cotidiano escolar ressaltam a necessidade urgente de reformular as ações extensionistas, incorporando as especificidades dos contextos territoriais e as demandas dos docentes.

Diante desse panorama, é importante repensar as políticas e os modelos de formação contínua, adotando-se uma abordagem inclusiva, que promova a autonomia docente, descentralize as iniciativas e amplie o acesso e a permanência desses profissionais nessas ações formativas. A superação dessas fragilidades estruturais é essencial para fortalecer a extensão universitária como um espaço efetivo de transformação social e de desenvolvimento profissional, destacando o compromisso com o processo de democratização do conhecimento e a promoção de uma educação pública básica de qualidade.

## 5 O PRODUTO EDUCACIONAL

O mestrado profissional, enquanto modalidade acadêmica, deve transcender a simples reprodução de conhecimentos e promover práticas críticas e transformadoras, voltadas à realidade concreta de seus participantes. No âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Ufes, a elaboração de um produto educacional é mais do que uma exigência; é uma oportunidade de articular teoria e prática, impulsionando reflexões críticas sobre questões centrais da formação docente e do papel das universidades na sociedade.

No percorrer desta dissertação, sustentamos que a integração entre teoria e prática não só fortalece a atividade docente, como também demanda um processo de formação contínua que retroalimente a produção do saber docente. Portanto, a conexão entre conhecimento teórico e aplicação prática é fundamental para o aprimoramento contínuo dos educadores.

Com base nos resultados da pesquisa de campo realizada com os docentes, desenvolvemos um produto educacional que reflete a importância da extensão universitária e o papel da Ufes no processo de formação contínua de professores. A proposta é uma ação de formação contínua destinada a professores da educação básica e a coordenadores de ações de extensão. Esta ação extensionista apresenta-se como fruto da discussão teórica e dos resultados da pesquisa de campo, destacando a importância da colaboração entre a educação básica e a universidade.

A proposta visa estabelecer uma articulação interinstitucional que reconheça o regime de educação básica e a universidade como uma prática necessária para alcançar o objetivo comum de formação integral dos educadores.

A escolha do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como ferramenta para a implementação do curso está fundamentada nas suas múltiplas potencialidades. A criação de um AVA como plataforma para o curso justifica-se pela sua capacidade de proporcionar um espaço de aprendizado flexível e acessível. O AVA facilita a integração de conteúdos teóricos e práticas reflexivas, promovendo um diálogo contínuo sobre a extensão universitária e seu impacto na educação básica.

O ambiente virtual oferece uma forma acessível e flexível de disponibilização de conteúdos e recursos interativos, permitindo que os participantes acessem o material de qualquer local e a

qualquer momento. Além disso, o formato virtual promove a interação e colaboração entre educadores, elementos essenciais para a construção de um conhecimento coletivo e significativo.

## **Estrutura do Curso**

### **Objetivo Geral**

Oferecer um curso de formação destinado a professores da educação básica e coordenadores de ações de extensão, promovendo um espaço para refletir e pensar possibilidades sobre a integração entre a extensão universitária e a formação contínua de educadores, com ênfase na articulação entre teoria e prática e na construção de práticas pedagógicas transformadoras.

### **Objetivos Específicos**

- Apresentar os fundamentos e objetivos da extensão universitária na Ufes;
- Promover a reflexão crítica sobre a prática docente, considerando como categorias temáticas centrais a formação de professores, a escola e a educação crítica;
- Fomentar a troca de experiências e o desenvolvimento colaborativo de práticas educativas, como princípios essenciais para uma formação dialógica;
- Incentivar processos de formação contínua e *práxis* reflexiva para fortalecer a atuação docente.

### **Conteúdo Programático**

#### **Módulo 1: Fundamentos da Extensão Universitária**

- História e conceitos da extensão universitária;
- Políticas públicas e diretrizes da extensão no Brasil;
- Extensão como meio de articulação universidade-sociedade e vetor de mudanças sociais.

#### **Módulo 2: Educação emancipadora e o professor como um intelectual crítico**

- A educação emancipadora;
- O professor como um intelectual crítico.

**Módulo 3: *Práxis Reflexiva na Educação***

- A articulação universidade e escola de educação básica como possibilidade para o fortalecimento da educação pública;
- Formação contínua como espaço de questionamento das práticas educativas;
- O papel da reflexão crítica na prática docente;
- A Extensão universitária atuando como possibilidade de enfrentamento e construção de processos de resistência às demandas mercadológicas no ensino.

**Módulo 4: Aspectos Metodológicos da Extensão Universitária e do Fazer Extensionista**

- Fundamentos teóricos e princípios extensionistas;
- Legislações e documentos orientadores da extensão universitária na Universidade Federal do Espírito Santos;
- Planejamento e elaboração de ações de extensionistas;
- Implementação e avaliação de ações.

O curso será oferecido em formato virtual, utilizando o AVA. A metodologia adotada será ativa e participativa, combinando: aulas expositivas, vídeos, fóruns de discussão, estudos de caso e atividades interativas.

**Avaliação**

A avaliação dos participantes será contínua e formativa, contemplando:

- Participação ativa nas discussões;
- Avaliação da frequência;
- Realização de atividades ao longo dos módulos.

**Considerações Finais**

O curso de formação contínua proposto visa a fortalecer a relação entre a teoria e a prática na formação dos professores da educação básica e coordenadores de ações de extensão. Utilizará o AVA e proporcionará um espaço acessível e colaborativo que facilite a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. A ação formativa possibilitará oportunidade para que os educadores reflitam criticamente sobre suas práticas, promovendo um ciclo contínuo de

aprendizagem e desenvolvimento profissional. Além disso, dentre as atividades sugeridas aos cursistas, será solicitado a cada participante que ensaie a produção de um projeto ou ação que tematize a formação contínua de professores de educação básica por meio da extensão universitária.

Esta iniciativa reforça a importância da extensão universitária como um elemento necessário no processo educativo e como possibilidade na promoção de mudanças sociais, refletindo o compromisso da instituição pública com a produção do conhecimento em consonância com as necessidades e aspirações das comunidades que atende.

## CONCLUSÃO

Neste estudo, investigamos como a extensão universitária, enquanto um dos pilares das instituições públicas de ensino superior, pode contribuir para os processos de formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores da educação básica, com o foco nas iniciativas promovidas pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Orientada pela problemática de investigação - como a extensão universitária em uma universidade pública pode fortalecer os processos de formação contínua no contexto do desenvolvimento profissional dos professores da educação básica? -, a pesquisa remeteu suas reflexões para as potencialidades e desafios da realização da extensão universitária na produção de processos de formação contínua promovidos pela universidade aos docentes pertencentes às instituições da educação básica.

Por meio de uma abordagem qualitativa, realizamos a pesquisa de campo através da aplicação de questionário semiestruturado a dois grupos distintos: oito professores universitários do Centro de Educação/Ufes coordenadores de ações de extensão e quinze professores da educação básica que participaram, em algum momento, de ações extensionistas voltadas à formação contínua. Esse procedimento permitiu uma análise abrangente das práticas extensionistas, evidenciando seus desafios e avanços no campo educacional.

A contextualização da problemática foi embasada em uma pesquisa bibliográfica, que sistematizou as discussões acadêmicas já existentes sobre a temática. Essa etapa da pesquisa foi conduzida a partir de pesquisas em bases de dados acadêmicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Os estudos selecionados reafirmam a relevância da extensão universitária como um espaço expressivo para a formação contínua de professores, favorecendo a articulação entre teoria e prática, a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento de metodologias participativas.

Na discussão teórica da pesquisa, também abordamos as interfaces entre a extensão, a universidade e a educação básica, destacando o histórico da extensão no Brasil e sua relevância

para a formação transformadora. A análise evidenciou que, ao longo de sua trajetória, a extensão universitária passou de uma prática predominantemente assistencialista para um modelo mais integrado e dialógico, pautado no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Apesar de seu potencial transformador, identificamos que ainda há limitações no desenvolvimento da extensão universitária voltada para professores da educação básica, no contexto da instituição participante, que comprometem a consolidação dessa ação enquanto prática formativa transformadora. Entre os desafios mais significativos estão a insuficiência de políticas públicas voltadas à extensão e a carência de recursos financeiros e estruturais, fatores que comprometem a sustentabilidade e o alcance das iniciativas extensionistas.

O debate teórico desenvolvido neste estudo situou a formação contínua de professores como um processo que necessita ser essencialmente reflexivo e crítico, alicerçado em uma perspectiva emancipadora e transformadora da educação. Nesse sentido, vale reiterarmos que é preciso reconhecer que a formação docente não se limita à aquisição de novos conhecimentos ou técnicas, mas envolve, sobretudo, um movimento constante de reflexão e ressignificação das práticas pedagógicas, articulando os saberes acadêmicos às experiências concretas do cotidiano escolar.

Ao fundamentar-se nos conceitos de formação contínua e desenvolvimento profissional, este estudo enfatizou a compreensão do professor como um intelectual crítico, capaz de transcender uma prática pedagógica meramente técnica e atuar como agente de transformação social, conforme defendido por autores como Giroux (1997) e Freire (1996). Nessa perspectiva, a formação docente exige não apenas a atualização e a especialização, mas também a capacidade de refletir criticamente sobre os contextos sociais, culturais e políticos em que a educação está inserida.

Nessa perspectiva, entendemos que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, enquanto princípio basilar das universidades públicas brasileiras, constitui um eixo central no fortalecimento do desenvolvimento profissional docente. Ressaltamos a extensão universitária, nesse sentido, como um espaço potencial para a formação contínua de professores ao proporcionar a integração entre teoria e prática, ao mesmo tempo que promove a interação dialógica entre universidade e sociedade.

A análise dos dados, estruturada com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), se organizou em três eixos principais: (1) Concepções sobre a extensão universitária e a formação contínua de professores, (2) O papel da formação contínua no desenvolvimento profissional docente e a contribuição da ação extensionista nesse contexto, e (3) Desafios e limitações das ações extensionistas na abordagem da formação. Essa discussão permitiu analisar, de forma aprofundada, as percepções e experiências dos participantes, com especial atenção às contribuições, desafios e limitações da extensão universitária para o desenvolvimento profissional docente.

Os resultados da pesquisa de campo revelaram múltiplas concepções sobre a extensão universitária. Embora as interpretações variem entre os participantes, prevalece a compreensão da extensão como um espaço dialógico, integrador e formativo. Fundamentada nos aportes teóricos adotados neste estudo, a extensão é vista como uma possibilidade para promover a democratização do conhecimento, romper barreiras hierárquicas e estabelecer uma interlocução transformadora entre universidade e sociedade.

Com relação à compreensão sobre os processos de formação contínua dos professores, identificou-se convergências significativas entre as respostas dos participantes e os pressupostos teóricos que fundamentam este estudo. Os relatos destacaram a centralidade do conhecimento profissional, pedagógico e prático no desenvolvimento profissional docente, destacando esses elementos como importantes para a reflexão sobre a prática pedagógica e para a promoção de uma atuação crítica e transformadora.

Entretanto, a discussão com os dados da pesquisa de campo também evidenciou desafios estruturais que comprometem a efetividade das ações extensionistas como espaços formativos. Entre os principais obstáculos apontados pelos participantes estão a precarização do trabalho docente, caracterizada pela sobrecarga de atividades, baixos salários, contratos instáveis e a carência de recursos pedagógicos e infraestrutura adequados. Essas condições limitam a implementação de práticas inclusivas e enfraquecem o papel crítico e reflexivo dos professores.

As reflexões sobre o papel da formação contínua no desenvolvimento profissional docente e a contribuição da ação extensionista, nesse contexto, apresentaram nuances importantes. Enquanto alguns participantes destacaram contribuições relacionadas à atualização técnica e à ampliação de conhecimentos, outros ressaltaram a importância de práticas formativas que

promovam a reflexão crítica, a emancipação docente e a integração entre teoria e prática. Essas perspectivas apontam para o potencial transformador da extensão universitária, desde que estruturada de forma a atender às demandas concretas dos professores e das escolas.

Adicionalmente, os dados apontaram diferenças entre as perspectivas de docentes universitários e professores da educação básica. Enquanto os primeiros demonstraram maior articulação teórica e criticidade em suas análises, os professores da educação básica enfrentam desafios práticos relacionados às condições precárias de trabalho. Entre as dificuldades apontadas estão a escassez de recursos, a sobrecarga de atividades e a desconexão entre as propostas formativas e a realidade cotidiana das escolas. Esses fatores reforçam a necessidade de maior articulação entre os espaços acadêmicos e escolares, de modo que as ações extensionistas considerem as especificidades dos contextos educacionais.

No campo da educação básica, a formação contínua de professores assume um papel essencial frente às demandas crescentes do ambiente educacional. Embora avanços tenham sido alcançados por meio de políticas públicas e iniciativas formativas, ainda persistem desafios significativos. Destacam-se a dificuldade em alinhar práticas pedagógicas às demandas sociais e a necessidade de ampliar a atuação das instituições de ensino superior na promoção de ações extensionistas que efetivamente contribuam para a qualificação dos educadores e a transformação dos contextos escolares.

Os diálogos com os dados da pesquisa de campo apontaram que os desafios enfrentados pelas ações extensionistas na formação de professores não se limitam a questões pontuais, mas estão inseridos em um contexto mais amplo de precarização do trabalho docente, burocratização excessiva e desigualdades estruturais. Dificuldades como falta de financiamento, centralização das iniciativas formativas e ausência de políticas públicas integradas comprometem tanto a participação dos professores quanto o impacto transformador dessas ações.

Nesse cenário é possível detectar indícios da lógica produtivista e tecnocrática que orienta o cenário educacional e reforça barreiras à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ademais, a desconexão entre as propostas formativas e as realidades do cotidiano escolar destaca a necessidade de reestruturar as ações extensionistas, de forma a incorporar as especificidades territoriais e atender às demandas práticas dos docentes.

Diante da demanda de se fortalecer os processos de formação docente, realizados por meio da ação extensionista, com base na discussão dos dados situados na universidade participante desta pesquisa, identificamos a importância de que a universidade avalie as políticas e os modelos de formação para docentes da educação básica, valorizando-se o acesso e a permanência dos professores nessas ações formativas, desenvolvidas por meio da extensão universitária. Nesse sentido, destacamos a importância de se superar as fragilidades estruturais identificadas ao longo deste estudo, para consolidar a extensão universitária como um espaço efetivo de transformação social, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente e a oferta de uma educação básica pública de qualidade.

Como produto educacional desta pesquisa, propomos uma ação formativa voltada aos professores da educação básica e aos coordenadores de ações de extensão. Fundamentada na articulação entre o referencial teórico e os resultados da pesquisa, essa proposta enfatiza a colaboração entre a universidade e a escola, buscando fomentar reflexões e construção de possibilidades com relação à extensão universitária como um espaço de integração entre prática pedagógica e demandas sociais. Tal ação formativa visa fortalecer a articulação entre teoria e prática, destacando a importância da colaboração entre a educação básica e a universidade.

Por fim, esta pesquisa reafirma a importância da extensão universitária enquanto dimensão integrada entre ensino e pesquisa, destacando seu potencial para contribuir na transformação de realidades educacionais e fomentar práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da humanização e da emancipação. Ao oferecer contribuições teóricas e práticas para o campo da formação docente, este estudo amplia a compreensão sobre o papel das universidades públicas na promoção de uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora.

Diante das reflexões e análises realizadas, ressaltamos a necessidade de aprofundar, em futuras pesquisas, o impacto das ações extensionistas voltadas à formação contínua no processo de desenvolvimento profissional docente. É imprescindível investigar com maior profundidade como essas iniciativas podem promover uma articulação mais efetiva e dialógica entre a universidade e a escola, especialmente no enfrentamento dos desafios e limitações identificados nesta pesquisa. Tais investigações poderão contribuir para o fortalecimento e reformulação das políticas e práticas extensionistas, potencializando sua capacidade de responder às demandas concretas dos contextos escolares e de formar professores críticos, reflexivos e socialmente engajados.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje. In: **Brasil. Ministério da Educação. Formação contínua de professores**. Boletim 13 de agosto de 2005, p. 11-17.

ANDES-SN. Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira. **Cadernos ANDES** n° 2. 3. ed. atualizada e revisada. Brasília: ANDES-SN, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BELLONI, M. L. **Educação à distância**. Campinas: Autores Associados. 2003.

BORGO, I. A. **UFES: 40 anos de história**. Secretaria de difusão cultural/UFES, Vitória, 1995.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. 25. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução n° 4, de 13 de julho de 2010. Definir como Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução n° 2, de 1° de julho de 2015. Definir como Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto-Lei n° 19.851, de 11 de abril de 1931**. Regula o ensino superior e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 abr. 1931.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n° 253, de 28 de fevereiro de 1967**. Dispõe sobre normas gerais para a organização da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1° mar. 1967.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n° 63.577, de 20 de novembro de 1968**. Regulamenta a Lei n° 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 nov. 1968.

\_\_\_\_\_. **Decreto n° 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Revogado pelo Decreto n° 8.752, de 2016. Brasília, 29 de janeiro de 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto n° 8.752, de 9 de maio de 2016**. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial, Brasília, DF, 10 maio de 2016. Seção 1, p. 5. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/05/2016&jornal=&pagina=5&totalArquivos=160>. Acesso em 27 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 nov. 1968.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais.** Brasília: MEC, 2008a.

CABRAL, N.G. **Saberes em extensão universitária: contradições, tensões, desafios e desassossegos.** 2012. 259 f. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a Universidade.** São Paulo: Editora Unesp, 2001.

\_\_\_\_\_. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, nº 24, p.5-15, set/out/nov/dez 2003.

DEUS, S. **Extensão universitária: trajetórias e desafios.** Santa Maria, RS. Ed. PRE-UFSM, 2020. 96 p. Disponível em: [www.ufmg.br/proex/renex/images/EBOOK\\_-\\_Sandra\\_de\\_Deus\\_-\\_Extensao\\_Universitaria.pdf](http://www.ufmg.br/proex/renex/images/EBOOK_-_Sandra_de_Deus_-_Extensao_Universitaria.pdf). Acesso em 03 fev. 2024

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234- 252. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 dez. 2023.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** SP: Editora Alfa-Omega. 1975b.

FORPROEX. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** Ilhéus: Editus, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Extensão universitária: organização e sistematização.** Belo Horizonte: FORPROEX, 2007.

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

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 4. Ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. O compromisso popular da universidade. In: FREIRE, P.; NOGUEIRA, A.; MAZZA, D. (Orgs.). **Universidade e compromisso popular.** Campinas: PUC Campinas, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **À Sombra desta Mangueira**. 5ª edição. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, vol.24, nº 82, p.93-130, abril/2003.

GARCÍA, C. M. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 58-74, jan./abr. 2008. Fundação Carlos Chagas.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, nº 113, p. 1.355-1.379, out.- dez. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em 01 mar. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, N. G.; SANTOS, C. S. V. Extensão na Universidade Federal do Paraná: constituição histórica. **Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação**. CBHE - Cuiabá – MT. 2013.

GURGEL, R. M. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação?** São Paulo: Cortez/Autores Associados/Universidade Federal do Ceará, 1986.

IMBERNÓN, F. (org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Trad. Ernani Rosa. 2ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 37-61.

\_\_\_\_\_. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Rede do professorado e de formação para uma educação de qualidade. O futuro já presente. **Qualidade do ensino e formação do professorado: Uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016. cap. 14, p. 201-211.

JEZINE, E. M. Multiversidade e extensão universitária. In: FARIA, D. S. (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UNB, 2001, p.127- 140.

\_\_\_\_\_. As práticas curriculares e a extensão universitária. In: **Congresso brasileiro de extensão universitária**. Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, 2004. p. 1-6. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf>. Acesso em 22 mai. 2024.

\_\_\_\_\_. **A crise da Universidade e o compromisso social da extensão universitária**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2006.

LEONIDIO, L. F. da S. **História do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras – FORPROEX (1987-2012)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

LIMA, K. R. S. **Reforma da educação superior nos anos de contrarrevolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luís Inácio da Silva**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2005.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. 188 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MACIEL, A. S. **O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um balanço do período 1988-2008**. 2010. 195f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. São Paulo. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/JCDYEEPBFDDYY.pdf>. Acesso em 13 dez. 2023.

MACIEL, A. S.; MAZZILLI, S. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: percursos de um princípio constitucional. In: **33ª Reunião anual da Anped**, Caxambu, 2010. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.anped11.uerj.br/Indissociabilidade.pdf>. Acesso em 10 nov. 2023.

MARTINS, A. de O., ZANOTTO, L., & SOMMERHALDER, A. (2023). Extensão universitária: Possibilidades para a formação de professores em contexto. **Interfaces da Educação**, 14(40), 449–467. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/6516>. Acesso em 04 jul. 2024.

MAZZILLI, S. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, RS, v. 27, n. 2, p. 205-221, mai./ago. 2011.

MERLO, P. M. S. **65 anos de Extensão Universitária na UFES: uma trajetória de desafios e conquistas**. Vitória, ES: UFES, Proex, 2019. Disponível em: [https://proex.ufes.br/sites/proex.ufes.br/files/field/anexo/65\\_anos\\_de\\_extensao.pdf](https://proex.ufes.br/sites/proex.ufes.br/files/field/anexo/65_anos_de_extensao.pdf). Acesso em 01 jun. 2023.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NOGUEIRA, M. D. P. (Org.) **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; Fórum, 2000.

\_\_\_\_\_. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

OLIVEIRA, N. F. C. **Extensão Universitária e a Educação Básica: o caso do Programa Escola Integrada - UFMG**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

OLIVEIRA, N. F. C.; MELO, S. D. G. A relação entre a universidade e as políticas de ampliação da jornada escolar. **Educação em Revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://periodicosdes.cecom.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21328?articlesBySimilarityPage=10>. Acesso em 04 jul. 2024.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2000. p.15-34.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Formação de professores - Saberes da docência e identidade do professor. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, 2009. DOI: 10.14572/nuances.v3i3.50. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>. Acesso em 1 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PNE. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 04 ago.2023.

PRADA, L. E. A. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

QUADRADO, C. G. F. **Formação continuada de professores de espanhol nos caminhos da extensão e da pesquisa-ação**. 96p. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, Jaguarão, 2019. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/4726>. Acesso em 04 jul. 2024.

RAMOS, N. B. **Sentidos e significados atribuídos à extensão universitária pelo professor iniciante**. 2019. 187 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4689?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4689?locale=pt_BR). Acesso em 04 jul. 2024.

RODRIGUES, Marilúcia de Menezes. Revisitando a história 1980-1995: a extensão universitária na perspectiva do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 135-175, 2003.

SANTOS. B. S. **A Universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SANTOS, E. A. G. **A dinâmica de ações extensionistas na formação continuada de professores municipais de Santa Maria/RS**: a tessitura de processos formativos. 229 f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3467>. Acesso em 04 jul. 2024.

SERRANO. R. M. S. M. **Avaliação institucional da extensão universitária na UFPB**: a regulação e a emancipação. Tese PPGE/UFPB, João Pessoa, 2012. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4689?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4689?locale=pt_BR). Acesso em 04 jan. 2024.

SILVA, M. G. **Universidade e sociedade**: cenário da extensão universitária? In: Reunião anual da Anped, 23, Caxambu, 2000. Anais. Caxambu: Anped, 2000. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/23/1101t.htm>. Acesso em 04 jan. 2024.

SILVA, A. A. F.; ROCHA, J. G. Dilemas em torno dos conceitos/termos formação contínua e formação continuada: um diálogo com pesquisadores do Brasil, Canadá, Espanha e Portugal. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 3, pág. 1143-1155, jul./set. 2021. ISSN 1983-3857.

SÍVERES, L. M. **Universidade**: Torre ou Sino? Brasília, Universia, 2006.

SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária**. Campinas, SP: Alínea Editora, 2000.

TAVARES, M. G. **Extensão Universitária**: novo paradigma de universidade? Maceió: EDUFAL, 1997

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Professor (a)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da Pesquisa **PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS AÇÕES DE EXTENSÃO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA: PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES**. Essa pesquisa está sendo realizada pela mestranda Marinéia Kohler, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kalline Pereira Aroeira. Está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

A pesquisa tem por objetivo geral compreender como a extensão universitária oferecida pela Universidade Federal do Espírito Santo contribui para os processos de formação contínua de professores da educação básica e para o desenvolvimento profissional desses docentes. Especificamente, mapear as ações extensionistas voltadas para a formação contínua de professores na realidade de uma universidade pública federal; investigar, por meio de análises documentais e do diálogo com coordenadores e participantes de ações extensionistas, questões e desafios sobre a extensão e a formação contínua de professores da educação básica; discutir de que forma a extensão universitária pode fortalecer os processos de formação contínua e desenvolvimento profissional de professores da educação básica, à luz das discussões acadêmicas sobre a formação de professores e a extensão na universidade; propor uma ação formativa extensionista que auxilie docentes proponentes na realização de ações voltadas à formação contínua de professores da educação básica por meio da extensão universitária.

A pesquisa sobre os processos de formação contínua de professores na educação básica é indispensável para sistematizar reflexões sobre a atuação dos educadores, incluindo a construção de concepções, análise da prática docente e dos desafios e oportunidades oferecidos pela formação contínua por meio da extensão universitária. O estudo nesse campo fornece a avaliação e proposição de estratégias formativas alinhadas com as realidades e demandas enfrentadas pelos professores em sua prática pedagógica. Nesse sentido, esta pesquisa busca contribuir para uma compreensão mais aprofundada da importância da extensão universitária na formação contínua e desenvolvimento profissional, identificando possibilidades nesse contexto.

Por meio de questionário online, abordaremos os professores do Centro de Educação/Ufes que

coordenaram ou coordenam ações extensionistas externas para a formação contínua de professores, assim como os professores da educação básica participantes dessas ações. A análise dos dados coletados será realizada por meio da técnica de análise de conteúdo.

A participação na pesquisa por meio de ferramentas virtuais pode acarretar alguns riscos, como a possibilidade de desconforto ao compartilhar opiniões sobre aspectos da atuação profissional, o risco de violação da privacidade ao usar um questionário online e a ameaça de ataques virtuais com acesso não autorizado aos dados da pesquisa. Para minimizar esses riscos, serão adotadas medidas de segurança no armazenamento dos dados da pesquisa de campo. Ressaltamos que todas as informações coletadas durante a pesquisa serão tratadas com a máxima confidencialidade. A pesquisadora responsável e a equipe envolvida na pesquisa serão os únicos a terem acesso aos dados individuais.

Os potenciais benefícios aos participantes desta pesquisa abrangem as possibilidades de aprimorar a sua compreensão sobre os processos de formação contínua realizados pela universidade, por meio do acesso a referências teóricas, análises e aos resultados da pesquisa, podendo estabelecer reflexões importantes sobre a sua prática e seu desenvolvimento profissional.

Sua participação é opcional e ocorrerá por meio do preenchimento de um questionário online, com um tempo estimado de resposta de 20 minutos. Caso concorde com o termo, o professor deverá clicar no link que estará no corpo do e-mail para aceite do TCLE e prosseguir com o questionário, após aplicar concordar. Desta forma, obteremos seu consentimento de maneira virtual, dispensando a necessidade de assinatura presencial no termo. É importante observar que a versão assinada eletronicamente será mantida exclusivamente pelo pesquisador. Quanto à cópia assinada pela pesquisadora, ela estará localizada no final da página e ficará de posse dos professores participantes da pesquisa.

Esclarecemos que, conforme indica a Resolução n. 510/2016 CNS, os participantes deste estudo têm direito a desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo; ter sua privacidade respeitada; ter garantida a confidencialidade das informações pessoais; ter garantido o direito a buscar indenização pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei e o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

Reiteramos que, mesmo após concordar com a participação na pesquisa, o (a) Sr. (a) tem o direito e a liberdade de cancelar a sua participação em qualquer fase, seja antes ou após a coleta

dos dados. Essa decisão pode ser tomada independentemente do motivo e não acarretará nenhum prejuízo à sua pessoa. É importante salientar que nenhuma remuneração será fornecida.

Os resultados provenientes da pesquisa serão minuciosamente analisados e publicados posteriormente, mas é garantido que a identidade do (a) Sr. (a) permanecerá em total sigilo. Este compromisso visa preservar a confidencialidade dos participantes, assegurando um ambiente de pesquisa ético e respeitoso.

No caso de dúvidas e questionamentos sobre a pesquisa, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora Marinéia Kohler - Telefone 27 98111-0002 – e-mail [marineia.kohler@ufes.br](mailto:marineia.kohler@ufes.br) ou no endereço Av. Fernando Ferrari, 514 – Goiabeiras, Vitória – Espírito Santo, Brasil, CEP: 29075-910, endereçando ao Centro de Educação. Em caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo - campus de Goiabeiras deverá ser acionado por meio do e-mail [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com), do telefone (27) 3145-9820 ou pelo endereço Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP: 29.075-910.

Eu, \_\_\_\_\_, professor (a) da Universidade Federal do Espírito Santo, declaro que fui informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento e os objetivos, riscos e benefícios do estudo, entendendo todos os termos acima expostos e, voluntariamente, concordo em participar desta pesquisa. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar. Declaro ainda que recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por e-mail em PDF, de igual teor, e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitória/ES, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora responsável - Marinéia Kohler

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO/UFES

### QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO/UFES

Prezado (a) Professor (a)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da pesquisa **Processos De Formação Contínua de Professores da Educação Básica e as Ações de Extensão em uma Universidade Pública: Perspectivas para o Desenvolvimento Profissional de Docentes**. Essa pesquisa está sendo realizada pela mestranda Marinéia Kohler, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kalline Pereira Aroeira. Está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Esta pesquisa busca compreender como a extensão universitária oferecida pela Universidade Federal do Espírito Santo contribui para os processos de formação contínua de professores da educação básica e para o desenvolvimento profissional desses docentes. Assim, convidamos você a colaborar com esta pesquisa e desde já agradecemos a sua contribuição. Informamos que o anonimato será mantido.

#### PERFIL DO (A) PESQUISADO (A)

1. Idade:
2. Gênero:
3. Tempo de atuação como docente da Universidade:
4. Titulação:

#### QUESTIONÁRIO DA PESQUISA:

05 - Como você percebe o papel da extensão universitária na promoção de ações de formação para professores da educação básica?

06 - Na sua percepção, de que maneira as atividades de extensão contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores da educação básica?

07 - Quais são os principais desafios que você identifica para implementar e desenvolver ações de extensão voltadas para a formação contínua de professores na educação básica?

08 - Houve algum tipo de retorno ou sugestão, por parte dos professores da educação básica, em relação às atividades de formação contínua desenvolvidas por meio de ações de extensão universitária?

09 - Como você avalia os resultados alcançados em relação à participação dos professores da educação básica nas atividades de extensão oferecidas pela universidade? Em sua opinião, quais foram os pontos positivos e os desafios encontrados?

10 - Considerando sua experiência, como você descreveria a receptividade dos professores da educação básica em relação às oportunidades de formação oferecidas pela universidade por meio da extensão?

## APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

### QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Prezado (a) Professor (a)

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da pesquisa **Processos De Formação Contínua de Professores da Educação Básica e as Ações de Extensão em uma Universidade Pública: Perspectivas para o Desenvolvimento Profissional de Docentes**. Essa pesquisa está sendo realizada pela mestranda Marinéia Kohler e por sua orientadora - Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kalline Pereira Aroeira. Está vinculada ao Programa de Pós-Graduação de Profissional em Educação (PPGPE) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Esta pesquisa busca compreender como a extensão universitária oferecida pela Universidade Federal do Espírito Santo contribui para os processos de formação contínua de professores da educação básica e para o desenvolvimento profissional desses docentes. Assim, convidamos você a colaborar com esta pesquisa e desde já agradecemos a sua contribuição. Informamos que o anonimato será mantido.

#### PERFIL DO (A) PESQUISADO (A)

1. Idade:
2. Gênero:
3. Formação acadêmica e profissional:
  - ( ) Graduação:
  - ( ) Especialização:
  - ( ) Mestrado:
  - ( ) Doutorado:
4. Município e Escola em que atua:
5. Há quanto tempo você leciona na Educação Básica?
6. Atua com qual disciplina?

#### QUESTIONÁRIO DA PESQUISA:

- 7) O que você entende por extensão universitária?
- 8) Para você, qual a importância da formação contínua para o desenvolvimento profissional do

docente?

9) Como a extensão universitária pode contribuir para essa formação?

10) Quais são os principais desafios que você enfrenta em relação a formação contínua? Como você acha que esses desafios podem ser superados?

11) Você já participou de alguma ação de formação contínua ofertada pela Extensão da Universidade?

12) A participação nessa atividade afetou a sua prática pedagógica e o seu desenvolvimento profissional? Se sim, em quais aspectos?

13) A partir da sua participação nessa experiência formativa, como você avalia a extensão universitária no seu processo de formação contínua?

14) Como você avalia a eficácia das ações de formação contínua promovidas pela Extensão Universitária da Ufes em relação às necessidades dos professores da educação básica?

15) Na sua opinião, que tipos de atividades de extensão universitária seriam mais úteis e relevantes para os professores da educação básica?