

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA

OUTREACH UNIVERSITY PROJECTS: TEACHER EDUCATION BETWEEN THE UNIVERSITY AND SCHOOLS

Submissão:
10/10/2025
Aceite:
09/02/2026

Marineia Kohler ¹  <https://orcid.org/0009-0009-7988-506X>
Kalline Pereira Aroeira ²  <https://orcid.org/0000-0002-5893-539X>

Resumo

Este artigo discute a extensão universitária como espaço formativo relevante para o desenvolvimento profissional docente, ressaltando seu impacto na práxis pedagógica da educação básica. A pesquisa, de caráter qualitativo e sustentada pela pedagogia crítica, dialoga com referenciais como Freire (1996), Jezine (2004), Giroux (1997) e Pimenta (2006). O estudo considerou ações registradas no Sistema de Gestão da Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo (Sigex/Ufes) entre 2013 e 2023, além de questionários aplicados a professores universitários e da educação básica. Os achados evidenciam a extensão como espaço de diálogo, reflexão e construção coletiva, favorecendo a reelaboração das práticas pedagógicas. Contudo, foram identificadas dificuldades, como excesso de demandas, concentração geográfica das iniciativas e carência de políticas de incentivo à formação continuada. Conclui-se que, sob uma perspectiva crítica, a extensão se consolida como locus estratégico de formação, fortalecendo a articulação entre universidade e escola e reafirmando a docência como prática social transformadora.

Palavras-chave: extensão universitária, formação docente, educação básica, práxis pedagógica.

¹ Doutoranda em Política Social na Universidade Federal do Espírito Santo - UFES marineia.kohler@ufes.br

² Professora associada do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES kalline.aroeira@ufes.br

Abstract

This article discusses outreach university projects as relevant formative spaces for teachers' professional development, highlighting their impact on the pedagogical praxis of basic education. This qualitative research is grounded on critical pedagogy and theoretical references such as Freire (1996), Jezine (2004), Giroux (1997) and Pimenta (2006). The study analyzed outreach activities recorded in the Outreach Management System of the Federal University of Espírito Santo (Sigex/Ufes, Portuguese acronyms) between 2013 and 2023, in addition to questionnaires applied to university and basic education teachers. The findings highlight outreach activities as spaces for dialogue, reflection, and collective construction, fostering the re-elaboration of pedagogical practices. Nevertheless, a number of challenges were identified, such as work overload, geographical concentration of initiatives, and lack of consistent policies to encourage continuing education. The study concludes that, from a critical perspective, outreach activities are consolidated as strategic loci for training, strengthening the articulation between university and schools and reaffirming teaching as a social and transformative practice.

Keywords: outreach university projects; teacher education; basic education; pedagogical praxis.

1. Introdução

Nas últimas décadas, a extensão universitária vem adquirindo centralidade no cenário da educação superior brasileira, afirmando-se como dimensão estruturante do tripé ensino-pesquisa-extensão e superando interpretações reducionistas que a concebiam como simples difusão de conhecimentos ou de prestação de serviços à sociedade. Em sua concepção crítica, a extensão se consolida como espaço formativo privilegiado, sobretudo no campo da formação e do desenvolvimento profissional docente, configurando-se como instância mediadora entre a produção acadêmica, as demandas sociais e a *práxis* pedagógica da escola pública.

Esse processo de ressignificação, entretanto, não ocorre em um vazio histórico, mas em um contexto atravessado por contradições estruturais e tensões históricas. A retração das políticas de formação contínua, somada à precarização das condições de trabalho docente e à hegemonia de racionalidades neoliberais – que instrumentalizam a educação e reduzem a docência a um exercício meramente técnico e funcional – compromete diretamente a qualidade da formação oferecida e o papel social atribuído à escola.

Ao esvaziarem a dimensão crítica, política e emancipatória do trabalho docente, essas racionalidades reforçam a necessidade de compreender a extensão como prática contra-hegemônica, capaz de articular resistência e construir alternativas formativas alinhadas ao projeto de uma universidade pública democrática, socialmente referenciada e comprometida com a transformação da realidade.

Nessa direção, a extensão universitária revela-se também como um instrumento potente de de-

mocratização do conhecimento e de promoção da transformação social. Ao conectar universidade e sociedade em um movimento dialógico, possibilita-se um intercâmbio de saberes que enriquece tanto a produção acadêmica quanto as comunidades envolvidas, deslocando a universidade de uma posição hierárquica para um espaço de escuta e cooperação.

Essa dinâmica, além de reafirmar a função social da universidade, contribui para a formação de profissionais críticos e socialmente engajados. No caso dos professores da educação básica, em especial, esse espaço se constitui em terreno fértil para o desenvolvimento contínuo, na medida em que aproxima a prática cotidiana das reflexões teóricas e dos debates contemporâneos produzidos no ambiente acadêmico. Desse modo, a docência se fortalece como prática social transformadora, orientada por valores éticos, políticos e emancipatórios.

Ao mesmo tempo, essa perspectiva rompe com concepções assistencialistas ou tecnocráticas e reposiciona a extensão no centro de uma concepção crítica de universidade. Nesse campo de *práxis*, o conhecimento não é transmitido de forma unilateral, mas produzido de maneira coletiva, a partir da articulação entre teoria e prática, da interação entre a experiência docente e a reflexão crítica e do diálogo constante entre cultura acadêmica e cultura escolar. Assim, a extensão afirma-se como espaço privilegiado de produção compartilhada de saberes e de construção de alternativas comprometidas com a socialização do conhecimento.

É a partir desse horizonte que a presente investigação se estrutura. Fundamentada na pedagogia crítica e na concepção de docência como prática social, ética e política, a pesquisa analisa de que modo a extensão universitária tem contribuído para a formação contínua de professores da educação básica, tomando como recorte empírico as ações extensionistas desenvolvidas no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) no período de 2013 a 2023. A docência, entendida aqui não como atividade meramente técnica, mas como prática social situada, constitui-se na relação com sujeitos concretos, com a comunidade escolar e com os desafios históricos impostos à educação pública no Brasil.

O objetivo central do estudo consiste em investigar a extensão universitária enquanto prática crítica e dialógica, analisando sua potência como instância formativa de professores e como estratégia de enfrentamento das contradições educacionais contemporâneas. Para alcançar o objetivo proposto, adotou-se uma abordagem qualitativa que articula a análise documental das ações extensionistas registradas no Sistema de Gestão da Extensão (Sigex/Ufes). Especificamente, buscou-se: a) identificar iniciativas de extensão voltadas à formação de professores da educação básica, considerando sua natureza, abrangência e formato; b) analisar percepções e experiências docentes acerca da extensão universitária como espaço de formação contínua; c) examinar as potencialidades e os limites pedagógicos, institucionais e políticos das ações extensionistas como estratégias de articulação entre teoria e prática; e d) refletir sobre o papel da extensão na consolidação de uma *práxis* pedagógica fundamentada em princípios éticos, políticos e emancipatórios, em diálogo permanente com os desafios da escola pública contemporânea.

O artigo está organizado em três seções. Nesta primeira seção, são apresentadas as intenções e características da pesquisa. Na segunda seção, são contextualizadas reflexões sobre a extensão universitária no Brasil. A terceira seção chama a atenção para a interface entre formação de professores e a extensão, apresenta e discute os dados registrados no Sistema de Gestão da Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo (Sigex/Ufes), entre 2013 e 2023, e de questionários aplicados a professores universitários e da educação básica. Por último, são sistematizadas as considerações-síntese sobre o estudo.

2. Extensão universitária no contexto brasileiro

A extensão universitária, no Brasil, constitui-se como campo de disputa conceitual, política e institucional, no qual se confrontam, historicamente, projetos de caráter difusionista e assistencialista com perspectivas críticas e emancipatórias. Essa tensão atravessa a própria conformação da universidade enquanto instituição social, que, como observa Chauí (2003), reflete, em sua organização interna, as dinâmicas políticas, econômicas e culturais de seu tempo histórico.

Nesse debate, 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 indissociáveis e 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 que a universidade não é neutra, mas historicamente vinculada a diferentes interesses políticos e sociais, adaptando-se às novas realidades e exigências de cada época. É nesse terreno conflituoso que a extensão universitária se insere, como um campo de disputas simbólicas e práticas. De um lado, carrega o potencial de democratizar o conhecimento, fortalecer vínculos comunitários e ampliar a função social da academia; de outro, encontra-se tensionada por racionalidades tecnocráticas e mercadológicas que tendem a instrumentalizá-la, subordinando suas ações a interesses imediatistas e à lógica da produtividade.

Nos marcos iniciais de institucionalização, entre as décadas de 1930 e 1960, a extensão foi concebida como instrumento de difusão de conhecimentos, sobretudo por meio de cursos e conferências, em uma lógica hierárquica e unilateral que atribuía à universidade o papel de detentora do saber e relegava à sociedade a condição de mera receptora. Durante o Estado Novo (1937-1945), essa configuração se acentuou, já que a extensão esteve submetida à centralização e ao autoritarismo do regime, limitando-se a práticas assistencialistas e tecnicistas baseadas em modelos importados, centrados na transmissão verticalizada de conteúdos (Gurgel, 1986).

A partir das décadas de 1950 e 1960, esse modelo começou a ser tensionado pelo cenário de efervescência política e social que marcou o período. Sob a influência da mobilização estudantil, liderada pela União Nacional dos Estudantes (UNE), e do fortalecimento dos movimentos sociais, a universidade brasileira passou a despertar para um compromisso social mais efetivo. Nessa conjuntura, a extensão foi progressivamente reposicionada como espaço de diálogo e de resignificação do papel social da universidade diante das demandas da sociedade.

É nesse horizonte que o pensamento pedagógico de Paulo Freire ganha centralidade. Ao propor a alfabetização crítica e a interação dialógica, Freire revolucionou a concepção de extensão, defendendo a construção coletiva do conhecimento, fundada na autonomia dos sujeitos e na valorização dos saberes locais (Freire, 1987; 1996). Suas contribuições desafiaram o modelo assistencialista predominante e apontaram para práticas participativas e conscientes. Entre 1960 e 1964, tais ideias ganharam maior concretude com a mobilização estudantil e as experiências das universidades populares, que

aproximaram estudantes e comunidades e consolidaram a extensão como espaço de democratização do saber e de educação transformadora.

O engajamento estudantil, somado à atuação de outros atores sociais, também se traduziu em avanços normativos importantes. O Decreto-Lei nº 252/1967 e a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540) estabeleceram a vinculação da extensão à comunidade e ao desenvolvimento social, incorporando formalmente o ideal de uma universidade comprometida com a realidade do país. Contudo, apesar desses marcos legais, a prática extensionista permaneceu marcada por contradições: em muitos casos, foi reduzida a uma prestação de serviços desconectada do potencial crítico e transformador que deveria integrar a tríade ensino, pesquisa e extensão (Tavares, 1997).

Esse processo de descaracterização deve ser compreendido no contexto da “reforma universitária consentida” (Fernandes, 1975), quando a universidade foi instrumentalizada pelo regime militar e em aliança com as elites econômicas, transformando-se em aparato técnico-científico do modelo desenvolvimentista. Nesse quadro, a extensão foi progressivamente subordinada a uma lógica funcionalista, esvaziando sua dimensão crítica e emancipadora.

A partir da década de 1980, esse cenário começou a ser tensionado pelo processo de redemocratização do país, que abriu espaço para a emergência de uma concepção crítica da extensão, fortemente impulsionada por movimentos sociais e por setores acadêmicos comprometidos com a transformação da educação. Nesse movimento, a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex), em 1987, e a promulgação da Constituição Federal de 1988, ao consagrarem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, representaram uma virada paradigmática ao reafirmar a extensão como prática dialógica e socialmente referenciada.

O I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão, realizado em 1987, com a participação de representantes de 33 universidades, fortaleceu uma agenda voltada à superação de práticas assistencialistas e à afirmação da extensão como dimensão crítica e transformadora do papel da universidade na sociedade (Jezine, 2006). A partir desse marco, a extensão passou a ser reconhecida não mais como atividade periférica, mas como parte constitutiva da missão institucional das universidades públicas brasileiras. Como destaca Jezine (2006, p. 165):

[...] 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.

O Forproex teve papel central na formulação de políticas de extensão ao romper com a visão tecnicista e assistencialista que predominava até então, redefinindo a extensão como um processo contínuo de interação entre universidade e sociedade. Sob essa perspectiva, a extensão assumiu o caráter de via de mão dupla, baseada na troca entre saberes acadêmicos e populares, articulada de forma indissociável ao ensino e à pesquisa, promovendo tanto a democratização do conhecimento quanto a participação social. Esse entendimento encontra-se sintetizado no conceito de extensão apresentado pelo próprio 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, 2001, p. 29-30).

O conceito apresentado pelo Forproex representou uma ruptura paradigmática, pois deslocou a extensão de práticas pontuais e assistencialistas para um projeto crítico e transformador, centrado na interação dialógica entre universidade e sociedade. A proposta contribui para repensar a própria função social da universidade, recolocando a transformação política, cultural e social no centro de sua missão institucional.

Esse reposicionamento encontrou respaldo no ordenamento jurídico e nas políticas educacionais das décadas seguintes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) atribuiu às universidades a responsabilidade de desenvolver atividades extensionistas abertas à participação comunitária e voltadas à valorização dos profissionais da educação (Brasil, 1996). Posteriormente, a Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU) consolidou a compreensão da extensão como dimensão acadêmica indispensável à formação cidadã e ao fortalecimento das relações entre universidade e sociedade, ampliando sua legitimidade no âmbito institucional (Forproex, 2012).

Entretanto, os avanços conceituais e normativos não se materializaram sem contradições. Ao mesmo tempo em que a extensão se fortalecia como eixo estruturante do fazer universitário, o avanço das políticas neoliberais reduziu o financiamento público, introduziram modelos de gestão gerencialistas e subordinaram a educação superior a critérios de produtividade e eficiência. Nesse cenário, a extensão, embora reconhecida em documentos oficiais e normativas institucionais, permaneceu marginalizada no plano orçamentário e avaliada por métricas que ignoram seus impactos qualitativos e seus efeitos formativos de longo prazo.

Como destaca Maciel (2010), a autonomia universitária – condição indispensável para a formulação de políticas consistentes e para a garantia de financiamento adequado – segue limitada, afetando diretamente a implementação de práticas extensionistas. Assim, evidencia-se que as universidades públicas permanecem subordinadas às políticas governamentais e às restrições orçamentárias, situação que compromete sua capacidade de responder de forma abrangente e estruturada às demandas sociais.

O quadro de fragilidade que envolve a extensão universitária não se restringe ao plano financeiro, mas reflete escolhas políticas que priorizam interesses de mercado em detrimento do compromisso social da universidade. Como observa Chauí (2001), tais escolhas reforçam desigualdades estruturais e esvaziam o potencial crítico da instituição. Nesse cenário, ações extensionistas, fundamentais para a inclusão e para a democratização do conhecimento, sofrem com subfinanciamento e tornam-se vulneráveis à lógica de mercantilização da educação superior. O resultado é um progressivo distanciamento da universidade de sua função crítica e emancipadora, convertendo-a em aparato técnico a serviço da reprodução de um modelo econômico excludente.

Apesar dessas limitações, a extensão universitária produziu importantes inflexões epistemológicas ao longo de sua trajetória. O principal deslocamento foi da lógica unidirecional de transferência de saberes para uma perspectiva dialógica, baseada na troca e na co-construção de conhecimentos.

Como destaca Jezine (2004), trata-se de superar concepções assistencialistas e consolidar a extensão como prática educativa que integra teoria e prática, universidade e sociedade, docência e pesquisa. Nesse horizonte, ganha centralidade o legado freiriano, segundo o qual a educação é prática de liberdade (Freire, 1996), fundamento que orienta a extensão como espaço de escuta, diálogo e reelaboração crítica.

No campo da formação docente, essa transformação é particularmente relevante. Ao inserir a escola básica como parceira – e não como receptora passiva –, a extensão ressignifica a formação inicial e contínua de professores, criando condições para que experiências concretas de sala de aula dialoguem com o conhecimento acadêmico. O conceito de “via de mão de dupla” formulado pelo Forproex traduz com clareza essa intenção: docentes universitários aprendem com as práticas e os contextos da educação básica, enquanto professores das escolas tornam-se coautores de processos formativos e investigativos. Assim, a extensão opera como laboratório vivo, no qual currículo, pesquisa e prática social se entrelaçam, contribuindo para a constituição de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação da realidade educacional.

3. Formação de professores por meio da extensão

A universidade, historicamente concebida como espaço de produção e difusão do conhecimento, enfrenta o desafio de superar sua função de mera transmissora de saberes. Como observa Freire (1986), é indispensável que se engaje ativamente com a realidade social, estabelecendo um diálogo que permita problematizar e buscar soluções colaborativas. Nessa perspectiva, a extensão universitária desponta como locus potente de articulação entre conhecimento científico e saberes empíricos, constituindo-se em terreno fértil para a formação de sujeitos éticos, críticos e socialmente engajados.

Esse entendimento converge com o conceito formulado pelo Forproex (2012), que define a extensão como um processo de interação transformadora entre universidade e sociedade, fundamentado em um movimento dialético de trocas recíprocas. Nessa perspectiva, a extensão assume um caráter crítico e problematizador, fortalecendo seu papel como espaço de produção coletiva de saberes e de transformação social.

É nesse horizonte que Giroux (1997) concebe o professor como intelectual crítico, sujeito ativo na produção de conhecimento e não apenas como simples reproduzidor de conteúdos cristalizados, enquanto Pimenta (2006) reforça que a identidade docente não é algo dado ou imutável, mas se constitui em processo, sendo continuamente reelaborada em contextos coletivos de reflexão. Dessa forma, a extensão universitária contribui para uma redefinição do papel docente e para a superação de modelos formativos reducionistas e tecnicistas.

O fortalecimento da extensão no âmbito da formação de professores não se dá de modo espontâneo, mas resulta da consolidação de marcos legais e de políticas que redefiniram a atuação das universidades no sistema educacional. A promulgação da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e, posteriormente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) representaram um ponto de inflexão significativa ao atribuir à educação básica a condição de responsabilidade estatal e ao reconhecer a valorização do magistério como princípio estruturante da política educacional.

O Artigo 43 da LDB (Brasil, 1996) destaca a necessidade de que as universidades desenvolvam atividades de extensão abertas à participação da comunidade, atribuindo à prática extensionista um papel formativo. Em complemento, o Artigo 67 reforça a valorização dos profissionais da educação,

ao determinar a implementação de planos de carreira e políticas consistentes de formação. Nesse horizonte normativo, Gatti e Barreto (2009) chamam atenção para a importância do Fundef, que representou um marco ao inaugurar um processo de financiamento sistemático da formação docente em serviço, possibilitando a ampliação da oferta de cursos de capacitação e fortalecendo a institucionalização da formação continuada.

A partir dos anos 2000, observa-se um conjunto de normativas que ampliaram o protagonismo da extensão na formação docente. O Plano Nacional de Educação (Forproex, 2001) estabeleceu a obrigatoriedade de que, no mínimo, 10% da carga horária dos cursos de graduação fosse destinada às atividades extensionistas, reforçando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Em seguida, a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores do Ensino Básico (Brasil, 2004) viabilizou parcerias entre o MEC e universidades públicas, estruturando políticas de alcance nacional.

Posteriormente, o Decreto nº 6.755/2009 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, definindo diretrizes para a articulação entre formação inicial e continuada (Brasil, 2009). Esse movimento foi fortalecido pela Resolução nº 2/2015 do CNE, ao atualizar parâmetros e estabelecer a necessidade de processos formativos integrados e permanentes, reforçando a centralidade da extensão universitária no processo de valorização e qualificação docente (Brasil, 2015).

Esse percurso encontrou síntese na Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU), que consolidou a extensão como dimensão acadêmica indispensável tanto para a formação cidadã dos estudantes quanto para a valorização profissional dos docentes da educação básica (Brasil, 2012). Em paralelo, programas como o ProExt desempenharam um significativo papel ao fomentar projetos voltados ao ensino fundamental e médio, fortalecendo a articulação entre universidade e escola e ampliando os espaços de construção coletiva de saberes.

Apesar dos avanços, a formação de professores permanece atravessada por contradições estruturais que limitam a sua efetividade. Como adverte Gatti (2010), a melhoria da qualidade da educação básica não pode ser reduzida à capacitação docente ou aos resultados de avaliações padronizadas. Ao contrário, exige políticas públicas abrangentes que assegurem planos de carreira consistentes, remuneração digna, condições adequadas de trabalho e infraestrutura escolar compatível com as demandas do ensino contemporâneo. Nesse mesmo horizonte crítico, Jezine (2006) enfatiza que a extensão universitária somente cumpre sua função emancipadora quando rompe com a lógica restrita de prestação de serviços e se afirma como prática dialógica, capaz de construir coletivamente saberes e de transformar a realidade educacional.

O cenário atual, entretanto, evidencia obstáculos persistentes. A fragmentação dos cursos de licenciatura compromete a integração entre teoria e prática; a instabilidade do financiamento inviabiliza a continuidade de muitas ações formativas; e a pressão por métricas quantitativas invisibiliza os efeitos qualitativos, sobretudo aqueles que se revelam a médio e longo prazo. Tais limites evidenciam a dificuldade de consolidar a extensão como eixo estruturante das políticas de valorização docente, ao mesmo tempo em que reforçam a urgência de práticas críticas e contra-hegemônicas que reafirmem o papel da universidade na formação integral dos educadores.

Ainda que marcada por limites e contradições, a experiência concreta das universidades públicas brasileiras evidencia a potência formativa da extensão. Projetos de longa duração estabelecem vínculos orgânicos com escolas e comunidades, possibilitando a elaboração coletiva de estratégias

pedagógicas e a experimentação de metodologias inovadoras que dialogam com os contextos locais. Cursos e oficinas de curta duração favorecem a circulação de saberes e a atualização de práticas docentes, enquanto seminários, jornadas pedagógicas e encontros temáticos se configuram como espaços de socialização de experiências e de constituição de redes profissionais. De modo mais abrangente, programas de extensão consolidam parcerias permanentes entre universidade e sistemas de ensino, instituindo ecossistemas formativos que articulam pesquisa, inovação pedagógica e intervenção social.

Ao adentrar o espaço da escola básica, a extensão rompe com a lógica hierárquica e unilateral de transmissão de saberes, reconhecendo o professor como sujeito ativo no processo de produção de conhecimento. Essa concepção aproxima-se da defesa de Imbernón (2016), para quem a formação contínua deve enraizar-se nas necessidades concretas do magistério, legitimando os saberes docentes e articulando-os ao conhecimento acadêmico. Nesse horizonte, a extensão universitária não apenas fortalece a formação inicial dos licenciandos, ao inseri-los em realidades escolares concretas, como também amplia as possibilidades de formação contínua dos professores da educação básica, promovendo reflexão crítica, atualização teórica e construção colaborativa de práticas pedagógicas.

Dessa forma, a extensão universitária responde ao que Gatti (2010) identifica como uma lacuna histórica na formação docente: a necessidade de integrar efetivamente teoria e prática, universidade e escola, política educacional e experiência pedagógica. Ao assumir esse papel, a extensão reafirma a docência como prática social, ética e política, orientada para a transformação das condições concretas de ensino e para o fortalecimento da escola pública enquanto espaço democrático e emancipador.

3.1 A política de extensão universitária na universidade federal do espírito santo

A política de extensão universitária na Ufes expressa, ao mesmo tempo, o movimento nacional de consolidação da extensão como dimensão acadêmica indissociável e as particularidades históricas e regionais que conformam a trajetória institucional da universidade. Desde a federalização, em 1961, é possível identificar um processo gradual de construção de estruturas voltadas ao fortalecimento da extensão, o qual ganhou densidade com a criação da Sub-Reitoria de Extensão em 1983 e, mais tarde, com a institucionalização da Pró-Reitoria de Extensão (Proex) em 1997. Tais marcos sinalizaram a compreensão da extensão como eixo estratégico de formação, de democratização do conhecimento e de articulação entre universidade e sociedade (Merlo, 2019).

Nos anos iniciais, a Ufes reproduziu a lógica assistencialista e difusionista que predominava no cenário nacional, caracterizada por ações fragmentadas e de forte protagonismo estudantil. A partir da década de 1980, impulsionada pelo processo de redemocratização do país e pelos debates em torno da Assembleia Constituinte, a instituição passou por uma inflexão significativa. Nesse contexto, a extensão começou a ser ressignificada, deixando de ocupar uma posição periférica para aproximar-se da concepção crítica formulada pelo Forproex (2001), que a compreende como uma via de mão dupla, fundamentada na troca de saberes e na interação transformadora entre universidade e sociedade.

As diretrizes herdadas do regime militar e da agenda desenvolvimentista cederam espaço a uma abordagem comprometida com a transformação social e com o fortalecimento da função pública da universidade. Esse novo direcionamento foi acompanhado por debates nacionais que reconheceram a extensão não apenas como um compromisso ético-político voltado à democratização do conhecimento, mas também como um elemento estratégico para a qualificação do processo de ensino-aprendiza-

gem, como apontam Gonçalves e Santos (2013). Assim, a Ufes, em consonância com o movimento mais amplo das universidades públicas brasileiras, passou a ressignificar a extensão como prática crítica e dialógica, aproximando-a da missão acadêmica.

A década de 1980 representou, nessa direção, um marco de reorientação. Impulsionada pelo processo de redemocratização do país e pelos intensos debates em torno da Assembleia Constituinte, a universidade passou a adotar uma visão mais crítica e transformadora da extensão, deslocando-a de uma posição periférica para reconhecê-la como dimensão central de sua missão acadêmica. Foi nesse contexto que se consolidou a concepção defendida pelo Forproex (2001), segundo a qual a extensão deve configurar-se como uma via de mão dupla, pautada na troca de saberes entre universidade e sociedade, reafirmando seu caráter formativo, político e emancipador (Merlo, 2019).

A redemocratização não apenas trouxe novos horizontes políticos e sociais ao país, mas também impulsionou a extensão universitária a reinventar suas práticas e a expandir seus alcances. Nesse movimento, a criação da Sub-Reitoria de Extensão desempenhou um papel decisivo, 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 reforçou esse processo, ao incorporar a extensão como instrumento avaliativo do impacto formativo da universidade e reafirmar sua função de promover a formação integral dos estudantes.

Esse movimento foi aprofundado com a criação da Pró-Reitoria de Extensão (Proex), que, ao se estruturar em diretorias específicas e câmaras descentralizadas nos centros de ensino, conferiu maior organicidade e capilaridade às políticas extensionistas da Ufes. Todavia, como em outras universidades públicas brasileiras, esse avanço institucional não se deu de forma isenta de contradições. Desde a década de 1990, as políticas de educação superior têm sido atravessadas pelas racionalidades neoliberais, que introduzem lógicas gerenciais e critérios de produtividade, tensionando a consolidação da extensão como prática crítica, socialmente referenciada e comprometida com a transformação da realidade.

Entretanto, o contexto em que a extensão universitária da Ufes se insere não é imune às influências neoliberais. A lógica político-econômica que sustenta esse paradigma redefine o papel do Estado, promovendo sua retração e atribuindo ao mercado a primazia como regulador da vida social. No âmbito educacional, essa racionalidade se traduz em estímulos à privatização e à mercantilização, transformando práticas universitárias em respostas imediatas às demandas do mercado, frequentemente em detrimento das necessidades sociais mais amplas. Como resultado, observa-se uma reconfiguração profunda do caráter da extensão, cuja vocação crítica e emancipadora é constantemente tensionada pela lógica produtivista e pelo imperativo da competitividade.

A esse quadro somam-se a redução dos recursos públicos, a crescente dependência de financiamentos externos e a intensificação da pressão por indicadores quantitativos de produtividade, fatores que incidem de maneira direta sobre a extensão. A ênfase desmedida em relatórios numéricos, por exemplo, tende a obscurecer os impactos qualitativos das ações extensionistas, especialmente aqueles ligados à formação docente, cujos efeitos se manifestam de forma processual, a médio e longo prazo, não podendo ser integralmente capturados por métricas imediatas.

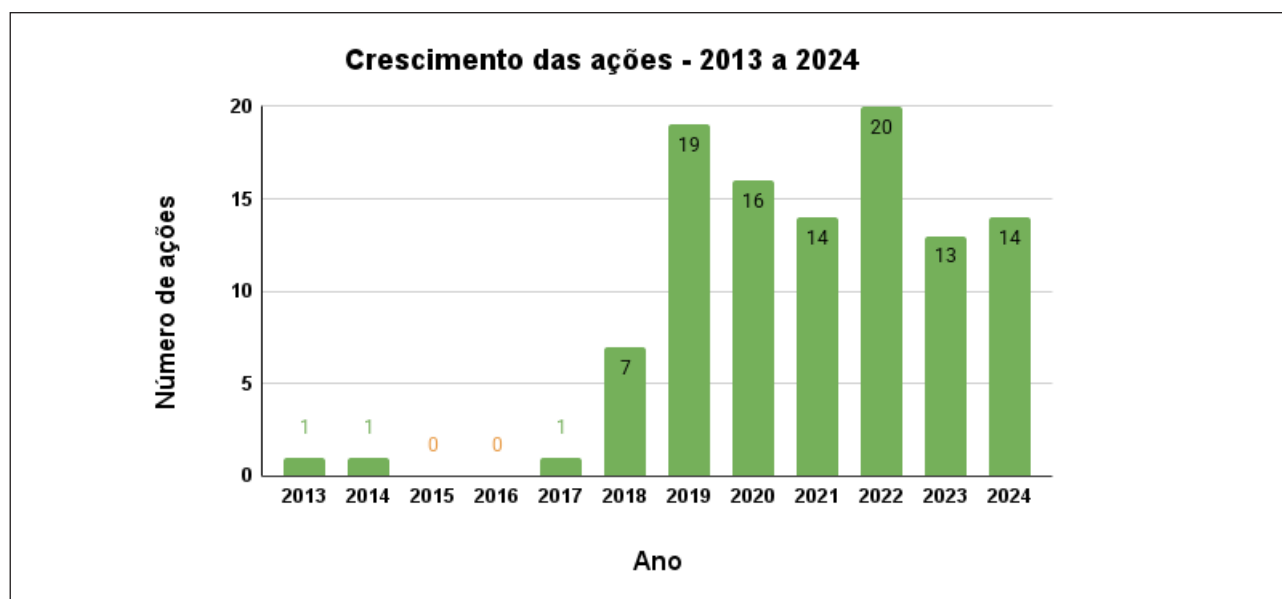
Apesar das limitações impostas pelo cenário contemporâneo, a análise dos dados sistematizados no Sistema de Gestão da Extensão (Sigex/Ufes) revela avanços significativos. O levantamento foi conduzido por meio da aplicação de filtros específicos na plataforma, com ênfase na área temática da Educação. Foram consideradas ações classificadas em diferentes situações administrativas – ativa, concluída, relatório aguardando aprovação e aguardando envio de relatório – assegurando que todas

havam percorrido as etapas formais de registro e validação institucional, o que garante a confiabilidade das informações. A partir da aplicação dos descritores “formação contínua”, “formação continuada” e “formação de professores”, identificou-se um total de 363 ações de extensão vinculadas aos critérios estabelecidos, sinalizando a centralidade da temática no âmbito institucional.

No recorte temporal compreendido entre 2013 e 2023, foram identificadas 363 ações extensionistas na área da educação, das quais 106 se voltaram especificamente à formação de professores da educação básica. Esse número expressivo, que corresponde a quase um terço do total, demonstra de forma clara a centralidade atribuída à formação docente na política extensionista da instituição. Mais expressivo ainda é o fato de que 105 dessas ações (99%) foram desenvolvidas na última década, evidenciando não apenas uma expansão quantitativa das atividades, mas também a priorização efetiva da temática no período recente.

Esse resultado reforça a ideia de que, entre 2013 e 2023, a extensão universitária consolidou-se como estratégia privilegiada de formação docente, respondendo de maneira sistemática e crescente às demandas da educação básica. O expressivo aumento no número de ações voltadas a esse público confirma o papel estratégico da extensão na articulação entre universidade e escola, reafirmando seu potencial de transformação e seu compromisso com a valorização do magistério.

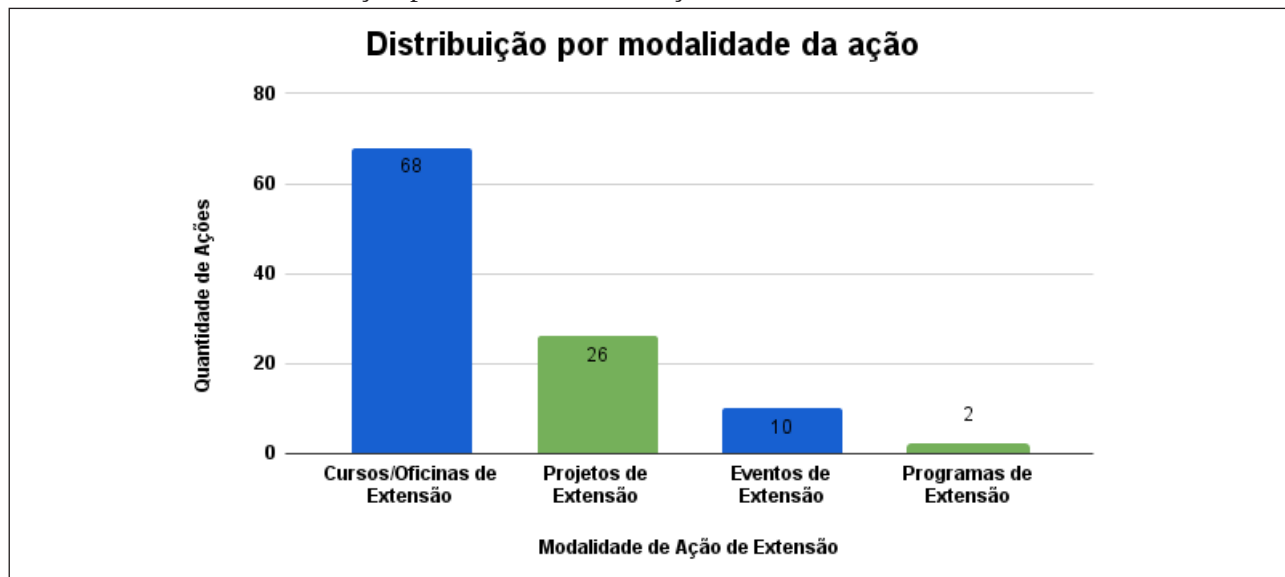
Gráfico 1 – Crescimento das ações nos últimos 10 anos



Fonte: Elaborado pela autora

O crescimento expressivo das ações extensionistas voltadas à formação docente é acompanhado por uma distribuição desigual das modalidades. Cursos e oficinas concentram 64,15% das iniciativas, seguidos por projetos (24,52%), eventos (9,43%) e programas (1,9%). Esse predomínio de cursos e oficinas sugere uma preferência institucional e docente por formatos mais dinâmicos, de curta ou média duração, com potencial de alcance imediato e acessibilidade ampliada.

Gráfico 2 – Distribuição por modalidade da ação

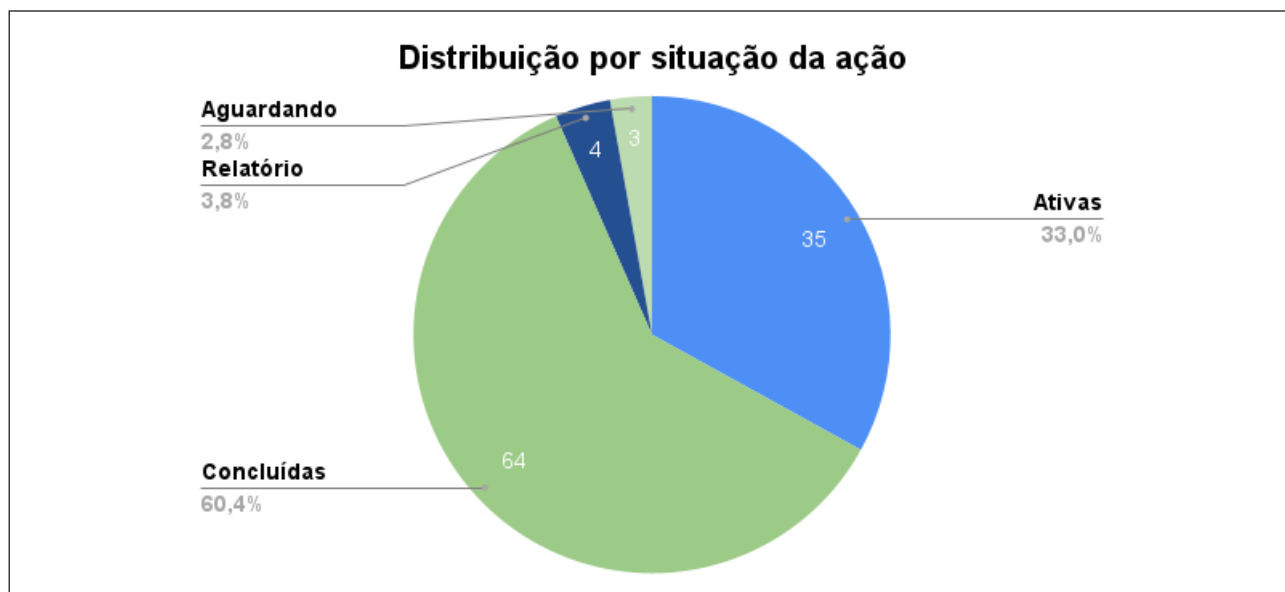


Fonte: Elaborado pela autora

Contudo, sob a perspectiva da pedagogia crítica (Freire, 1996; Giroux, 1997), essa concentração também revela uma limitação: embora favoreçam a atualização e a circulação de saberes, cursos e oficinas nem sempre garantem continuidade e profundidade formativa, ao contrário de programas e projetos de longa duração, que possibilitam vínculos mais sólidos com as escolas e potencializam a construção coletiva de práticas pedagógicas críticas.

No que diz respeito à situação administrativa, a maioria das ações encontra-se concluída (60,3%), seguida pelas que permanecem ativas (33%) e por uma pequena parcela em trâmite (6,7%). Esse dado demonstra capacidade de execução e conclusão de ações, sinalizando compromisso institucional com o acompanhamento das propostas até seu desfecho. Ao mesmo tempo, o número relativamente menor de ações ativas aponta para a necessidade de políticas que assegurem maior continuidade, evitando a fragmentação em iniciativas episódicas.

Gráfico 3 – Distribuição por situação da ação



Fonte: Elaborado pela autora

A distribuição das ações entre os centros da universidade também merece destaque. O Centro de Educação concentra 65 iniciativas (61,3% do total), assumindo protagonismo inequívoco na agenda extensionista voltada à formação de professores. O Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes) aparece em seguida, com 15 ações (14,1%), e os demais centros e unidades somam 27 (24,6%). Essa concentração evidencia tanto a centralidade do Centro de Educação como núcleo articulador quanto a urgência de ampliar a participação das demais áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade, apontada por Jezine (2004) como condição fundamental para a extensão emancipadora, depende justamente da ampliação dessa capilaridade institucional.

A leitura desses dados, portanto, permite afirmar que a política de extensão da Ufes vem desempenhando papel estratégico na formação de professores da educação básica, mas enfrenta contradições típicas da educação superior em tempos de neoliberalismo. De um lado, verifica-se crescimento quantitativo, diversidade de formatos e forte articulação com o Centro de Educação, que responde pela maioria das iniciativas. De outro, persistem limites relacionados à concentração em modalidades de curta duração, à dependência de editais e ao predomínio de métricas quantitativas que não captam o impacto formativo de longo prazo.

Ainda assim, a extensão na Ufes se consolida como espaço de resistência, ao promover práticas que, mesmo tensionadas por lógicas mercadológicas, reafirmam a universidade como instituição socialmente referenciada. Projetos e programas que dialogam com as necessidades concretas das escolas públicas e dos professores demonstram a potência da extensão como instância de formação crítica, orientada não apenas à atualização técnica, mas à transformação das condições pedagógicas e sociais da educação básica. Nesse sentido, a política extensionista da Ufes, ao mesmo tempo que reflete as contradições do contexto nacional, reafirma o lugar da extensão como prática contra-hegemônica, essencial para a valorização do magistério e para a construção de uma educação pública crítica, democrática e emancipatória.

4. Considerações finais

A reflexão desenvolvida ao longo deste artigo permite reconhecer a extensão universitária como um espaço significativo para a formação de professores da educação básica. Ela se apresenta como um território de diálogo, no qual saberes acadêmicos e experiências escolares se encontram para produzir e reconstruir conhecimentos. Nesse processo, a articulação entre universidade e escola pública rompe com práticas meramente tecnicistas ou assistencialistas, reafirmando a docência como prática social, ética e política. Assim, ao aproximar a prática cotidiana das salas de aula das reflexões críticas elaboradas no âmbito acadêmico, a extensão potencializa percursos formativos marcados pelo compromisso com a transformação e a emancipação.

A análise das ações extensionistas desenvolvidas na Ufes entre 2013 e 2023 confirma essa potência ao evidenciar tanto a expansão quantitativa das iniciativas quanto o lugar central que a formação docente passou a ocupar nas políticas institucionais. Ainda assim, permanecem desafios expressivos: a prevalência de atividades de curta duração e a concentração de iniciativas em determinados centros revelam fragilidades que limitam o alcance das propostas. Para avançar, torna-se imprescindível ampliar a interdisciplinaridade, diversificar os formatos de atuação e investir em projetos de maior continuidade, de modo a fortalecer a extensão como uma política estruturante e duradoura de valorização da docência.

Ao mesmo tempo, as contradições que atravessam a universidade pública na contemporaneidade impõem desafios que não podem ser negligenciados. A crescente pressão por resultados mensuráveis, a dependência de editais e a lógica de mercado que permeia o ensino superior tensionam a extensão, muitas vezes reduzindo-a a práticas pontuais e de baixo impacto transformador. Resistir a esse processo requer o fortalecimento de uma tradição crítica que reconheça a extensão como espaço de produção coletiva de saberes, sustentado por políticas institucionais que garantam estabilidade de financiamento, continuidade das ações e formas de avaliação qualitativas que valorizem os efeitos emancipatórios a médio e longo prazo.

Assim, reafirma-se a compreensão de que a extensão universitária, concebida em sua dimensão crítica, constitui-se como um lócus formativo privilegiado para a docência e, simultaneamente, como um instrumento de fortalecimento da escola pública. Não se trata de uma atividade acessória, mas de uma instância estruturante, capaz de renovar práticas pedagógicas, alargar horizontes profissionais e reafirmar o compromisso da universidade com a democracia, a equidade e a emancipação social. Ao assumir esse papel, a extensão projeta-se como um espaço de resistência e de inovação, reafirmando a universidade pública como instituição comprometida com a transformação da realidade educacional e social.

Referências

- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. 25. ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- BRASIL. 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.
- BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**: orientações gerais. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. Decreto nº 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/2015/resolucao-cp-n-2-de-1-de-julho-de-2015>. Acesso em: 23 fev. 2026.
- CHAUÍ, M. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p.5-15, set./dez. 2003.
- FERNANDES, F. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Omega, 1975.
- FORPROEX. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus, 2001.
- FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: Forproex, 2012.
- FREIRE, Paulo. O compromisso popular da universidade. In: FREIRE, P.; NOGUEIRA, A.; MAZZA, D. (org.). **Universidade e compromisso popular**. Campinas: PUC Campinas, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- 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: 1 mar. 2024.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n. 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica do aprendizado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, N. G.; SANTOS, C. S. V. Extensão na Universidade Federal do Paraná: constituição histórica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá, MT. **Anais [...]**. Cuiabá, MT: CBHE, 2013.

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

IMBERNÓN, Francisco. 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, Edineide Mesquita. As práticas curriculares e a extensão universitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: UFMG, 2004. p. 1-6. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.

JEZINE, Edineide Mesquita. **A crise da universidade e o compromisso social da extensão universitária.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2006.

MACIEL, A. S. **O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um balanço do período 1988-2008.** 2010. 195f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/JCDYEEPBFDY.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.

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. Acesso em: 20 set. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** São Paulo: Cortez, 2006.

SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária.** Campinas, SP: Alínea, 2000.

TAVARES, M. G. **Extensão Universitária: novo paradigma de universidade?** Maceió: EDUFAL, 1997.