

<https://doi.org/10.18593/r.v50.37695>

Políticas de formação de professores e extensão universitária: análise de documentos oficiais (1988-2024)

Políticas de formación docente y extensión universitaria: análisis de documentos oficiales (1988-2024)

Teacher education policies and university outreach: analysis of official documents (1988-2024)

Nathália Barros Ramos¹

Universidade de Brasília; Doutoranda em Educação.
<https://orcid.org/0000-0003-2643-1565>

Shirleide Pereira da Silva Cruz²

Universidade de Brasília; Professora e Pesquisadora Associada.
<https://orcid.org/0000-0002-4639-8400>

Resumo: Esse artigo tem como objetivo contextualizar a relação entre a formação de professores e a extensão universitária por meio da análise de documentos educacionais produzidos após o período de redemocratização do Brasil, buscando também identificar as concepções de formação presente nesses documentos. Para tanto, adota-se como metodologia a análise documental dos principais dispositivos legais referentes à formação de professores e a extensão universitária. A crítica que emerge da análise aponta

¹ Mestra em Educação pela Universidade de Brasília; Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; Componente e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atuação e Formação do Professor/Pedagogo – GEPPAPE; Membro do GEFOPI - Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade.

² Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; Professora Associada da Universidade de Brasília no Departamento de Políticas e Gestão da Educação; Pesquisadora dos Grupos de Estudo e Pesquisa sobre atuação e formação do professor/ Pedagogo- GEPPAPE/UnB e o Grupo de Pesquisa Educação, Linguagens e Práticas Pedagógicas (GELPP), integrando como formadora o Centro de Estudos em Educação e Linguagem da UFPE; Atua com os seguintes temas: organização da educação brasileira e legislação educacional, políticas e práticas de formação de professores, profissionalização docente, formação cultural docente e alfabetização.

para a falta de clareza sobre a concepção de extensão adotada pelas bases normativas, bem como para a escassa discussão sobre essa concepção no âmbito das universidades e da sociedade civil organizada. Apesar das limitações, perspectivas e contradições evidenciadas, observa-se o avanço da oficialização e do debate sobre a curricularização da extensão³, além da defesa de uma formação universitária integral. Contudo, para que essa efetivação ocorra, é necessário que os documentos oficiais e as políticas educacionais apresentem maior clareza quanto às concepções de extensão e formação, assim como em relação à função social da universidade.

Palavras-chave: extensão universitária; formação de professores; documentos oficiais.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo contextualizar la relación entre la formación docente y la extensión universitaria mediante el análisis de documentos educativos producidos tras el proceso de redemocratización del país, buscando identificar las concepciones de formación presentes en dichos documentos. Para ello, se adopta como metodología el análisis documental de los principales marcos normativos relacionados con la formación docente y la extensión universitaria. El análisis evidencia la falta de claridad sobre la concepción de extensión adoptada por las normativas, así como la escasa discusión de esta concepción en el ámbito universitario y de la sociedad civil organizada. A pesar de las limitaciones, perspectivas y contradicciones identificadas, se observa un avance en la oficialización y en el debate sobre la curricularización de la extensión, así como en la defensa de una formación universitaria integral. Sin embargo, para que esta se concrete, es necesario que los documentos oficiales y las políticas educativas presenten mayor claridad respecto a las concepciones de extensión y formación, así como sobre la función social de la universidad.

Palabras clave: extensión universitaria; formación docente; documentos oficiales.

³ A curricularização da extensão refere-se ao processo de inserção de atividades extensionistas na matriz curricular dos cursos de graduação, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CES nº 7/2018, que determina que no mínimo 10% da carga horária total dos cursos seja destinada a ações de extensão.

Abstract: *This article aims to contextualize the relationship between teacher education and university outreach through the analysis of educational documents produced after the country's redemocratization process, seeking to identify the conceptions of education present in these documents. The study adopts a documentary analysis of the main legal frameworks regarding teacher education and university outreach. The analysis highlights the lack of clarity regarding the conception of outreach adopted in the normative bases, as well as the limited discussion of this conception within universities and organized civil society. Despite the limitations, perspectives, and contradictions identified, progress can be seen in the formalization and debate on the curricular integration of outreach, along with the defense of comprehensive university education. However, for this to be effectively implemented, official documents and educational policies must provide greater clarity regarding the conceptions of outreach and education, as well as the social role of the university.*

Keywords: *university outreach; teacher education; official documents.*

Recebido em 14 de agosto de 2025

Aceito em 01 de março de 2026

1 INTRODUÇÃO

O período de redemocratização do país foi marcado pelo fortalecimento da sociedade civil, principalmente nos setores das classes populares. Esse movimento possibilitou a discussão e elaboração de uma nova concepção de universidade, baseada nos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, por meio de uma formação completa. A indissociabilidade enquanto eixo da formação acadêmica apresenta uma perspectiva que transcende a sala de aula e estabelece um espaço de construção do conhecimento

de forma crítica e participativa, com a flexibilização dos currículos e a participação da sociedade.

A extensão universitária ganha maior visibilidade a partir da redemocratização do Brasil, com a Constituição Federal de 1988, que representa um marco na questão da indissociabilidade. Em seu artigo 207, determina-se que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988). Esse artigo representou uma conquista dos professores e da sociedade civil na busca por uma formação não fragmentada.

Com a nova Constituição (CF/88) e as mudanças por ela propostas, estabelecem-se intensas discussões sobre uma nova legislação educacional que contemplasse os elementos de uma sociedade democrática. No entanto, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) condizente com esse período de redemocratização só foi sancionada quase uma década após a promulgação Constituição Federal (1988).

A extensão universitária constitui-se como um espaço privilegiado de articulação entre a universidade e a sociedade, ao favorecer processos formativos que ultrapassam os limites do ambiente acadêmico. No âmbito da formação de professores, a extensão possibilita o contato com diferentes realidades educacionais, a produção de saberes a partir do diálogo com comunidades escolares e não escolares e o desenvolvimento de práticas pedagógicas socialmente referenciadas. Nesse sentido, a ausência ou a fragilidade da extensão nos documentos que orientam a formação de professores revela uma lacuna significativa, capaz de comprometer a qualidade desse processo formativo, ao restringi-lo a perspectivas predominantemente

acadêmicas ou tecnicistas, pouco sensíveis aos contextos sociais nos quais a docência se concretiza.

Este artigo tem como objetivo contextualizar a relação entre a formação de professores e a extensão universitária por meio da análise de documentos educacionais produzidos após o período de redemocratização do país, buscando também identificar qual concepção de formação está presente nesses documentos.

Este estudo adota a análise documental como procedimento metodológico, conforme as contribuições de Cellard (2008) e Lüdke e André (1986). Foram selecionados os principais dispositivos legais e normativos relacionados à formação de professores e à extensão universitária no Brasil, produzidos no período de 1988 a 2024. O corpus documental é composto pela Constituição Federal de 1988; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); pelos Planos Nacionais de Educação referentes aos períodos de 2001–2010 e 2014–2024; pelas resoluções do Conselho Nacional de Educação voltadas à formação de professores; pelas normativas específicas sobre extensão universitária; e pelos documentos elaborados pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX).

A análise foi organizada a partir de três eixos principais: (1) a presença ou ausência da extensão universitária nos documentos que tratam da formação de professores; (2) as concepções de formação docente subjacentes a esses documentos; e (3) as possibilidades e os limites da articulação entre formação de professores e extensão universitária, conforme delineado pelas normativas. Todos os documentos foram lidos integralmente, com atenção às menções explícitas e implícitas à extensão, à formação de professores e ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Inicialmente, realizou-se uma leitura de cada documento voltada à identificação de unidades de registro relacionadas aos descritores “extensão universitária”, “formação de professores”, “indissociabilidade”, “curricularização da extensão” e termos correlatos. Por fim, procedeu-se à categorização temática e à interpretação dos dados.

Para alcançar o objetivo, o artigo está organizado da seguinte forma: após esta introdução, a seção 2 apresenta a análise dos documentos oficiais sobre formação de professores e extensão universitária, contextualizando historicamente as políticas educacionais desde a redemocratização até os dias atuais. Examina-se a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) como marcos legais fundantes (2.1); os Planos Nacionais de Educação e a tímida inserção da extensão (2.2); e os marcos normativos específicos da extensão universitária (2.3). Por fim, as considerações finais sintetizam as principais constatações da análise documental, destacando as lacunas e potencialidades da articulação entre formação de professores e extensão universitária nas políticas educacionais brasileiras.

2 ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Nesta seção, apresentam-se os resultados da análise dos documentos selecionados, organizados em três eixos temáticos. Primeiramente, examinam-se os marcos legais fundantes que estabelecem princípios gerais para a educação superior e a formação docente (2.1). Em seguida, discutem-se as políticas de planejamento educacional expressas nos Planos Nacionais de Educação (2.2). Por

fim, analisam-se as normativas específicas sobre extensão universitária (2.3). Ao longo desta análise, busca-se identificar as concepções de formação de professores que permeiam as políticas educacionais e o lugar (ou ausência) da extensão universitária nesse contexto.

2.1 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E A LDB DE 1996: MARCOS LEGAIS FUNDANTES

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) e com a efervescência das discussões sobre a formação de professores, surgiram diversas críticas, principalmente aos artigos 62, 63 e 64, que provocaram impactos iniciais na formação docente.

O Art. 62 estabelece que a formação de professores para atuar na educação básica pode ser realizada em universidades ou em institutos superiores, admitindo, para o magistério, uma formação mínima em nível médio, na modalidade Normal. O Art. 63 determina que os institutos superiores manterão “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (Brasil, 1996). O Art. 64, por sua vez, define duas instâncias para a formação dos profissionais da educação: graduação em Pedagogia ou pós-graduação, no que se refere à administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional na educação básica.

Scheibe (2003) e Lima (2003), ao tecerem suas críticas sobre esses artigos, ressaltam principalmente a problemática em relação ao curso de pedagogia, apontando para a possibilidade de sua extinção

gradativa, uma vez que a modalidade Normal ainda era admitida. A distinção da formação entre universidades e institutos de educação, segundo Scheibe (2003, p.193), ocorreria “talvez porque seja do interesse dos nossos definidores de políticas livrar as universidades do peso das funções consideradas “menos nobres”, como a de formar professores”. A autora ressalta ainda a promulgação do Decreto nº 3.276 (Brasil, 1999), que proibia a formação de professores no curso de Pedagogia. Esse decreto, foi considerado por alguns como um acidente, e como aponta a autora, de tão absurdo e inconstitucional, foi revogado pelo Decreto 3.544 (Brasil, 2000), garantindo a continuidade da formação de professores por esse curso.

As discussões sobre esse sistema dual de formação docente também suscitaram questionamentos sobre as condições de formação inicial proporcionadas pela estrutura das universidades e pelos cursos normais superiores em institutos de educação. Com base no princípio estabelecido na Constituição Federal de 1988, que preconiza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, entende-se que a Universidade constitui-se como *lócus* privilegiado de uma formação integral.

Diante dessa problemática, entidades e movimentos sociais, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras e o Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Extensão, manifestaram-se em defesa de uma formação universitária.

O Boletim da ANFOPE N°. 14 (2001), com o apoio das demais entidades, destaca essa distinção ao afirmar:

O cuidadoso processo de formação implementado, além de, no seu cotidiano, integrar ao ensino as atividades de pesquisa e extensão, destas se beneficia diretamente através da constante reflexão sobre a realidade das escolas e da construção sistemática de novos conhecimentos decorrentes da pesquisa desenvolvida por professores e estudantes da graduação e da pós-graduação bem como da intensa atividade de extensão que caracteriza a interação entre as Faculdades de Educação e o sistema educacional formal e não-formal; é esta inter-relação a cada dia mais acentuada nas universidades que estabelece a diferença fundamental entre uma formação universitária e aquela oferecida por qualquer outra instituição (ANFOPE, 2001, n.p).

A formação universitária configura-se, portanto, como mais plena e qualificada, promovendo uma formação cultural e técnica de qualidade aos profissionais da educação. Considerando que o princípio da indissociabilidade é facultativo aos institutos superiores, evidencia-se uma diferença significativa na formação proporcionada em cada espaço. Ao se compreender a importância da pesquisa e da extensão, juntamente ao ensino, para a formação de professores, defende-se a concepção de uma formação essencialmente universitária.

Compreender as políticas de formação de professores é fundamental para analisar o papel que a extensão universitária ocupa nesse processo. A formação docente no Brasil foi historicamente construída a partir de diferentes modelos e concepções, e é nesse cenário que a extensão universitária precisa ser entendida como uma dimensão formativa. Os documentos oficiais analisados anteriormente evidenciam os paradigmas que orientam essa formação; contudo, torna-se necessário avançar na análise para compreender de que modo a extensão universitária é incorporada (ou eventualmente

negligenciada) nesse arcabouço normativo, bem como as implicações dessa relação para a qualidade da formação docente.

No que se refere à extensão universitária, a LDB nº 9.394/1996, em seu Art. 43, institui como finalidade da educação superior, nos incisos:

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Brasil, 1996).

Nesse artigo, a extensão universitária passa a ser uma finalidade da educação superior, com vistas à participação popular, reforçando a relação entre universidade e sociedade, e entre universidade e escola, na tentativa de aproximação e superação do distanciamento histórico que consolidou a universidade como um espaço elevado da sociedade. Importante salientar que o inciso VIII foi incluído pela Lei nº 13.174 (Brasil, 2015). Ou seja, a discussão e instituição da aproximação entre os dois níveis de ensino só foram estabelecidas em lei em 2015, quase duas décadas após a sanção da LDB (1996).

No Art. 44 sobre a abrangência de cursos e programas da educação superior, estão previstos cursos sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão. A extensão aparece no inciso IV, estando estes cursos abertos a “candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino” (Brasil, 1996). O Art. 52 discute as questões que caracterizam a universidade,

definindo-a como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (Brasil, 1996). Já o Art. 53, que versa sobre a autonomia assegurada às universidades e suas atribuições, especificamente no inciso III, estabelece a competência para definir planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão.

Por fim, o último artigo em que a extensão aparece, se refere aos recursos públicos, no qual consta que “§ 2º as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo” (Brasil, 1996). Considerar o financiamento das atividades de extensão é muito importante para a sua efetivação. No entanto, se pensarmos no princípio da indissociabilidade, a divisão dos recursos deveria seguir um padrão igualitário. A perspectiva histórica, contudo, aponta para o privilégio da pesquisa em detrimento da extensão. Além disso, considerando a autonomia universitária na decisão sobre divisão desses recursos, essa distribuição pode não ocorrer de forma equânime.

Em suma, percebe-se uma tentativa de apresentar uma concepção acadêmica e formativa de extensão, rompendo com a lógica histórica no Brasil de uma extensão assistencialista e promotora de eventos. Embora em alguns incisos ainda se perceba essa concepção, a LDB nº 9.394/1996 representa uma possibilidade de avanço na curricularização da extensão e na sua oficialização.

A LDB (1996) também apresenta, em seu texto, a proposta de instituir a Década da Educação, estabelecendo em seu Art. 87 o prazo de um ano após sua publicação para o encaminhamento do Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes e metas para os dez anos seguintes. Contudo, diante da morosidade do sistema político e

da efervescência das discussões em torno do PNE, sua aprovação só ocorreu em 2001, com a Lei nº 10.172 (Brasil, 2001).

2.2 PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO: À TÍMIDA INSERÇÃO DA EXTENSÃO

O PNE 2001-2010 possui algumas metas direcionadas à formação de professores. A meta 5 estabelece um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, determinando que, em “cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior” (PNE, 2001, p. 12). Prevê-se ainda a ampliação da oferta de cursos de formação de professores da educação infantil, com foco prioritário nas regiões com maior déficit de qualificação, bem como, o estabelecimento, em um ano, de forma emergencial, de um programa para formação de professores, especialmente nas áreas de Ciências e Matemática.

Em relação à valorização dos profissionais da educação, o PNE aponta que “faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério” (PNE, 2001, p. 6). Segundo Gatti, Barretto e André (2011), ao se referirem à proposição de valorização posta no PNE, “as políticas de carreira docente nas instâncias de gestão pública não estão dando conta de oferecer perspectivas profissionais justas a esse conjunto de trabalhadores” (p. 141). Dessa forma, mesmo sendo uma lei aprovada no Congresso Nacional, o PNE não teve força suficiente para assegurar a efetividade de suas metas.

As políticas de formação de professores apresentadas demonstram a complexidade e as disputas conceituais que permeiam esse campo. No entanto, é fundamental questionar: onde está a extensão universitária nesse debate? A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, prevista constitucionalmente, deveria implicar a presença significativa da extensão nas diretrizes de formação docente. A análise dos documentos a seguir evidenciará o tratamento dado à extensão universitária nas políticas formativas.

No que se refere à extensão universitária, teremos as metas 21, 22 e 23 do PNE (2001). As duas primeiras estabelecem:

21. Garantir, nas instituições de educação superior, a oferta de cursos de extensão, para atender as necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional.

22. Garantir a criação de conselhos com a participação da comunidade e de entidades da sociedade civil organizada, para acompanhamento e controle social das atividades universitárias, com o objetivo de assegurar o retorno à sociedade dos resultados das pesquisas, do ensino e da extensão (PNE, 2001, p. 36).

As metas acima apresentam a extensão universitária como instrumento de aproximação entre universidade e sociedade. Uma aponta para o esforço de resgate da dívida social e educacional, enquanto a outra trata da participação efetiva da sociedade civil no acompanhamento das atividades universitárias. Mais uma vez, percebe-se a tentativa de estreitar os vínculos entre universidade e sociedade por meio da extensão.

A meta 23 é mais expressiva, por indicar caminhos para a curricularização da extensão universitária, determinando:

23. Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas (PNE, 2001, p. 36).

Essa meta avança na discussão sobre a curricularização ao assegurar 10% do total de créditos para ações extensionistas. No entanto, limita-se as Instituições Federais, sem estender essa exigência a todas as instituições de ensino superior. Além disso, a meta não se efetivou de fato nos currículos, gerando apenas debates.

Juntamente à aprovação do Plano Nacional de Educação, tem-se a aprovação do Plano Nacional de Extensão Universitária (PNEU), em 2001, elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e e pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto. O PNEU (2001) propõe uma nova concepção de extensão, ancorada em uma dimensão processual e acadêmica, que efetivamente se articulasse com o ensino e a pesquisa, compreendendo a indissociabilidade como função inerente à universidade e rompendo com a concepção assistencialista de prestação de serviços, disseminação de conhecimentos e difusão cultural. A relação entre universidade e sociedade na

produção do 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 com a realidade (PNEU, 2001, p. 4).

O PNEU (2001) prevê, em uma das suas metas, a institucionalização e a integração curricular da extensão em quatro

anos. Ao contrário do PNE, o documento não estabelece o número de horas ou créditos destinados às ações extensionistas, nem apresenta metas voltadas diretamente à formação de professores.

No ano seguinte, surgem duas resoluções sobre a formação de professores para educação básica. A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (Brasil, 2002, p.1). Essa resolução aborda os princípios, fundamentos e procedimentos na organização institucional e curricular, propondo uma base comum para todas as licenciaturas. Segundo Gatti, Barretto e André (2011) “essas disposições não tiveram efeito concreto, seja pelas hegemonias interventivas de grupos de interesse, seja pela ausência de vontade ou poder político das instâncias federais reguladoras e gestoras dessa formação em nível superior” (p. 95 - 96), justamente porque tais mudança seriam muito onerosas, principalmente para as instituições privadas.

A segunda Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de Fevereiro de 2002, “institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior” (Brasil, 2002, p.1). Essa resolução delimita o total de horas dos cursos de licenciatura e estabelece divisões da carga horária em componentes comuns, prevendo atividades científicas, mas sem mencionar a extensão universitária.

Ainda sobre a Resolução CNE/CP nº 1, de 2002, destaca-se o posicionamento da ANFOPE, que crítica a concepção de competências expressa no documento, entendendo-a como “uma concepção fragmentada e instrumental de formação, como também, uma concepção individualista na sua essência e imediatista em relação

ao mercado de trabalho” (ANFOPE, 2002, p. 23). Tal perspectiva limita o desenvolvimento de uma formação omnilateral, defendida historicamente pelo movimento.

No documento final do XI Encontro Nacional da ANFOPE (2002), encontra-se a defesa de uma única base comum nacional para todos os cursos de formação de professores, ancorada em uma concepção de docência centrada no trabalho pedagógico. Essa concepção orienta-se pelos seguintes princípios: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria/prática; gestão democrática; compromisso social; trabalho coletivo e interdisciplinar; concepção de formação continuada e avaliação permanente. O movimento reafirma a compreensão de que a formação docente deve ocorrer em *continuum*, articulando formação inicial e continuada, na qual a aproximação entre escola e universidade se daria principalmente por meio da formação continuada.

Após a aprovação da resolução CNE/CP nº 1/2002, iniciaram-se discussões para a formulação das Diretrizes Curriculares de cada licenciatura. AANFOPE, em conjunto com outras entidades, apresentou contribuições específicas para o curso de Pedagogia, consolidadas no documento final do XII Encontro Nacional da ANFOPE (2004). Nessa ocasião, reafirmou-se a oposição à formação fragmentada e tecnicista, defendendo para a Pedagogia uma formação unificada, com base na docência, que abrange também as funções técnico-educacionais (ANFOPE, 2004).

Em 2005, foi aprovada a **Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005**, que instituiu o Programa de Educação Tutorial – PET, “destinado a fomentar grupos de aprendizagem tutorial mediante a concessão de bolsas de iniciação científica a estudantes de graduação e bolsas de tutoria a professores tutores de grupos do PET” (Brasil, 2005a).

O programa foi regulamentado inicialmente pelas Portarias nº 3.385 (Brasil, 2005b), nº 1.632/2006a e nº 1.046/2007, mas passou por uma reformulação significativa com a Portaria nº 976/2010a, que passou a orientá-lo pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com vistas a promover uma formação acadêmica ampla e de qualidade.

Após a portaria de 2010, a proposta do PET se constituiu como uma das mais completas políticas de formação no âmbito da indissociabilidade. O artigo 2º dessa portaria, explicita os objetivos do programa, entre eles:

I - desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade de excelência, mediante grupos de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar; II - contribuir para a elevação da qualidade da formação acadêmica dos alunos de graduação; III - estimular a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica; IV - formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior no país; V - estimular o espírito crítico, bem como a atuação profissional pautada pela cidadania e pela função social da educação superior; VI - introduzir novas práticas pedagógicas na graduação; VII - contribuir para a consolidação e difusão da educação tutorial como prática de formação na graduação; e VIII - contribuir com a política de diversidade na instituição de ensino superior-IES, por meio de ações afirmativas em defesa da equidade socioeconômica, étnico-racial e de gênero (Brasil, 2010a, p. 40).

Apesar de seu potencial, a adesão ao PET é opcional para as instituições, sendo os grupos criados conforme processos seletivos definidos em editais. Assim, a expansão do programa depende do interesse e da iniciativa dos departamentos das IES.

Em 2006, foi aprovado o Decreto nº 5.800 (Brasil, 2006b), que instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), destinado a desenvolver a modalidade de educação a distância (EaD), visando à interiorização e ampliação da oferta de cursos e programas de educação superior. Entre seus objetivos, destacava-se a oferta prioritária de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica. O decreto, entretanto, não estabelece diretrizes específicas para o desenvolvimento da formação docente sob o princípio da indissociabilidade.

A expansão da formação de professores, inclusive através da modalidade à distância e programas como a UAB, amplia o desafio de efetivar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A extensão universitária, como dimensão formativa, precisa ser contemplada também nesses novos formatos e modalidades de oferta. A análise dos documentos revela, contudo, uma lacuna preocupante: a ausência ou fragilidade da discussão sobre extensão nos programas de formação docente, conforme será detalhado a seguir.

Ainda em 2006, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 1, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Nos artigos 6º, 7º e 8º, a extensão aparece como elemento de enriquecimento curricular: no Art. 6º, vinculada aos núcleos de estudos básicos e integradores; no Art. 7º, contemplada na carga horária do curso, com 100 horas de atividades teórico-práticas, por meio de iniciação científica, extensão e monitoria; no Art. 8º, reconhecida como atividade complementar do projeto pedagógico do curso. Esses dispositivos representam um passo para a curricularização da extensão e sua oficialização nos documentos das IES.

Em 2007, foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), por meio da Portaria Normativa nº 38

(Brasil, 2007a), com o objetivo de incentivar a formação de professores da educação básica, valorizando o magistério e promovendo a iniciação à docência de estudantes de licenciatura. Em 2010, o Decreto nº 7.219 (Brasil, 2010b), reformulou o programa, definindo que a participação das IES passaria a ocorrer mediante seleção em editais com apresentação de projetos.

Santos (2018), em sua dissertação, analisou os editais do PIBID e destacou que seu principal objetivo era incentivar a escolha pela carreira docente e elevar a qualidade da formação inicial, promovendo aproximação e integração entre universidade e escola. Contudo, os editais não detalham como essa integração se daria nem se adotariam referenciais extensionistas.

Em 2008, foi instituído o Programa de Extensão Universitária (PROEXT), pelo Decreto nº 6.495/2008, destinado a apoiar as IES públicas no desenvolvimento de projetos de extensão. Seus objetivos incluem:

- I - centralizar e racionalizar as ações de apoio à extensão universitária desenvolvidas no âmbito do Ministério da Educação;
- II - dotar as instituições públicas de ensino superior de melhores condições de gestão das atividades acadêmicas de extensão, permitindo planejamento de longo prazo;
- III - potencializar e ampliar os patamares de qualidade das ações de extensão, projetando-as para a sociedade e contribuindo para o alcance da missão das instituições públicas de ensino superior;
- IV - fomentar programas e projetos de extensão que contribuam para o fortalecimento de políticas públicas;
- V - estimular o desenvolvimento social e o espírito crítico dos estudantes, bem como a atuação profissional pautada na cidadania e na função social da educação superior;
- VI - contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira por meio do contato direto dos estudantes com

realidades concretas e da troca de saberes acadêmicos e populares;

VII - propiciar a democratização e difusão do conhecimento acadêmico; e

VIII - fomentar o estreitamento dos vínculos entre as instituições de ensino superior e as comunidades populares do entorno (Brasil, 2008, n.p).

Esse decreto também determina a prestação de assistência financeira a programas e projetos de extensão universitária de instituições públicas de ensino superior, estabelecidos por meio de editais de chamada pública. O decreto avança ao propor, em âmbito nacional, um programa de extensão universitária, mas mantém como limite o atendimento exclusivo às instituições públicas, reforçando, mais uma vez, a ideia de que a formação plena se dá prioritariamente na universidade, sobretudo nas instituições federais.

Em 2009, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), por meio do Decreto nº 6.755/2009a. Esse decreto dispõe sobre a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada para profissionais das redes públicas da educação básica. Entre seus objetivos estavam: a melhoria da qualidade da educação; ampliação da oferta e das oportunidades de cursos de formação inicial e continuada; e a valorização docente, com a articulação entre a teoria e a prática contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Também incentivava programas de iniciação à docência, promovendo a articulação entre instituições de educação superior e redes de ensino da educação básica. No âmbito da formação de professores, essa política sinalizou avanços, mas foi revogada pelo Decreto nº 8.752/2016a.

Ainda em 2009, ocorreu a Emenda Constitucional nº 59 (Brasil, 2009b), que alterou a condição do PNE: de disposição

transitória da LDB 9394/1996, passou a ser uma exigência constitucional com periodicidade decenal. Essa mudança obrigou que os planos plurianuais, estaduais, distrital e municipais fossem construídos tendo o PNE como referência. O plano passou também a ser considerado articulador do Sistema Nacional de Educação (SNE), prevendo percentual específico do Produto Interno Bruto (PIB) para seu financiamento.

Nesse mesmo ano, realizaram-se conferências municipais (ou intermunicipais), estaduais e distritais, estabelecidas em parceria entre os sistemas de ensino, órgãos educacionais, Congresso Nacional e sociedade civil, com o tema: “Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”. Essas etapas culminaram na Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010. O documento final apresentou diretrizes para a construção do SNE, enfatizando que suas ações deveriam abranger tanto redes públicas, quanto privadas. Em relação à extensão universitária, apontou que o SNE deveria promover: ambientes adequados para a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão; disponibilidade de docentes para todas as atividades curriculares e formativas; intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão. Ressaltando ainda o:

Projeto Pedagógico (educação básica) e Plano de Desenvolvimento Institucional (educação superior) construídos coletivamente e que contemplem os fins sociais e pedagógicos da instituição, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, os tempos e espaços de formação, a pesquisa e a extensão (CONAE, 2010, p. 32).

Assim como outros documentos, o relatório final da Conae destaca dimensões intraescolares e a aproximação entre universidade e escola. Também propõe elementos para a construção de uma política nacional de formação e valorização dos profissionais do magistério, sustentada em uma concepção de educação construtiva e permanente.

Em 2011, foi aprovado o segundo Plano Nacional de Extensão Universitária (PNEU), que, em sua meta 1, estabelece que no mínimo 10% da carga horária curricular dos cursos de graduação deveriam ser cumpridos em programas e projetos de extensão realizados fora da sala de aula, com implementação prevista até 2015. Entre as estratégias destacadas, constam:

- 1.1) Estimular o reconhecimento da extensão em sua dimensão pedagógica e como elemento de construção do conhecimento no âmbito dos fóruns competentes;
- 1.2) Fomentar a criação de componentes curriculares em ações de extensão integradas aos currículos das formações em nível de graduação;
- 1.3) Reconhecer horas de integralização curricular pela atuação em projetos e programas de extensão;
- 1.4) Promover o exercício da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão de forma a assegurar a dimensão acadêmica da extensão na formação dos estudantes;
- 1.5) Criar mecanismos para reconhecimento dos espaços de extensão na condução de pesquisas (FORPROEX, 2011, p. 2).

A meta 7 do Plano trata da garantia de financiamento das ações de extensão, prevendo bolsas para estudantes, professores, servidores, pós-graduandos e recém-formados. Já a meta 10 busca assegurar a inclusão, nos projetos pedagógicos de cursos de graduação, de aspectos formativos promovidos pela extensão, como:

trabalho em equipe, pensamento crítico, conhecimento da realidade nacional, cidadania ativa, justiça social e senso de solidariedade.

Em 2012, foi publicado o documento, Política Nacional de Extensão Universitária, que aponta que as atividades extensionistas: “permitem o enriquecimento da experiência discente em termos teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo em que abrem espaços para reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários da Universidade Pública brasileira” (FORPROEX, 2012, p. 20). A extensão universitária é compreendida como um mecanismo de relação direta entre a universidade e sociedade, permitindo que seus participantes atuem de forma transformadora.

Em 2014, ocorreu a II Conferência Nacional da Educação (Conae), cujo documento final reafirma a necessidade de criação do SNE como expressão institucional de um esforço organizado, autônomo e permanente entre Estado e sociedade. Sobre a valorização profissional e a política de formação inicial e continuada, o documento defende que esta:

deve se efetivar a partir de uma concepção político-pedagógica ampla, que assegure a articulação teoria e prática, a pesquisa e a extensão, devendo garantir, ainda, ao profissional o afastamento de suas atividades para formação, sem prejuízo de seus vencimentos e da carreira, em instituições que possuam reconhecimento no MEC e que sejam comprometidas com a educação de qualidade (CONAE, 2014, p. 88).

Além de propor uma formação completa de professores, o documento avança ao prever o afastamento remunerado para formação, ampliando a efetividade de políticas públicas na graduação e pós-graduação.

O PNE 2014-2024 (Lei 13.005/2014) destaca, no tocante à extensão, a meta 12, estratégia 7, que prevê “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014). Essa meta reafirma a curricularização da extensão e retoma o que já havia sido apontado no PNE de 2001.

Na formação de professores, sobressai a meta 15, que propõe a instituição de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, e a estratégia 15.3, que busca ampliar o programa permanente de iniciação à para licenciandos.

A ANFOPE (2014, p. 29) ao se posicionar sobre essa estratégia, reforça a necessidade de “implementação de ações e políticas de acompanhamento de professores no início de carreira, com o objetivo de identificar as necessidades de formação que emergem do contato direto e cotidiano com o trabalho pedagógico da educação básica”. Ressaltando que o início da docência precisa ser considerado em suas múltiplas dimensões, sublinhando a importância de condições adequadas de trabalho e estratégias de superação de dificuldades.

Em 2016, com a reforma do ensino médio (MP nº 746/2016b, convertida na Lei nº 13.415/2017), ocorreram mudanças significativas na LDB (1996), impactando a formação e o reconhecimento docente. Passou-se a permitir o reconhecimento de competências e o exercício docente pelo notório saber, mediante comprovação por experiência prática, atuação profissional ou cursos, sem exigência de formação pedagógica, o que gerou debates sobre a qualidade da docência.

Em 2018, foi instituído o Programa de Residência Pedagógica⁴ (Portaria nº 38/2018a), com o objetivo de apoiar projetos inovadores que articulem teoria e prática nos cursos de licenciatura, aperfeiçoar a formação docente, induzir a reformulação dos estágios e fortalecer a relação universidade-escola, além de promover a adequação dos currículos.

2.3 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: MARCOS NORMATIVOS

Ainda em 2018, ocorreu um marco para a extensão universitária: a aprovação da Resolução CNE/CES nº 7 (Brasil, 2018b), que Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta a meta 12.7 do PNE 2014-2024. Essa resolução apresenta avanços para a discussão da extensão: amplia a obrigatoriedade das ações de extensão para todas as Instituições de Ensino Superior; reforça a curricularização da extensão; define princípios e fundamentos da extensão, articulando-a ao ensino e à pesquisa.

No Art. 3º, explicita-se:

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

⁴ Pelo edital CAPES nº 06/2018, o Programa de Residência Pedagógica foi implementado inicialmente para 4 anos (2018–2022).

em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018b, p. 2).

Nesse artigo, ressalta-se a importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, apresentando a extensão como espaço de organização da pesquisa e como elemento articulador da tríade universitária. O artigo 5º estrutura a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão, promovendo avanços na formação dos extensionistas e reforçando a articulação entre universidade e sociedade, com ênfase na formação cidadã, de caráter interprofissional e interdisciplinar:

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

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

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

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

IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico (Brasil, 2018b, p. 3).

Podemos inferir que a resolução compreende a extensão como espaço de formação e desenvolvimento profissional. As diretrizes estabelecidas favorecem uma formação crítica, emancipadora e dialógica voltada à transformação social. Essa política prevê também a avaliação contínua das ações de extensão, considerando o aperfeiçoamento de suas características essenciais e a efetiva indissociabilidade com ensino e pesquisa.

Outro avanço significativo está na obrigatoriedade de que todas as instituições de ensino superior (IES) garantam no mínimo 10% da carga horária curricular dos cursos de graduação em ações de extensão, além de explicitarem em seus documentos normativos os aspectos inerentes a essas atividades.

Em 2019, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promoveu audiências públicas sobre o Documento de Referência para as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Esse documento pretendia revisar a legislação vigente, destacando a Resolução CNE/CP nº 02/2015. Entretanto, em vez de atualização, observa-se um retrocesso, pois ele não dialoga com as políticas atuais nem está em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 02/2015, com a Resolução CNE/CES nº 7/2018b e com o PNE 2014-2024.

Enquanto os documentos vigentes propõem uma formação baseada na tríade universitária e garantem carga horária para as atividades de ensino, pesquisa e extensão, a nova proposição deixa lacunas, negligenciando aspectos essenciais para uma formação de qualidade. No campo da formação de professores, políticas que tenham caráter meramente compensatório e limitado não promovem efetividade.

O documento de referência foi aprovado apresentando limitações e retrocessos quanto a indissociabilidade. A integração de ensino, pesquisa e extensão favorece a relação entre formação inicial e continuada e a educação básica, possibilitando uma formação universitária plena e qualificada, tanto técnica quanto cultural. Contudo, o documento reduz essa perspectiva, mencionando a tríade universitária apenas uma vez, no item sobre os princípios da política de formação docente.

Em 2024, tem-se a aprovação da Resolução CNE/CP nº 4 (Brasil, 2024) que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), esse documento também apresenta limitações e retrocessos. Algumas entidades e sindicatos apontam para a constituição de uma bricolagem de concepções distintas e opostas.

Destacam-se elementos conflitantes e limitantes da atual legislação, estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 4/2024: o estágio curricular supervisionado, constituído por 400 horas distribuídas ao longo dos quatro anos de formação, expressa o esvaziamento da fundamentação teórica e reforça uma concepção pragmática e utilitária da formação docente; há ausência de valorização profissional, uma vez que a resolução não explicita mecanismos para garanti-la; o ensino a distância (EAD) passa a ter o mesmo peso que cursos presenciais, reforçando a tendência de precarização da formação; e as atividades de extensão revelam uma visão reducionista, restringindo-se prioritariamente ao âmbito escolar; entre outros elementos.

A ANFOPE (2024) analisou o Parecer CNE/CP nº 4/2024 e, no que se refere à extensão universitária, destaca que a definição adotada é restritiva, ao vinculá-la prioritariamente à execução de ações em instituições de Educação Básica sob supervisão de professores da IES. Essa concepção contraria o artigo 3º da Resolução CNE/CES nº 7/2018b, que compreende a extensão como processo interdisciplinar, político-educacional, cultural, científico e tecnológico, articulado ao ensino e à pesquisa e voltado à interação transformadora entre universidade e sociedade. Além de ignorar a dimensão social mais ampla da extensão, o parecer elimina as 200 horas de Atividades

Acadêmico-Científico e Culturais, reduzindo o espaço para formação integral. O ANDES reforça essas críticas, ao denunciar a ausência de participação democrática na elaboração das diretrizes, alertar para a massificação do EAD e questionar a compatibilidade dessa modalidade com uma formação docente de qualidade.

Em síntese, a análise das legislações que regulamentam a formação de professores no Brasil e a extensão universitária evidencia contradições e limites estruturais que comprometem a valorização do magistério e a qualidade da formação inicial. A normativa vigente, ao mesmo tempo em que discursa sobre a integração entre ensino, pesquisa e extensão, promove o esvaziamento teórico e a fragmentação da formação, reforçando perspectivas utilitaristas e pragmáticas. A redução das atividades acadêmico-científico-culturais, a ênfase no EAD como equivalente ao ensino presencial e a vinculação restritiva da extensão ao espaço escolar expressam uma tendência de flexibilização e desresponsabilização do Estado, alinhada à lógica de adaptação da formação às demandas imediatas do mercado, em detrimento do projeto histórico de uma educação pública, crítica e socialmente referenciada. Esse cenário revela que a disputa em torno das diretrizes curriculares não se limita à definição de cargas horárias ou modalidades de oferta, mas traduz concepções antagônicas de formação e de função social da docência no país.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos analisados refletem contradições e marcos históricos, nos quais se observam avanços e limitações. Num primeiro momento, a extensão é oficializada pela Constituição Federal (1988),

por meio do princípio da indissociabilidade, e passa a ganhar destaque em alguns documentos normativos. A partir daí, a discussão sobre a curricularização da extensão surge como estratégia para garantir sua efetiva implementação, já que, historicamente, ela ocupa posição secundária frente ao ensino e à pesquisa.

A crítica que emerge dos documentos é a falta de clareza sobre a concepção de extensão adotada, tanto nas bases normativas quanto nas universidades e na sociedade civil organizada. Apenas os documentos mais recentes, como os elaborados pelo FORPROEX e a Resolução CNE/CES nº 7/2018b, trazem maior precisão ao defender a concepção de extensão acadêmica ou processual-orgânica (Reis, 1995). Essa clareza é fundamental para o desenvolvimento das atividades, para sua contribuição ao processo formativo e para o financiamento e avaliação qualitativa da extensão, bem como sua efetivação na formação e trabalho docente.

A adoção da concepção processual-orgânica favorece uma formação universitária integral, defendida por entidades como a ANFOPE desde 2001. Para se alcançar essa integralidade, considerando a totalidade dos processos históricos e sociais que constituem os sujeitos, é necessário repensar o modelo tradicional de ensino, as pedagogias hegemônicas e o modelo vigente de formação docente.

Retomando a discussão posta na LDB (1996) no artigo 43, podemos dizer que a extensão aparece articulada à realização de pesquisas pedagógicas, funcionando como estratégia de aproximação entre universidade e escola, promovendo formação, capacitação e inserção na docência. Essa articulação possibilita a construção de pontes entre teoria e prática, contribuindo para uma formação mais

conectada à realidade social e aos problemas concretos enfrentados pelos professores iniciantes.

A formação de professores realizada em instituições privadas, historicamente desobrigadas da oferta de atividades de extensão, coloca o desafio de universalizar essa dimensão formativa no ensino superior. Nesse contexto, a Resolução CNE/CES nº 7/2018b configura-se como um avanço ao buscar equalizar diferenças formativas e assegurar o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No entanto, a efetivação dessa proposta enfrenta limites, sobretudo diante de políticas recentes marcadas por um viés mercadológico e por retrocessos no campo normativo.

Superar uma formação utilitarista e estabelecer uma concepção clara de extensão permite romper com a unilateralidade da relação universidade-sociedade-escola, consolidando a extensão como espaço de retroalimentação do ensino e da pesquisa e fortalecendo uma práxis transformadora.

Dentro dos limites e contradições identificados, reconhece-se o avanço na oficialização e curricularização da extensão, mas reforça-se que a efetivação de uma formação universitária integral depende da clareza conceitual e política, do enfrentamento de políticas restritivas e da construção de diálogos que rompam barreiras históricas, assegurando a função social da universidade.

REFERÊNCIAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Boletim ANFOPE, ano VII, n° 14, maio 2001. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/02/2001-BOLETIM-DA-ANFOPE-n.-14-Maio-2001.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2025.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. XI Encontro Nacional: Formação dos Profissionais da Educação e Base Comum Nacional: Construindo um Projeto Coletivo. Florianópolis: SC, 2002. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/11º-Encontro-Documento-Final-2002.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2025.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. XII Encontro Nacional: Políticas Públicas de Formação dos Profissionais da Educação: Desafios para as Instituições de Ensino Superior. Brasília: DF, 2004. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/12º-Encontro-Documento-Final-2004.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2025.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. XVII Encontro Nacional: Políticas Nacionais de Formação no Sistema Nacional de Educação. Base Nacional Comum para a Educação Básica e a Formação de Professores. Brasília: DF, 2014. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/17º-Encontro-Documento-Final-2014.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2025.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP n° 4/2024. Brasília, abr. 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm. Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 3.544, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao §2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2000. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dec355499.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do PROUNI e institui o Programa de Educação Tutorial – PET. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2005a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11180.htm. Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. Portaria MEC nº 3.385, de 29 de setembro de 2005. Regulamenta o Programa de Educação Tutorial – PET. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2005b. Disponível em: https://antigoproeg.ufam.edu.br/attachments/089_Portaria%20N%203.385_2005_MEC.pdf. Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. Portaria MEC nº 1.632, de 25 de setembro de 2006. Dispõe sobre o Programa de Educação Tutorial – PET. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2006a.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2006b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. Portaria MEC/CAPES nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2007a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. Portaria MEC nº 1.046, de 7 de novembro de 2007. Altera o valor das bolsas do Programa de Educação Tutorial – PET. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2007b.

BRASIL. Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008. Institui o Programa de Extensão Universitária – PROEXT. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6495.htm. Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Amplia os investimentos mínimos em educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2009b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. Portaria MEC nº 976, de 27 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa de Educação Tutorial – PET. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2010a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6647-portaria-mec-976-27-07-2010&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2010b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2016b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.174, de 21 de outubro de 2015. Altera a LDB (1996) para incluir o envolvimento da educação superior com a educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13174.htm. Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF, 2018a. **Diário Oficial da União**: seção 1, Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=130> Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Diretrizes para a extensão na educação superior brasileira. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2018b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105102-rces007-18&Itemid=30192. Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 maio 2024. Disponível em: https://www.deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_cne_cp_4_2024.pdf. Acesso em: 01 ago. 2025.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CONAE. **Conferência Nacional de Educação 2010**: documento final. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2010. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 01 ago. 2025.

CONAE. **Conferência Nacional de Educação 2014**: documento final. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2014. Disponível em: <https://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2025.

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: Imprensa Universitária, 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Política-Nacional-de-Extensão-Universitária-e-book.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2025.

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão Universitária 2011**. Disponível em: <https://www.naea.ufpa.br/index.php/plano-nacional-de-extensao-universitaria-pnext>. Acesso em: 01 ago. 2025.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

LIMA, E. F. O curso de Pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

REIS, R. H. O Currículo enquanto Instrumento Viabilizador da Articulação Ensino-Pesquisa-Extensão. **Caderno de Extensão Universitária**, Rio de Janeiro, v. 04, n. 1995.

SANTOS, A. J. C. **PIBID e o professor iniciante**: analisando as suas relações. 2018. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SCHEIBE, L. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

Endereços para correspondência:

Nathália Barros Ramos - Universidade de Brasília, Departamento de Planejamento e Administração, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Brasília, Asa Norte, 70910900, Brasília, DF. nathaliabarrosr@hotmail.com.

Shirleide Pereira da Silva Cruz - Universidade de Brasília, Departamento de Planejamento e Administração, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Brasília, Asa Norte, 70910900, Brasília, DF. shirleidesc@gmail.com.