

## **Extensão universitária como espaço de Inovação Pedagógica na formação de professores**

*University outreach as a space for Pedagogical Innovation in teacher education*

Leda Goularte Machado<sup>1</sup>  
Lisete Funari Dias<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Inicialmente, a extensão universitária é concebida como espaço de Inovação Pedagógica na formação inicial de professores. Desse modo, o objetivo deste texto foi compreender de que modo as ações de extensão, desenvolvidas no componente curricular “Extensão II – Espaços Culturais”, do curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa de uma universidade federal do sul do Brasil, configuram práticas de Inovação Pedagógica. Para isso, utilizou-se abordagem qualitativa, de natureza documental e de campo, bem como a análise de conteúdo, tendo como categorias analíticas as oito assertivas de Inovação Pedagógica. Os dados foram construídos pelo planejamento de ações de extensão em diálogo com escolas públicas e territórios culturais da cidade onde se localiza essa universidade, envolvendo análise de documentos oficiais, projeto pedagógico do curso, relatórios, entrevista com docente e grupo focal. Os resultados indicam que a curricularização da extensão, articulada a espaços culturais e escolas, favorece o protagonismo discente e a reconfiguração de saberes, além de currículos mais integradores, dialógicos e socialmente referenciados.

**Palavras-chave:** Espaços culturais. Formação inicial de professores. Práticas extensionistas.

### **ABSTRACT**

Initially, university outreach is conceived as a space for Pedagogical Innovation in initial teacher education. Accordingly, the aim of this study was to understand how outreach activities developed within the curricular component “Extension II – Cultural Spaces” of the Languages – Portuguese and Portuguese-Language Literatures program at a federal university in southern Brazil constitute practices of Pedagogical Innovation. To this end, a qualitative approach of a documentary and field-based nature was adopted, alongside content analysis, using the eight propositions of Pedagogical Innovation as analytical categories. Data were generated through the planning of outreach activities in collaboration with public schools and cultural spaces located in the municipality where the university is located, involving the analysis of official documents, the program’s pedagogical project, reports, an interview with a faculty member, and a focus group. The findings indicate that the curricular integration of university outreach, articulated with cultural spaces and schools, fosters student agency and the reconfiguration of knowledge, while also promoting more integrative, dialogical, and socially responsive curricula.

**Keywords:** Cultural spaces. Initial teacher education. Outreach practices.

---

<sup>1</sup> Mestra em Ensino pela Universidade Federal do Pampa, Rio Grande do Sul, Brasil / Master’s degree in Teaching, Federal University of Pampa, State of Rio Grande do Sul, Brazil (ledamachado.aluno@unipampa.edu.br).

<sup>2</sup> Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil; professora na Universidade Federal do Pampa, Rio Grande do Sul, Brasil / PhD in Science Education, Federal University of Rio Grande do Sul, State of Rio Grande do Sul, Brazil; professor at Federal University of Pampa, State of Rio Grande do Sul, Brazil (lisetedias@unipampa.edu.br).

## INTRODUÇÃO

A curricularização da extensão universitária, prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014) e regulamentada pela Resolução CNE/CES n.º 7/2018 (Brasil, 2018), institui a obrigatoriedade de, no mínimo, 10% da carga horária dos cursos de graduação serem destinados a programas e projetos de extensão, orientados prioritariamente para áreas de pertinência social. Esse marco normativo recoloca a extensão no centro do debate acerca da formação inicial de professores, especialmente em instituições públicas que, historicamente, assumem compromisso com a democratização do conhecimento e com a articulação da tríade universidade-escola-sociedade.

No âmbito da universidade, a extensão é ressignificada por meio de documentos institucionais e normativas internas de extensão, que reforçam sua indissociabilidade de ensino e pesquisa, bem como da centralidade da relação transformadora com os territórios onde a universidade se insere.

No que diz respeito às licenciaturas, os resultados de pesquisa, discutidos neste artigo, referem-se à curricularização da extensão no curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa de uma universidade federal do sul do Brasil, que se materializa, entre outros dispositivos, pelo componente “Extensão II – Espaços Culturais”, que articula a formação docente, espaços culturais da cidade na qual a universidade se situa e escolas públicas parceiras.

Simultaneamente, nos demais cursos de ensino superior, cresce a demanda por práticas inovadoras entendidas não como mera adoção de recursos tecnológicos ou metodologias da moda, mas como intervenção intencional, coletiva e fundamentada que produz mudanças significativas nas formas de ensinar e aprender. Nesse sentido, esta pesquisa assume a Inovação Pedagógica (IP) como lente analítica para compreender o potencial formativo da extensão, especialmente a partir das oito assertivas formuladas por Wagner e Cunha (2019), que articulam referenciais teóricos, cenários emergentes, protagonismo discente, reconfiguração de saberes e tendências curriculares, tais como a própria curricularização da extensão.

No cenário atual, marcado por mais de um século de degradação socioambiental e pela persistência de profundas desigualdades socioeconômicas, mesmo diante de avanços pontuais em inclusão social, a democracia se mostra cada vez menos capaz de assegurar uma participação efetivamente igualitária de todos os sujeitos. Nesse contexto, a IP assume centralidade no campo educativo, configurando-se como um caminho potente para enfrentar

tais desafios, especialmente no que diz respeito à reconstrução de práticas escolares que articulem formação cidadã, justiça social e participação política.

Inspirados na reflexão de Nóvoa (2019), compreende-se que a construção da profissionalidade docente constitui um processo profundamente coletivo: ninguém se integra a uma profissão, elabora novas práticas pedagógicas ou domina os saberes do ofício de maneira isolada, sem o diálogo e a interação com outros colegas. Assim, a inserção em contextos de extensão escolar favorece exatamente esse movimento de partilha, colaboração e reflexão conjunta, considerado pelo autor como condição essencial para tornar-se professor.

Nesse horizonte, a questão que orienta a presente pesquisa é: como a extensão universitária no curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa se apresenta sob as lentes da IP? O objetivo, por sua vez, foi compreender de que modo as ações de extensão desenvolvidas no componente “Extensão II – Espaços Culturais” configuram práticas de IP na formação inicial de professores. Para tanto, utilizou-se um referencial teórico que articula IP e extensão universitária, com análise empírica de um conjunto de ações extensionistas planejadas e executadas por licenciandos desse curso em diálogo com escolas públicas e espaços culturais do município de Bagé, no estado do Rio Grande do Sul (RS).

## **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

A IP é compreendida, neste estudo, a partir de Mello e Freitas (2017, p. 1800), como “intervenções pedagógicas criadas por decisões coletivas e participativas, com intencionalidade deliberada para gerar mudanças nas estratégias de construção ou organização de conhecimentos”. Nesse sentido, Cunha (2008) sustenta que as inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais se entrelaçam objetividade e subjetividade, senso comum e conhecimento científico, teoria e prática, ciência e cultura, anulando dicotomias e gerando novos conhecimentos por meio de novas práticas.

Singer (2018), ao mapear experiências inovadoras no Brasil, destacando 178 instituições educativas ligadas ao tema, enfatiza a IP como movimento que perpassa dimensões de gestão, currículo, ambiente, metodologias e intersetorialidade, exigindo liderança comprometida, valorização profissional e forte conexão com o território. Enquanto isso, Carbonell (2002) concebe a IP como uma viagem marcada por dificuldades e possibilidades, na qual a educação precisa articular conhecimento e afeto, pensamento e sentimentos, raciocínio e moralidade, de modo a formar sujeitos capazes de enfrentar criticamente as mudanças aceleradas da sociedade da informação. Barnett (2001) complementa essa visão ao propor que a educação superior

supere a mera transmissão de conteúdos, promovendo compreensão profunda (além da memorização superficial), atitude crítica (análise autônoma de informações), interdisciplinaridade (integração de saberes para problemas complexos) e sabedoria (consideração ética do impacto social do conhecimento).

Além disso, Wagner e Cunha (2019) sintetizam esse debate em oito assertivas que fundamentam a IP: (i) o conceito de inovação pressupõe referenciais; (ii) ela é estimulada por cenários emergentes; (iii) ela requer mudanças epistemológicas e emocionais; (iv) ela assume o protagonismo do sujeito; (v) ela envolve a reconfiguração de saberes; (vi) ela pode ser favorecida pelas tecnologias da informação; (vii) ela pressupõe planejamento, acompanhamento e avaliação; (viii) ela relaciona-se a tendências de inovação curricular, como a curricularização da extensão, a educação inclusiva, a internacionalização, o ensino híbrido e iniciativas como laboratórios de inovação.

Essas assertivas possibilitam analisar práticas docentes e curriculares para além da adoção pontual de recursos, permitindo identificar mudanças mais profundas na relação com o conhecimento, na configuração do currículo e na participação dos sujeitos (Wagner; Cunha, 2019). Nesse sentido, a IP é compreendida como processo que articula dimensões epistemológicas, políticas, afetivas e organizacionais, e não apenas como técnica ou método.

A extensão universitária e a formação docente, em diálogo com Freire (1987), Gadotti (2017) e o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – Forproex (2001), são concebidas como prática educativa, cultural e científica que articula ensino e pesquisa de forma indissociável e viabiliza uma relação transformadora entre universidade e sociedade. Rompe-se, assim, a visão assistencialista e unilateral de “transmissão” de saberes da universidade para a comunidade, aproximando-se da concepção freireana de comunicação de saberes e práxis problematizadora (Freire, 1987).

No contexto brasileiro, documentos como o Plano Nacional de Extensão Universitária e a Política Nacional de Extensão Universitária defendem a extensão como via de mão dupla, na qual o saber acadêmico e o saber popular se encontram, produzindo conhecimentos situados e socialmente referenciados (Forproex, 2001). A Constituição de 1988 (Brasil, 1988), ao instituir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996), ao incluir a extensão entre as finalidades da universidade, consolidam esse lugar.

A curricularização da extensão, retomada no PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) e na Resolução CNE/CES n.º 7/2018 (Brasil, 2018), busca superar a posição secundária da extensão nos currículos, integrando-a como dimensão formativa constitutiva e articuladora. Isso implica

diretamente na formação inicial de professores, por ampliar as oportunidades de vivência em contextos educativos reais, favorecendo a reconfiguração a partir da relação teoria-prática e potencializando a construção de identidades docentes sensíveis às demandas sociais.

Nessa perspectiva, autores como Nóvoa (2019) enfatizam a importância de percursos formativos que articulem formação acadêmica, experiência escolar e inserção em projetos coletivos, nos quais a docência é pensada como trabalho colaborativo e situado. A extensão, ao aproximar licenciandos de escolas, comunidades e espaços culturais, configura-se como um campo privilegiado para tais experiências, sobretudo quando orientada por princípios de IP.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa utilizou abordagem qualitativa, com caráter exploratório, de natureza bibliográfico-documental e de campo (Gil, 2008), com origem em uma dissertação de mestrado. Dessa maneira, parte-se da compreensão de que os fenômenos educativos requerem uma aproximação interpretativa, atenta aos sentidos atribuídos pelos sujeitos e aos contextos nos quais as práticas se desenvolvem. Nesse sentido, a pesquisa de campo se destaca como um método prático para obter respostas, englobando o monitoramento do planejamento e do processo da pesquisa para lidar com as situações cotidianas que envolvem uma variedade de situações sociais, perspectivas e problemas.

O estudo foi realizado em 2024, no curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa de uma universidade federal do sul do Brasil, tendo como foco o componente curricular “Extensão II – Espaços Culturais”, no qual licenciandos desenvolvem ações de extensão em parceria com escolas públicas e espaços culturais do município no qual essa universidade se localiza. Ao todo, houve a participação de 18 discentes matriculados e da docente responsável pelo componente curricular — coordenadora da ação de extensão no curso que, conforme Resolução CNE/CES n.º 7/2018 (Brasil, 2018), que normatiza a extensão universitária, configura-se como servidora com formação superior completa, pertencente ao quadro de servidores permanentes da universidade, com vínculo ativo em todo o período de execução da ação.

A ação foi realizada por meio de projeto de extensão submetido no Sistema Acadêmico de Projetos (SAP) da Universidade pela docente coordenadora de extensão, tendo como equipe executora os discentes do curso. O projeto foi aprovado nas instâncias da universidade, especificamente na Comissão Local de Extensão, no Conselho do Câmpus e na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proec). Após a aprovação, a equipe estabeleceu contato com determinadas

escolas para executar atividades, como palestras, oficinas e acompanhamento pedagógico. Caso houvesse a necessidade de recurso orçamentário e/ou logístico para a execução da proposta, a Comissão Local de Extensão deveria submeter a proposta para apreciação pelo respectivo Conselho do Câmpus, que deveria manifestar a disponibilidade de recursos.

A carga horária total do curso é de 3.215 horas, sendo 335 horas de atividades curriculares de extensão, divididas em: 195 horas de atividades vinculadas aos componentes curriculares; 80 horas de componentes específicos de extensão, entre eles, o componente curricular “Extensão II – Espaços Culturais”; 60 horas de “Unipampa Cidadã”, a ser integralizada em trabalhos comunitários em instituições públicas, filantrópicas ou em organizações/associações da sociedade civil organizada que atendam, principalmente, pessoas em situação de vulnerabilidade.

Nesse contexto, foram analisados documentos institucionais da universidade relacionados à extensão universitária (normativas, programas institucionais, diretrizes do programa Universidade Cidadã), bem como o projeto pedagógico do Curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa, com atenção especial às seções que tratam da curricularização da extensão e das atividades de formação docente. No âmbito da pesquisa de campo, utilizaram-se como instrumentos de produção de dados: um questionário diagnóstico aplicado aos discentes relacionado às suas compreensões sobre IP, o diário de campo da pesquisadora/estagiária/uma das autoras deste texto, relatórios finais elaborados pelos discentes após as ações de extensão desenvolvidas e, por fim, uma entrevista semiestruturada com a docente do componente curricular e com um grupo focal dos discentes, no semestre seguinte, em 2025. O projeto de pesquisa foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da universidade, enquanto os sujeitos de pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para favorecer a compreensão da análise, os participantes foram identificados por codificações específicas: os 18 discentes foram numerados de 1 a 18 e, além disso, foram criados códigos com as iniciais dos instrumentos de produção de dados, por exemplo, R1... Rn (relatórios), Gf1...Gfn (grupo focal) e Q1...Qn (questionários). A docente do curso, por sua vez, foi identificada como Ed (entrevista docente), conforme sintetizado no Quadro 1.

**Quadro 1** – Codificação dos sujeitos de análise da pesquisa e número de participantes

<b>Sujeito(s) da pesquisa</b>	<b>Código (instrumentos para construção de dados)</b>	<b>Participante(s)</b>
Discentes do curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa	R (relatórios) Gf (grupo focal) Q (questionários)	18
Docente do curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa	Ed (entrevista docente)	1

Fonte: os autores (2024).

A análise dos dados seguiu os procedimentos da análise de conteúdo (Moraes, 1999), envolvendo as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material, categorização e interpretação dos dados. Conforme supramencionado, utilizou-se oito assertivas de IP de Wagner e Cunha (2019) como categorias analíticas, permitindo organizar as unidades de sentido relacionadas, por exemplo, o protagonismo discente, a reconfiguração de saberes, o planejamento e a avaliação das ações, o uso de tecnologias digitais, tensões e resistências, entre outras. Essa estratégia possibilitou articular o plano normativo (documental) ao plano experiencial (relatos e percepções de estudantes e docente), bem como ao plano teórico-metodológico.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Este artigo não se limita a um relato ou descrição de experiência, por constituir um esforço de sistematização que buscou desencadear dinâmicas de partilha e servir de inspiração a outros educadores em diferentes contextos, uma vez que, na atualidade, torna-se imperativa uma educação que contribua para democratizar a vida em sociedade e reduzir as desigualdades no acesso ao conhecimento e à cultura, fortalecendo processos participativos de decisão coletiva. Nesse horizonte, a formação docente não deve seguir uma sequência rígida, na qual estuda-se inicialmente a teoria, para, em seguida, a prática. Trata-se, na verdade, de promover um entrelaçamento entre ambas, de modo que a prática se torne mais reflexiva e consciente, e a teoria seja constantemente ressignificada, ganhando novos sentidos e significados.

Nesse sentido, experiências — como aqui sistematizadas — aproximam-se do debate acerca da IP no ensino superior, ao tensionar formas tradicionais de organizar a formação docente e ao apostarem em práticas que reconfiguram a relação entre teoria e prática e instauram modos mais participativos, dialógicos e concretamente ancorados nas realidades vividas. Isso

corresponde com Nóvoa (2019), quando enfatiza a importância de percursos formativos que articulem formação acadêmica, experiência escolar e inserção em projetos coletivos, nos quais a docência é pensada como trabalho colaborativo e situado.

Nessa perspectiva, as oito assertivas de IP na educação superior, de Wagner e Cunha (2019), oferecem um marco analítico privilegiado para compreender em que medida tais experiências configuram, de fato, mecanismos de transformação curricular e de qualificação das práticas de ensinar e aprender, bem como para situar tendências contemporâneas de mudança no campo da formação docente. Os resultados foram discutidos em torno de quatro categorias: i) curricularização da extensão e tendências de inovação curricular; ii) protagonismo discente e reconfiguração de saberes; iii) mudanças epistemológicas, emocionais e o diálogo com a comunidade; iv) tecnologias digitais, planejamento e avaliação das ações.

As falas dos participantes serão apresentadas por meio de códigos, em consonância com a codificação dos sujeitos e instrumentos de construção de dados sintetizada no Quadro 1.

### **Curricularização da extensão e tendências de inovação curricular**

A análise documental evidencia que a universidade vem consolidando, ao longo dos últimos anos, uma política institucional de extensão pautada pela indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, pela interlocução com demandas territoriais e pela curricularização da extensão nos cursos de graduação. O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa, versão 2022<sup>3</sup>, incorpora essa perspectiva, prevendo componentes curriculares específicos de extensão, entre os quais se destaca “Extensão II – Espaços Culturais”.

Nesse componente curricular, as ações de extensão são organizadas em torno das visitas aos espaços culturais da cidade de Bagé/RS – como a Vila de Santa Thereza, a Casa de Cultura Pedro Wayne, a Biblioteca Pública Dr. Otávio dos Santos, o Parque da Panela do Candal, a antiga Estação Ferroviária, a Praça dos Esportes e o Instituto Municipal de Belas Artes –, que se configuram como contextos para a construção de propostas pedagógicas em parceria com escolas públicas. Essa configuração dialoga diretamente com a oitava assertiva de IP, que associa IP às tendências curriculares, tais como a curricularização da extensão e a valorização de territórios educativos ampliados (Wagner; Cunha, 2019).

---

<sup>3</sup> O documento não será disponibilizado de modo a manter o anonimato da universidade federal do sul do Brasil.

Para a realização do “Evento Científico, Cultural e Artístico” planejado no componente curricular e organizado em escolas de educação básica previamente selecionadas, os discentes foram separados em trios, por meio dos quais escolhiam um espaço cultural que gostariam de visitar na cidade, a partir da elaboração conjunta de um plano de ação entre docente, discentes e estagiária/pesquisadora. O plano foi elaborado a partir das oito assertivas de IP (Wagner; Cunha, 2019) e, dessa forma, os discentes exerceram a sua criatividade para a elaboração de propostas que, posteriormente, foram padronizadas para a realização do evento. Para isso, todos os espaços culturais foram demonstrados em banners expostos no pátio da escola, bem como na sala de vídeos por meio da contação de sua história relatada em gravação. Ademais, os alunos se divertiram com jogos (quebra-cabeças e de memória) elaborados pela impressora tridimensional/terceira dimensão (3D) da universidade. Ao final do evento, foi realizada uma apresentação artística com músicos residentes da localidade.

A aproximação sistemática entre universidade, escolas e espaços culturais contribui para romper com um currículo centrado exclusivamente na sala de aula universitária, ampliando a compreensão dos licenciandos acerca de cultura, patrimônio, memória e identidade local como dimensões relevantes da formação docente em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa. Ao inserir a extensão como eixo central do percurso formativo, o curso avança na construção de um currículo mais integrado e socialmente referenciado, em consonância com as discussões nacionais que enfatizam a centralidade da extensão na formação superior.

Na referida universidade, a extensão evoca-se a partir da participação da docente (Ed, 2024) do componente curricular “Extensão II – Espaços Culturais”, que anteriormente foi Pró-Reitora de Extensão (2013-2016). Ela relata que, na sua participação no Forproex, falava-se acerca da importância da prática extensionista na formação dos universitários, bem como da importância de receber recursos para colocá-la em prática. Para tais ações, a Constituição Federal garante às universidades “autonomia didático-científica, administrativa e gestão financeira, e estas devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988, n. p.). Nesse horizonte, produções do próprio Forproex e documentos oficiais recomendam o estabelecimento de mecanismos financeiros que assegurem a continuidade e sustentabilidade das atividades extensionistas, como a destinação de verba própria e a equiparação das bolsas de extensão às de iniciação científica.

Esses resultados, sobre a curricularização da extensão, emergiram na percepção dos discentes durante a participação no grupo focal realizado no semestre seguinte às ações de extensão do componente curricular, demonstrando uma perspectiva inovadora da extensão universitária. A discente do grupo Gf2 (2025) se refere à sua experiência da seguinte forma:

*Pela primeira vez, passamos vários dias de aula em diferentes espaços da cidade para conhecê-la e aprender sobre ela, algo pouco frequente no curso. Estar fora do ambiente escolar e socializar de modos que não fazem parte da rotina habitual mostrou-se uma experiência extremamente enriquecedora.*

Na formação docente, o percurso é tecido no próprio ato de caminhar, ainda que exista uma direção previamente pensada. Nesse horizonte, inovar implica acompanhar o processo com atenção crítica, abrindo espaço para escolhas ao longo do caminho e discernindo diferentes possibilidades de trajeto, orientadas pela flexibilidade das estratégias, sem perder de vista os objetivos formativos que se deseja alcançar. Dessa forma, Wagner e Cunha (2019, p. 37) apontam que a “curricularização da extensão tem incitado a ruptura da exclusividade da pesquisa como produtora de conhecimento e tem estimulado a inovação curricular por legitimar outras formas de conceber os saberes por meio de experiências interculturais e reflexivas”.

Ao analisando os relatórios dos discentes ao final do componente curricular de extensão, a discente R4 (2024) reconhece que “*essa maneira de conduzir o ensino é inovadora porque, desde o início, os estudantes se sentem engajados. Em vez de serem apenas cobrados a ler e responder atividades, são instigados a experimentar as situações e a compartilhá-las, transformando a vivência em conhecimento*”.

Essas ações de extensão fomentam a autonomia e criatividade, tornando o aprendizado dinâmico e relevante para a formação de professores. Assim sendo, o ponto de partida da IP encontra-se atrelado à procura de estratégias para se ter um maior engajamento dos estudantes com o processo de aprendizagem (Wagner; Cunha, 2019). Na perspectiva de formação de professores, segundo Nóvoa (2019), essas ações, articuladas com a escola, enriquecem o futuro da profissão docente, podendo renová-la.

### **Protagonismo discente e reconfiguração de saberes**

Os relatos de estudantes e o diário de campo evidenciam que os licenciandos assumem papel ativo no planejamento, execução e avaliação das ações de extensão, o que se aproxima da quarta assertiva de IP (Wagner; Cunha, 2019), relativa ao protagonismo do sujeito. Assim, cabe aos discentes realizar o diagnóstico inicial, conhecer os espaços culturais, estabelecer diálogo com as escolas parceiras, construir coletivamente as propostas de intervenção e produzir materiais didáticos e atividades para crianças e jovens da educação básica.

Como exemplos dessas ações, destacam-se a elaboração de jogos de memória e quebra-cabeças com imagens de espaços culturais da cidade, bem como oficinas de leitura e escrita a

partir da história local e atividades lúdicas que articulam literatura, patrimônio e identidade. Essas experiências desafiam a divisão tradicional entre saberes “acadêmicos” e “populares”, uma vez que os estudantes precisam traduzir conceitos trabalhados no curso (língua, literatura, texto, discurso, cultura) em propostas acessíveis e significativas para o contexto escolar e comunitário.

Esse movimento remete à quinta assertiva de IP (Wagner; Cunha, 2019), sobre reconfiguração de saberes, e ao debate de Cunha (2008), sobre a necessidade de superar dicotomias como teoria/prática, ciência/cultura, ensino/pesquisa, educação/trabalho, entre outras. Nos depoimentos do grupo focal, os licenciandos relataram que a vivência extensionista lhes permite compreender a teoria de outra maneira, além de entender melhor o papel do professor para além da sala de aula. Assim, a extensão se configura como espaço de reinterpretação e reconstrução de conhecimentos, potencializando a constituição de uma identidade docente mais crítica e sensível às realidades socioculturais dos territórios (Cunha, 2008). Nesse contexto, o trecho seguinte de R5 (2024) evidencia o protagonismo discente demonstrado nas ações de extensão: *“a disciplina nos permitiu explorar diferentes formas de uso dos recursos disponíveis, de modo que cada participante tivesse autonomia para chegar a excelentes resultados, por múltiplos caminhos possíveis, a partir das propostas de visita e estudo de espaços culturais”*.

Além disso, observa-se que foram proporcionados instrumentos para os discentes construírem a sua autonomia. Nesse contexto, Morán (2015, p. 15) descreve que as

instituições educacionais atentas às mudanças escolhem fundamentalmente dois caminhos, um mais suave – mudanças progressivas – e outro mais amplo, com mudanças profundas. No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante – disciplinar – mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas como o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar, o ensino híbrido ou blended e a sala de aula invertida. Outras instituições propõem modelos mais inovadores, disruptivos, que redesenham o projeto, os espaços físicos, as metodologias, baseadas em atividades, desafios, problemas, jogos e onde cada aluno aprende no seu próprio ritmo e necessidade e também aprende com os outros em grupos e projetos, com supervisão de professores orientadores.

Dessa forma, o discente desloca-se da posição de receptor passivo para a de sujeito ativo da aprendizagem, pois buscou-se criar condições para os discentes tomarem decisões, organizarem percursos, resolverem problemas e participarem mais conscientemente do próprio processo formativo. No contexto da docência, destaca-se o relato de Gf3 (2025) que, pela primeira vez, atuou como professor em uma escola, evidencia seu protagonismo: *“Senti como*

*se tivesse sido lançado em uma situação de grande exposição: eu dispunha apenas do banner, da narrativa preparada e da presença dos estudantes, o que me colocou no centro da ação e me fez assumir plenamente o papel de protagonista naquele momento”.*

A sua fala evidencia que o protagonismo não se resume a protagonizar uma apresentação, mas envolve assumir a autoria da ação pedagógica. Ao dispor apenas do banner, da narrativa previamente preparada e da presença dos estudantes, o discente precisou mobilizar recursos próprios para sustentar a proposta, organizar a comunicação e interagir com o público. Nesse sentido, a experiência favorece o desenvolvimento da autonomia, da segurança profissional e da capacidade de improvisação pedagógica, aspectos fundamentais na formação docente.

Além disso, o trecho mostra que o exercício da docência é atravessado por dimensões afetivas e identitárias. Ao sentir-se no centro da ação, o sujeito não apenas executou uma tarefa, mas viveu um processo de implicação pessoal com o fazer docente. Isso é importante porque a formação do professor não ocorre apenas pela aquisição de conhecimentos teóricos, mas pela vivência de situações que exigem posicionamento, reflexão e atuação responsável.

Encerra-se a análise desta categoria com a fala da docente responsável pelas ações extensionistas, mostrando seu protagonismo e compromisso inicial com os três pilares da universidade (ensino, pesquisa e extensão): *“Assim que entrei na universidade, passei a participar tanto de atividades de extensão com colegas quanto de projetos desenvolvidos individualmente”* (Ed, 2024). Nesse dizer, a docente demonstrou seu comprometimento com a formação dos sujeitos, bem como a coparticipação em demais atividades.

Os relatos trazidos indicam que a dinâmica extensionista planejada e praticada se traduz em IP alinhando-se às políticas de curricularização da extensão, incentivando o engajamento e protagonismo dos sujeitos envolvidos. A extensão universitária, quando planejada e vivenciada intencionalmente, promove ambientes nos quais o protagonismo se torna motor da IP e contribui para a formação de sujeitos críticos, participativos e socialmente comprometidos.

### **Mudanças epistemológicas, emocionais e o diálogo com a comunidade**

A terceira assertiva de IP (Wagner; Cunha, 2019), relativa às mudanças epistemológicas e emocionais, manifesta-se nas narrativas sobre inseguranças, desafios e deslocamentos vividos pelos licenciandos ao se colocarem em posição de planejadores e executores de ações junto a escolas e comunidades; sentimentos vão sendo ressignificados à medida que as propostas se concretizam e recebem retorno positivo de crianças, professores e gestores escolares.

Esse processo é intensamente marcado pelo diálogo entendido como encontro entre sujeitos, mediação crítica e construção coletiva de sentido (Freire, 1987). As ações de extensão analisadas exigem dos licenciandos não apenas domínio de conteúdos, mas capacidade de escuta, empatia, negociação e abertura para aprender com os interlocutores — elementos centrais de uma prática pedagógica dialógica e emancipadora. As emoções envolvidas, da ansiedade inicial à alegria, ao orgulho e sentimento de pertencimento, não são acessórias, mas parte constitutiva da aprendizagem e da transformação da relação com o conhecimento e com a docência (Carbonell, 2002).

Epistemologicamente, a inserção nos territórios culturais e escolares amplia o repertório de referências dos licenciandos, mostrando que o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, como enfatiza Freire (1987), e que a produção acadêmica ganha novos sentidos quando confrontada com demandas concretas e situações reais. Assim, a experiência extensionista promove deslocamentos que transcendem a dimensão técnica, alcançando visões de mundo, valores e projetos de vida, o que está no cerne da IP. O conceito de inovação adotado neste estudo pressupõe uma intensa reflexão e postura diante do conhecimento, supondo atitude de autoria na apropriação do conhecimento que impacta as práticas de ensinar e aprender (Wagner; Cunha, 2019).

Nos relatórios, são exemplos de mudanças epistemológicas na relação com o conhecimento as percepções dos discentes, quando mencionam: “*A experiência com os estudantes e com o cotidiano da escola colocou em evidência o valor de criar situações formativas que articulem, de modo concreto, os conteúdos teóricos com vivências práticas no processo de aprendizagem*” (R7, 2024).

O componente curricular “Extensão II – Espaços Culturais”, bem como experiências escolares, concretizam a práxis freireana, ou seja, a relação dialética entre ação (prática) e reflexão (teoria), interligando o conhecimento teórico às vivências reais para uma aprendizagem emancipatória (Freire, 1987). Essa abordagem fortalece a formação docente ao evidenciar o valor da extensão na ressignificação do conhecimento, promovendo mudanças transformadoras no processo educativo.

Nesse horizonte, o discente do grupo Gf5 (2025) relata o que esperava da sua experiência escolar ao apresentar algumas obras literárias da Biblioteca Pública Dr. Otávio dos Santos aos alunos, recitando poemas enquanto buscava estabelecer um diálogo mais intenso:

*Em muitos momentos, a intenção era que os poemas “dissem” mais do que qualquer explicação, como também que os estudantes elaborassem seus próprios sentidos, posicionando-se sobre o que sentiram ao ler aqueles textos, numa perspectiva de crescimento compartilhado entre nós.*

A proposta de utilizar os poemas para que eles dissem mais do que uma simples explicação, convidando os estudantes a elaborarem seus próprios sentidos, está alinhada aos referenciais teóricos que consideram a leitura como um diálogo ativo entre leitor e texto. A literatura no ensino é vista como espaço para desenvolvimento da compreensão e prazer na leitura, indo ao encontro de mudanças epistemológicas na relação com o conhecimento (Wagner; Cunha, 2019).

Nesse contexto, a práxis freireana (Freire, 1987) emerge como fundamento potente, por possibilitar ressignificar o conhecimento e promover aprendizagens emancipatórias, reafirmando que a extensão universitária constitui um espaço privilegiado para operar transformações epistemológicas no processo educativo, incluindo a formação inicial de professores. Essa abordagem fortalece a formação docente ao evidenciar o valor da extensão na ressignificação do conhecimento, promovendo mudanças transformadoras no processo educativo.

### **Tecnologias digitais, planejamento e avaliação das ações**

A sexta assertiva defende que as tecnologias da informação podem favorecer a IP quando aplicadas de forma crítica, criativa e interativa, e não apenas para reproduzir métodos tradicionais de ensino (Wagner; Cunha, 2019). Nesse contexto, elas ampliam possibilidades de mediação docente, tutoria individual e coletiva, comunicação, trabalho colaborativo e construção de conhecimento em ambientes virtuais, aproximando os estudantes de uma sociedade em constante transformação tecnológica. As tecnologias podem, inclusive, ajudar a inverter a lógica tradicional teoria-prática ao partir de simulações e aproximações do real para depois teorizar. No entanto, continuam sendo ferramentas: apenas se tornam efetivamente inovadoras quando integradas a propostas pedagógicas intencionalmente transformadoras (Wagner; Cunha, 2019).

A sexta assertiva (Wagner; Cunha, 2019) aparece pontualmente em iniciativas que envolvem, por exemplo, a produção de materiais gráficos, como banners, o uso de recursos audiovisuais e a utilização de tecnologias, como impressoras 3D e plataformas digitais para apoiar o planejamento e desenvolvimento das atividades. Nesses casos, as tecnologias foram

utilizadas como meios para potencializar a comunicação com o público envolvido e para avaliação dos discentes, bem como para o compartilhamento de materiais, comunicação e estudo.

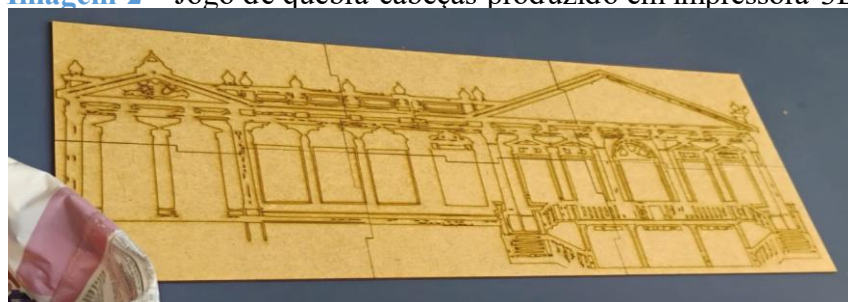
Nesse horizonte, as imagens seguintes mostram como os recursos tecnológicos foram empregados, sendo que a Figura 1 apresenta um dos banners construídos para mostrar o espaço cultural na escola e a Figura 2 apresenta o jogo de quebra-cabeças produzido na impressora 3D da universidade.

**Imagem 1** – Banner produzido para o evento nas escolas



Fonte: os autores (2024).

**Imagem 2** – Jogo de quebra-cabeças produzido em impressora 3D



Fonte: os autores (2024).

Nesse sentido, as ações analisadas demonstram que a integração inteligente das tecnologias, seja na produção de materiais didáticos utilizando impressão 3D, seja na seleção de mídias audiovisuais para apoiar discussões, contribuiu para enriquecer as práticas pedagógicas, favorecendo experiências de aprendizagem mais significativas e conectadas às vivências dos estudantes.

Por outro lado, a sétima assertiva, relativa ao planejamento, acompanhamento e avaliação (Wagner; Cunha, 2019), está fortemente presente no desenho do componente curricular e nas práticas desenvolvidas. As ações de extensão são estruturadas a partir de um plano de trabalho que inclui diagnóstico, definição de objetivos, elaboração de cronogramas, escolha de instrumentos, execução, registro em diário de campo e elaboração de relatórios finais. A docente do componente curricular acompanha as etapas, emitindo retornos formativos e promovendo momentos de reflexão coletiva acerca do processo.

Quanto ao planejamento, as ações do grupo de licenciandos do curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa mostram a dedicação em todas as etapas do projeto de extensão, por exemplo, quando o discente do grupo Gf5 (2025) refere-se ao vídeo escolhido para levar à escola: *“Refleti sobre o uso da biblioteca como recurso e dediquei tempo significativo à estruturação do roteiro para o vídeo a ser exibido na escola, priorizando os elementos essenciais a incluir”*. Esse planejamento é compreendido por meio do referencial de Wagner e Cunha (2019, p. 36):

As estratégias planejadas se originam das considerações teóricas que as legitimam e justificam as práticas propostas. A teoria (ou as concepções) e a visão de conjunto proporcionam a direção dos diferentes componentes do processo, e são os valores humanos e pedagógicos que permitirão priorizar as ações planejadas.

Para a estagiária/pesquisadora, essa organização lhe permitiu entender melhor o que significa planejar uma sequência didática ou um projeto pedagógico. Do ponto de vista da IP, a existência de planejamento e avaliação sistemáticos, aliados à abertura para ajustes a partir da escuta das escolas e comunidades, é condição importante para que as ações extensionistas se constituam como experiências formativas significativas, e não como atuações esporádicas e desarticuladas.

Por fim, as narrativas analisadas revelam que tanto os licenciandos quanto a docente envolvida buscaram compreender profundamente o contexto da extensão universitária, além de organizar recursos, estruturar ações e refletir acerca dos seus resultados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das ações desenvolvidas no componente “Extensão II – Espaços Culturais” do curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa, à luz das oito assertivas de IP de Wagner e Cunha (2019), permite afirmar que a extensão universitária, quando curricularizada e intencionalmente articulada aos princípios de IP, configura um potente dispositivo formativo na formação inicial de professores. As experiências examinadas evidenciam protagonismo discente, reconfiguração de saberes, articulação teoria-prática e construção de propostas pedagógicas contextualizadas que interpelam dicotomias clássicas presentes na formação docente.

Ao mesmo tempo, emergem desafios estruturais e culturais: a necessidade de maior institucionalização e valorização da extensão nos currículos; a urgência de processos formativos que apoiem docentes na adoção de metodologias ativas e de uma concepção ampliada de inovação; a importância de garantir condições materiais, tempo institucional e parcerias estáveis para a consolidação de projetos de longa duração. Esses desafios indicam que a IP não é um estado a ser alcançado de modo definitivo, mas um movimento em disputa, situado em contextos marcados por tensões entre perspectivas emancipadoras e lógicas conservadoras no ensino superior.

Conclui-se que as ações analisadas reforçam que a extensão universitária pode ser um terreno fértil para a IP, sobretudo quando se ancora em referenciais críticos, reconhece saberes plurais e assume o compromisso com a formação de professores capazes de atuar como agentes de transformação em contextos educativos diversos. Ao reafirmar a centralidade da extensão na formação inicial de professores de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa, o estudo contribui para o debate sobre currículos mais integradores, dialógicos e socialmente referenciados, reafirmando a universidade pública como espaço de produção compartilhada de conhecimento e de fortalecimento da democracia.

No campo da formação inicial, a pesquisa evidencia que as experiências de extensão analisadas contribuem para ressignificar o lugar do licenciando como sujeito da própria trajetória formativa. Ao vivenciar projetos em escolas e espaços culturais, os estudantes experimentam, desde a graduação, situações de planejamento, mediação pedagógica, diálogo com comunidades e trabalho em equipe — elementos que aproximam as práticas extensionistas das perspectivas de Freire (1987) e Nóvoa (2019) sobre formação docente crítica e comprometida com a realidade.

Para concluir, a partir de 2026, os PPC de cursos das licenciaturas serão reformulados e terão carga horária de extensão vinculada aos componentes curriculares desde o primeiro semestre do curso (Brasil, 2024). Caso se interprete que um discente do curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa deva possuir uma formação mais aprofundada para planejar ações escolares relacionadas à escrita nas normas gramaticais, por exemplo, esta pesquisa indica que a formação docente pode se valer de múltiplas vias de inserção na escola, dentre elas os espaços culturais dos municípios.

## REFERÊNCIAS

BARNETT, R. **Los límites de la competencia**: el conocimiento, la educación superior y la sociedade. Barcelona: Gedisa, 2001.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 25 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cne-ces-2018>. Acesso em: 1º set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **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). Brasília, DF, 2024. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2024/rcp004\\_24.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2024/rcp004_24.pdf). Acesso em: 27 jun. 2026.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CUNHA, M. I. **Inovações pedagógicas**: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. São Paulo: USP, 2008. (Coleção cadernos de Pedagogia Universitária v. 6).

FORPROEX. FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. [S. l.]: MEC, 2001. Disponível em: [http://www.prae.ufrpe.br/sites/prae.ufrpe.br/files/pnextensao\\_1.pdf](http://www.prae.ufrpe.br/sites/prae.ufrpe.br/files/pnextensao_1.pdf). Acesso em: 1º jan. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Extensão universitária: para quê?** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MELLO, E. M. B.; FREITAS, D. P. S. A formação docente no viés da inovação pedagógica: processo em construção. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO: ESTADO, POLÍTICAS E GESTÃO DE EDUCAÇÃO: TENSÕES E AGENDAS EM (DES)CONSTRUÇÃO, 28., 2017, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Biblioteca ANPAE, 2017. p. 1793-1802. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/369925676/AnaisXXVIIIImposio2017>. Acesso em: 4 nov. 2024.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/fetch/60815562/Analise%20de%20conte%20C3%BAo.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2026.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. (Coleção Mídias Contemporâneas v. 2). Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf). Acesso em: 10 fev. 2025.

NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2019.

SINGER, H. **Inovação como contraponto à retirada de direitos sociais**. [Entrevista cedida a] Thaís Iervolino. Centro de Referências em Educação Integral. São Paulo, 5 set. 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/entrevista-com-helena-singer-inovacao-como-contraponto-retirada-de-direitos-sociais/>. Acesso em: 4 nov. 2024.

WAGNER, F.; CUNHA, M. I. Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, p. 27-41, 2019. DOI 10.24109/2176-6673.emaberto.32i106.4223. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4223>. Acesso em: 9 mar. 2026.

Submetido em 20 de março de 2026.

Aprovado em 26 de maio de 2026.