



CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A PRÁTICA REFLEXIVA

EXTENSION CURRICULARIZATION IN INITIAL TEACHER EDUCATION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: POSSIBILITIES AND CHALLENGES FOR REFLECTIVE PRACTICE

DOI: 10.5281/zenodo.19488580



Dayane de Oliveira Pinto Silva Hernandes¹

Ademir Henrique Manfre²

Fábia Cristina Morteau de Medeiros³

Sidinei de Oliveira Sousa⁴

RESUMO

Este artigo analisa a curricularização da extensão na formação inicial docente no contexto da disciplina de Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando suas possibilidades e desafios para a construção da prática reflexiva. O objetivo geral consiste em analisar as contribuições da curricularização da extensão para a formação inicial de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, considerando a articulação entre teoria e prática no contexto da disciplina de EJA. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, fundamentado na pesquisa bibliográfica e documental,

1 Doutoranda (08/2023) e Mestra em Educação (06/2023) pela Universidade do Oeste Paulista. E-mail: dayopsh@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6604-3631>

2 Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/Campus de Presidente Prudente/SP e Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. E-mail: ademirmanfre@unoeste.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2067-4657>

3 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP - SP. Mestra em Educação pela Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE – SP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9594-9363>

4 Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista - Unesp (2015). Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista - Unesp (2010). E-mail: sidneysiamf@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7101-8214>





incluindo uma análise de experiência extensionista desenvolvida no segundo semestre de 2025, em uma universidade do interior do estado de São Paulo, em parceria com uma escola municipal. A experiência envolveu estudantes do sexto termo da Licenciatura em Pedagogia, organizados em grupos, que participaram de aulas teóricas sobre EJA, realizaram observação da prática pedagógica em turmas da modalidade, planejaram e aplicaram atividades articuladas aos conteúdos desenvolvidos pela professora regente, além de promoverem uma visita de estudantes da EJA à universidade, acompanhada de roda de conversa. Os resultados evidenciaram que a curricularização da extensão favoreceu a aproximação entre universidade e escola, ampliou a compreensão dos licenciandos sobre as especificidades da EJA e fortaleceu a construção de uma docência mais crítica, sensível e contextualizada. Além disso, a experiência possibilitou aos acadêmicos relacionar fundamentos legais, conceituais e metodológicos da modalidade às demandas concretas de ensino e aprendizagem observadas no campo. Conclui-se que a integração entre extensão, formação inicial e prática educativa constitui estratégia relevante para qualificar a formação docente e reafirmar o compromisso social da universidade.

Palavras-chave: curricularização da extensão; formação inicial docente; Educação de Jovens e Adultos; prática reflexiva; Pedagogia.

ABSTRACT

This article analyzes the curricularization of extension in initial teacher education within the context of the Youth and Adult Education (EJA) course, considering its possibilities and challenges for the construction of reflective practice. The general objective is to analyze the contributions of extension curricularization to the initial education of students in the Pedagogy teacher education program, considering the articulation between theory and practice in the context of the Youth and Adult Education course. This is a qualitative study based on bibliographic and documentary research, including an analysis of an extension experience developed in the second semester of 2025 at a university in the interior of the state of São Paulo, in partnership with a municipal school. The experience involved sixth-semester students in the Pedagogy teacher education program, organized into groups, who attended theoretical classes on Youth and Adult Education, observed pedagogical practices in classes of this modality, planned and applied activities related to the content developed by the classroom teacher, and also promoted a visit of EJA students to the university, accompanied by a roundtable discussion. The results showed that the curricularization of extension fostered closer ties between university and school, broadened the undergraduate students' understanding of the specificities of Youth and Adult Education, and strengthened the construction of a more critical, sensitive, and contextualized teaching practice. In addition, the experience enabled the students to relate the legal, conceptual, and methodological foundations of the modality to the concrete teaching and learning demands observed in the field. It is concluded that the integration between extension, initial teacher education, and educational practice constitutes a relevant strategy for improving teacher education and reaffirming the social commitment of the university.

Keywords: extension curricularization; initial teacher education; Youth and Adult Education; reflective practice; Pedagogy.





1. INTRODUÇÃO

A curricularização da extensão tem adquirido centralidade no debate sobre a formação inicial docente no ensino superior brasileiro, sobretudo por reafirmar o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como fundamento da universidade socialmente comprometida. Esse princípio encontra respaldo no artigo 207 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), segundo o qual as universidades devem atender à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Tal compreensão também se articula à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que atribui à educação superior finalidades relacionadas à produção do conhecimento, ao incentivo à pesquisa e à promoção da extensão aberta à participação da população. No mesmo horizonte, a Lei n.º 13.005/2014 (Brasil, 2014), que aprova o Plano Nacional de Educação, estabelece, na Estratégia 12.7 da Meta 12 a reserva mínima de 10% dos créditos curriculares da graduação para programas e projetos de extensão. Em continuidade a esse movimento, a Resolução CNE/CES n.º 7/2018 (Brasil, 2018) define a extensão como atividade integrada à matriz curricular e à organização da pesquisa, em articulação ao ensino e aos demais setores da sociedade. Desse modo, a extensão deixa de ocupar posição periférica na vida universitária e passa a constituir dimensão formativa estruturante do currículo.

No âmbito das licenciaturas, essa discussão assume especial relevância, pois a formação de professores demanda processos que articulem fundamentos teóricos, compreensão crítica das políticas educacionais e inserção em contextos concretos da educação básica. No caso do curso de Licenciatura em Pedagogia analisado neste estudo, a proposta curricularizada desenvolvida na disciplina de Educação de Jovens e Adultos (EJA) esteve alinhada ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que compreende a formação docente como um conjunto de atividades de aprendizagem sobre a prática, com vistas à integração entre teoria e prática no chão da sala de aula. No texto-base do artigo, essa orientação aparece vinculada à ação extensionista realizada com turmas da EJA, articulando estudos acadêmicos,





observação do contexto escolar, planejamento pedagógico e intervenção formativa, o que evidencia o papel do PPC como mediador da promoção da extensão na formação inicial.

Nessa perspectiva, o tema deste artigo é a curricularização da extensão na formação inicial docente no componente curricular na EJA com ênfase em suas possibilidades e desafios para a prática reflexiva. A escolha desse recorte justifica-se pelo fato de a EJA constituir um campo educacional marcado por desigualdades históricas, trajetórias escolares interrompidas e demandas pedagógicas específicas, exigindo do futuro professor não apenas domínio de conteúdos e métodos, mas também sensibilidade pedagógica, escuta, leitura crítica da realidade e capacidade de mediação dialógica. Assim, realizar a curricularização da extensão nesse contexto da EJA torna-se relevante porque permite compreender em que medida a aproximação entre universidade e escola contribui para a formação docente mais contextualizada, crítica e socialmente comprometida.

Diante desse cenário, o problema que orienta o estudo pode ser assim formulado: qual a importância da curricularização da extensão na formação inicial docente no contexto da disciplina de Educação de Jovens e Adultos? Como hipótese de trabalho, parte-se do entendimento de que a integração entre estudos teóricos e vivências extensionistas no contexto da EJA favorece a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas, contextualizadas e responsivas às necessidades concretas dos educandos. Em consonância com essa hipótese, o objetivo geral consiste em analisar as contribuições da curricularização da extensão para a formação inicial de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, considerando a articulação entre teoria e prática no contexto da disciplina de EJA. Como objetivos específicos, buscou-se discutir os fundamentos legais e conceituais da curricularização da extensão no ensino superior brasileiro; refletir sobre as especificidades da EJA e suas implicações para a formação docente; e analisar uma experiência extensionista desenvolvida em parceria entre universidade e escola pública, com ênfase em suas contribuições para a prática reflexiva.

A justificativa para o desenvolvimento deste estudo assenta-se em três aspectos complementares. O primeiro é de natureza legal e institucional, uma vez que a





curricularização da extensão se consolidou como exigência normativa para os cursos de graduação, demandando análises sobre seus sentidos pedagógicos e suas formas de implementação. O segundo é de natureza formativa, pois, nas licenciaturas, a inserção dos estudantes em práticas extensionistas possibilita deslocar a formação de um plano excessivamente abstrato para experiências em diálogos com os desafios concretos da escola pública. O terceiro é de natureza social e educacional, tendo em vista que a EJA permanece como modalidade estratégica para a efetivação do direito à educação, exigindo professores preparados para atuar com sujeitos cujas trajetórias são atravessadas por processos de exclusão, interrupção da escolarização e busca por reconhecimento social.

No que se refere à metodologia, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido a partir de dois movimentos complementares: um eixo teórico, fundamentado em revisão bibliográfica e documental sobre extensão universitária, formação inicial docente e EJA; e um eixo empírico-analítico, centrado na análise de uma experiência extensionista realizada no segundo semestre de 2025, no âmbito da disciplina de EJA de um curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade do interior paulista. No plano teórico, o estudo dialoga com a legislação educacional e com autores que discutem universidade, formação docente, prática reflexiva e EJA. No plano empírico, toma-se como referência a experiência curricularizada desenvolvida em parceria com uma escola pública municipal, na qual estudantes do sexto termo da Licenciatura em Pedagogia participaram de aulas teóricas, observação da prática pedagógica, planejamento e aplicação de atividades, bem como de ações de aproximação entre estudantes da EJA e a universidade. A análise buscou compreender como essa articulação entre teoria e prática contribui para a construção de aprendizagens docentes no contexto da formação inicial.

O artigo está organizado em quatro momentos: inicialmente, discute-se a curricularização da extensão e sua relação com a formação inicial docente; em seguida, abordam-se as especificidades da EJA e seus desafios contemporâneos; posteriormente, apresenta-se o percurso metodológico; e, por fim, analisa-se a experiência curricularizada desenvolvida na disciplina, destacando suas contribuições para a prática reflexiva.





2. DAS DIRETRIZES E DOS PRINCÍPIOS DA EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A educação superior brasileira, no que se refere à extensão universitária, tem se orientado pela necessidade de maior aproximação com a sociedade. Tal movimento decorre de críticas recorrentes dirigidas à universidade quando esta se mantém distante da realidade social, pouco articulada aos problemas concretos da educação básica e ainda marcada pela persistência da dicotomia entre teoria e prática. Nessa direção, Deus (2020) assinala que a universidade brasileira, em diferentes momentos de sua trajetória, conferiu pouca centralidade aos princípios historicamente associados à extensão, afastando-se de perspectivas dialógicas e socialmente comprometidas.

Sob esse enfoque, a extensão pode ser compreendida como prática emancipatória, uma vez que se vincula a uma concepção de educação fundamentada no diálogo, na problematização e na construção coletiva do conhecimento. Freire (1987) defende que o diálogo constitui base pedagógica essencial para uma formação comprometida com a transformação da realidade. Nessa mesma direção, não se concebe uma formação profissional desarticulada da reflexão sobre a prática. Por isso, a discussão sobre extensão universitária aproxima-se também do debate sobre formação docente, especialmente quando se considera, com Nóvoa (2019), a importância de fortalecer redes entre universidade e escola, de modo que os estudantes das licenciaturas estabeleçam relações efetivas com a profissão desde o início de sua formação.

No plano histórico, os estudos de Marcondes (2010) e Deus (2020) indicam que a extensão universitária no Brasil foi sendo progressivamente constituída como dimensão relevante da formação acadêmica, à medida que avançaram os debates sobre a função social da universidade. Nessa perspectiva, a extensão deixa de ser compreendida apenas como atividade complementar e passa a ser entendida como possibilidade de colaboração entre universidade e sociedade em um processo de troca de saberes e de produção de conhecimento socialmente referenciado. Tal compreensão dialoga com a formulação de Arocena, citada por





Deus (2020), ao conceber a extensão como atividade colaborativa entre atores universitários e não universitários, em que todos ensinam, aprendem e constroem respostas orientadas pelo valor social do conhecimento.

No âmbito jurídico-normativo, a trajetória da extensão universitária no Brasil revela avanços graduais. Conforme Deus (2020), o primeiro documento federal a mencionar a extensão foi o Estatuto das Universidades Brasileiras, instituído pelo Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931 (Brasil, 1931). Ainda que esse documento represente um marco inicial, sua concepção de extensão estava fortemente associada à difusão de conhecimentos técnicos e científicos, em uma perspectiva mais instrumental do que dialógica. Posteriormente, a Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Brasil, 1968), também incluiu a extensão entre as atividades universitárias, sem, contudo, conferir-lhe centralidade formativa obrigatória.

Um avanço mais substantivo ocorreu com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que elevou a extensão ao patamar de fundamento da organização universitária ao estabelecer, em seu artigo 207, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A partir desse dispositivo, a extensão deixou de ser concebida apenas como atividade acessória e passou a integrar, ao menos no plano normativo, a identidade da universidade brasileira. Esse movimento foi reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996) que, ao tratar das finalidades da educação superior, prevê o incentivo à pesquisa e a promoção da extensão aberta à participação da população.

No campo do planejamento educacional, a institucionalização da extensão ganhou novo impulso com os Planos Nacionais de Educação. A Lei n.º 10.172/2001 (Brasil, 2001), que aprovou o PNE 2001–2010, já previa metas relacionadas à inserção da extensão no ensino superior. Posteriormente, a Lei n.º 13.005/2014 (Brasil, 2014), que instituiu o PNE 2014–2024, reafirmou essa diretriz ao estabelecer, na Estratégia 12.7 da Meta 12, a necessidade de assegurar, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientados prioritariamente para áreas de





grande pertinência social. Trata-se de um marco importante, pois vincula explicitamente a extensão à organização curricular dos cursos de graduação.

Contudo, foi com a Resolução CNE/CES n.º 7, de 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018), que a extensão passou a contar com regulamentação específica na educação superior brasileira. A norma estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n.º 13.005/2014. Em seu artigo 3º, define a extensão como atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político-educacional, cultural, científico e tecnológico, voltado à interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os demais setores da sociedade. Além disso, o documento explicita princípios como interação dialógica, articulação entre ensino, pesquisa e extensão, formação cidadã dos estudantes, interdisciplinaridade, interprofissionalidade e impacto social na formação discente.

Esse conjunto normativo permite reconhecer que a extensão, no cenário contemporâneo, ultrapassa uma compreensão assistencialista ou meramente complementar, passando a configurar-se como dimensão estruturante da formação universitária. Ainda assim, como observa Deus (2020), o avanço legal, por si só, não garante a efetivação da extensão em perspectiva crítica e transformadora. Para que isso ocorra, é necessária a organização institucional, adesão docente e compreensão da extensão como componente efetivamente indissociável do ensino e da pesquisa. Nessa mesma linha, Demo (1994), Cunha (2007) e Santos (2004) defendem que a função social da universidade se fortalece quando a produção do conhecimento deixa de ocorrer de modo isolado e passa a incorporar saberes produzidos na interlocução com a sociedade.

Essa compreensão também encontra ressonância em documentos internacionais. O relatório da UNESCO (2022): “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação”, propõe um programa de pesquisa colaborativa centrado no direito à educação ao longo da vida, na circulação de diferentes formas de conhecimento e na participação ampliada de professores, estudantes, pesquisadores, governos e organizações da





sociedade civil. Tal perspectiva dialoga com os princípios da extensão universitária ao enfatizar colaboração, solidariedade e construção compartilhada do conhecimento.

Nesse sentido, a extensão pode afirmar-se como dimensão estratégica da educação superior, sobretudo quando sua curricularização favorece flexibilidade curricular, interprofissionalidade e transformação social. À luz de Demo (1994), qualidade acadêmica e compromisso social não podem ser dissociados. No contexto da EJA, essa perspectiva assume relevância particular, pois a aproximação entre licenciandos, universidade e sujeitos que retornam à escola após interrupções em suas trajetórias de estudo cria condições para a formação docente mais sensível às especificidades pedagógicas, sociais e culturais da modalidade. Como assinala Gadotti (2014), na EJA é necessário articular dimensões formais e não formais da educação, o que reforça a importância de práticas formativas que ultrapassem a simples transmissão de conteúdos e se orientem pela construção social do conhecimento.

3. CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

A atual conjuntura histórica tem sido marcada por transformações sociais, tecnológicas, políticas e culturais que impactam diretamente a formação docente e a qualidade da educação. De acordo com Arroyo (2013), Imbernón (2011), Nóvoa (2009), Paro (2012) e Gatti (2010), tais mudanças envolvem a intensificação das desigualdades sociais, o surgimento de novas vulnerabilidades, o avanço da chamada sociedade do conhecimento, a presença crescente das tecnologias nos processos educativos, as políticas de responsabilização e os desafios relativos à profissionalização e à identidade docente. Considera-se, neste estudo, que esses elementos precisam ser reconhecidos e incorporados à formação de professores, uma vez que produzem implicações concretas na prática pedagógica e na qualidade da ação educativa.

Parte-se do entendimento de que a docência não pode ser reduzida a uma atividade meramente técnica. Ao contrário, trata-se de uma ação social complexa atravessada por dimensões éticas, políticas, epistemológicas e pedagógicas que se articulam desde a formação





inicial até o exercício profissional. Nessa direção, Imbernón (2011) destaca que a formação docente ainda enfrenta obstáculos significativos, como a fragilidade do debate sobre a formação inicial, a pouca articulação entre instituições formadoras e escolas, a indefinição de objetivos formativos e a permanência de modelos de caráter transmissivo e normativo. Tais limites indicam a necessidade de processos formativos mais coerentes com a complexidade da profissão docente e com os desafios contemporâneos da escola.

Nesse cenário, os saberes docentes assumem papel central. Para Tardif (2014), esses saberes são plurais e se constituem a partir de diferentes fontes, incluindo a formação acadêmica, os conhecimentos curriculares, os saberes disciplinares e as experiências vividas no exercício da profissão. Essa compreensão contribui para superar uma visão restrita da formação centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos científicos, ao reconhecer que a prática, a experiência e a interação com o contexto escolar também são dimensões constitutivas da profissionalidade docente. Em diálogo com essa perspectiva, Libâneo (2004) reforça que a formação precisa considerar não apenas os conteúdos de ensino, mas também a organização escolar, a mediação pedagógica e a gestão da escola como componentes fundantes da ação docente.

A articulação entre teoria e prática, nesse sentido, constitui eixo estruturante da formação inicial. Libâneo (2004) defende a concepção de formação centrada nas demandas da prática e na interação entre instituições formadoras e contextos reais de trabalho, reconhecendo a escola como espaço privilegiado para inovação, desenvolvimento profissional e formação contínua. Essa compreensão aproxima-se da noção de cultura colaborativa, entendida como condição para fortalecer a relação entre organização escolar, desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e construção coletiva da docência. De forma convergente, Imbernón (2011) sustenta a necessidade de uma atitude interativa, dialética, reflexiva e investigativa capaz de mobilizar análise, intervenção, reflexão e atualização permanente diante das mudanças que atravessam a realidade educacional.

No âmbito das políticas públicas, Gatti (2010) chama atenção para a necessidade de maior consistência entre formação inicial e formação continuada, a fim de assegurar qualidade





e coerência nos cursos de licenciatura. Para a autora, não há profissionalização sem uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Essa discussão torna-se especialmente relevante quando se observa que muitos cursos ainda mantêm distância entre o que é estudado na universidade e o que é efetivamente vivenciado na escola básica. Nessa direção, Pimenta (1999) argumenta que a formação docente exige problematizar a realidade escolar, desenvolver projetos articulados ao cotidiano das escolas e reconstruir os saberes pedagógicos a partir da prática social.

É nesse ponto que a curricularização da extensão se apresenta como possibilidade formativa relevante. Ao integrar ensino, pesquisa e prática vivenciada de forma interdisciplinar, colaborativa e dialógica, a curricularização pode contribuir para enfrentar a histórica separação entre teoria e prática, favorecendo experiências formativas mais situadas e socialmente referenciadas. No contexto da formação inicial docente, isso significa possibilitar que os licenciandos se aproximem da escola não apenas como espaço de estágio formal, mas como campo de investigação, reflexão, intervenção e construção de saberes profissionais.

Essa perspectiva também permite repensar o próprio estágio curricular. Historicamente, os estágios foram muitas vezes concebidos como momentos isolados da formação, marcados por observação passiva e pouca articulação com os conteúdos teóricos. Em contraposição a essa lógica, Oliveira (2009) defende a superação da sequência linear observação-participação-regência por meio de parcerias efetivas entre universidade e escola nas quais os estagiários possam participar de situações reais, intervir sobre problemas concretos e construir aprendizagens em interação com professores experientes. Tal compreensão reforça a importância da formação inicial que reconheça a prática não como etapa acessória, mas como dimensão constitutiva do processo formativo.

Dessa forma, a curricularização da extensão pode ser compreendida como estratégia capaz de fortalecer pilares essenciais da formação docente contemporânea: o compromisso social da escola, a democratização da educação, a vinculação entre teoria e prática, o reconhecimento da escola como locus formativo, a valorização da pluralidade dos saberes docentes, a construção coletiva da profissionalidade e a formação crítica e reflexiva. Assim,





ao aproximar universidade, escola e comunidade, a extensão curricularizada contribui para formar professores mais preparados para responder à complexidade dos contextos educativos e aos desafios da contemporaneidade.

4. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PRÁTICA REFLEXIVA DOCENTE

No âmbito da formação inicial docente, a EJA apresenta especificidades que exigem atenção particular. Trata-se de uma modalidade marcada por trajetórias escolares interrompidas, desigualdades sociais acumuladas, experiências de exclusão e diferentes formas de vulnerabilidade que atravessam os sujeitos que retornam à escola em busca da continuidade de seus estudos. Por essa razão, a EJA não pode ser compreendida apenas como modalidade compensatória, mas como campo de direitos e de responsabilidade pública, conforme destaca Arroyo (2007), exigindo práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente comprometidas.

De acordo com Gadotti (2014), a EJA demanda a articulação entre dimensões formais e não formais da educação, o que significa reconhecer que os processos de aprendizagem dos estudantes não se restringem ao espaço escolar, mas se relacionam com suas experiências de vida, trabalho, cultura e participação social. Nesse sentido, o trabalho pedagógico na modalidade requer do professor sensibilidade para compreender as especificidades dos educandos, suas necessidades de aprendizagem e os sentidos que atribuem ao retorno à escola. Não se trata, portanto, de transpor conteúdos de forma linear, mas de construir conhecimentos em diálogo com a realidade social e cultural dos sujeitos (Gadotti, 2014).

Essa exigência torna ainda mais evidente a importância de uma formação inicial que prepare o futuro professor para atuar de modo reflexivo, crítico e situado. A aproximação entre licenciandos e contextos reais da EJA pode contribuir significativamente para ampliar a compreensão sobre a modalidade e suas demandas, permitindo que a formação docente ultrapasse o plano abstrato e se constitua também na experiência concreta com os sujeitos, com a escola e com os desafios da prática pedagógica. Nessa direção, a prática reflexiva





assume centralidade, pois permite ao futuro professor observar, interpretar, intervir e reelaborar sua ação a partir das situações vividas no contexto educativo, em consonância com a concepção de docência comprometida com o direito à educação e com a transformação social.

Os desafios atuais da EJA reforçam essa necessidade. Dados recentes do IBGE indicam que, em 2024, o Brasil possuía 9,1 milhões de pessoas de 15 anos ou mais em condição de analfabetismo, correspondendo a uma taxa de 5,3% (IBGE, 2024). O mesmo levantamento mostra que o Nordeste concentrava 55,6% desse contingente e o Sudeste, 22,5%, evidenciando a permanência de profundas desigualdades regionais, sociais e etárias no acesso à alfabetização e à escolarização básica. Esses indicadores revelam que a EJA permanece como política estratégica para a efetivação do direito à educação ao longo da vida e para o enfrentamento das desigualdades educacionais no país.

No plano das políticas públicas, merece destaque o Decreto n.º 12.048, de 5 de junho de 2024 (Brasil, 2024), que instituiu o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA. O decreto estabelece diretrizes, programas, ações e estratégias voltadas à redução do analfabetismo e à elevação da escolaridade da população com 15 anos ou mais, reforçando a centralidade da modalidade no cenário educacional brasileiro. Ainda assim, embora represente avanço relevante, a política evidencia a necessidade de aprofundar o debate sobre a formação docente para a EJA, especialmente no que se refere à articulação entre formação inicial, prática pedagógica e atendimento às especificidades dos públicos atendidos.

Nessa perspectiva, a prática reflexiva na formação docente adquire especial relevância no contexto da EJA. Mais do que dominar conteúdos e métodos, o professor precisa desenvolver capacidade de escuta, mediação dialógica, análise crítica da realidade e construção de estratégias pedagógicas coerentes com as características dos estudantes. Isso implica reconhecer a docência como prática social e ética, comprometida com o direito à educação, com a valorização das experiências dos educandos e com a superação das condições que historicamente produziram exclusão escolar (Arroyo, 2007; Gadotti, 2014).





Ainda assim, embora represente avanço relevante, a política evidencia a necessidade de aprofundar o debate sobre a formação docente para a EJA, especialmente no que se refere à articulação entre formação inicial, prática pedagógica e atendimento às especificidades dos públicos atendidos, uma vez que sua implementação requer atenção às diferenças regionais e às condições concretas de oferta da modalidade (Silva; Oliveira; Barros, 2025).

É nesse ponto que a curricularização da extensão pode oferecer contribuição significativa. Ao promover a inserção dos licenciandos em experiências concretas junto à EJA, articulando teoria, observação, intervenção e reflexão, a extensão curricularizada amplia as possibilidades de formação docente comprometida com a realidade da educação básica. No caso da EJA, essa aproximação favorece não apenas a compreensão das especificidades da modalidade, mas também o desenvolvimento da postura investigativa, sensível e socialmente comprometida, capaz de fortalecer a prática reflexiva e a profissionalidade docente. Essa leitura também dialoga com análises recentes que destacam a necessidade de atenção às diversidades regionais e aos diferentes perfis dos sujeitos atendidos na modalidade, sob pena de se perpetuarem desigualdades já historicamente presentes no campo da EJA (Silva; Oliveira; Barros, 2025).

5. METODOLOGIA

5.1 Abordagem da pesquisa

A abordagem adotada neste estudo baseou-se em uma pesquisa bibliográfica qualitativa, considerada adequada para o propósito de analisar criticamente a produção científica recente acerca da temática da curricularização da extensão universitária. Esse tipo de pesquisa caracteriza-se pela exploração de materiais publicados, como artigos científicos, livros e documentos oficiais, com o intuito de compreender como diferentes autores têm interpretado e problematizado a temática em questão no Brasil. Observa-se que a pesquisa





bibliográfica é indicada como abordagem metodológica eficaz quando o objetivo é examinar criticamente produções teóricas já consolidadas no campo educacional.

Essa escolha metodológica revelou-se pertinente para este estudo, na medida em que possibilitou a análise de estudos que tratam da relação entre curricularização da extensão, formação inicial docente, prática reflexiva e EJA. Ao selecionar e interpretar produções recentes, foi possível identificar padrões argumentativos, discussões recorrentes e aprofundamentos conceituais, o que contribuiu para sustentar teoricamente a problemática investigada.

Além do eixo bibliográfico, este estudo também se pautou pela análise de uma prática curricularizada vivenciada na EJA de um município do interior do estado de São Paulo, no segundo semestre de 2025, a partir da vivência de acadêmicos/as do curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade. Dessa forma, a investigação articula dois movimentos complementares: um eixo teórico, bibliográfico e documental, e um eixo empírico, de caráter descritivo-interpretativo, voltado à compreensão de uma experiência concreta de formação inicial docente.

5.2 Procedimentos bibliográficos e documentais

Nesse sentido, foram utilizados periódicos eletrônicos indexados em bases científicas de livre acesso, com ênfase em produções nacionais publicadas entre 2020 e 2025. A principal base de dados consultada foi o Portal SciELO por reunir publicações científicas relevantes no campo da educação e permitir o acesso integral aos textos selecionados. Além dos artigos científicos, também foram utilizados livros e documentos oficiais, considerados fundamentais para a compreensão dos aspectos legais, conceituais e pedagógicos relacionados ao objeto do estudo.

As palavras-chave utilizadas nas buscas foram combinadas de maneira simples, evitando termos excessivamente técnicos, a fim de otimizar os resultados. Entre os descritores empregados, destacam-se: curricularização da extensão, extensão universitária, formação





inicial docente, EJA e prática reflexiva. Após o levantamento inicial, realizou-se a leitura exploratória dos títulos, resumos e palavras-chave dos materiais encontrados com o objetivo de verificar sua pertinência em relação à temática pesquisada.

No processo de seleção dos artigos, excluíram-se todos os que, em sua estrutura, não possuíam resumo e/ou palavras-chave, não fossem explícitos quanto aos processos metodológicos ou não disponibilizassem gratuitamente o texto integral. Também foram desconsiderados materiais opinativos, publicações sem revisão por pares e estudos que não dialogavam diretamente com a curricularização da extensão, a formação inicial docente e a EJA.

Como critérios de inclusão, adotaram-se textos publicados em periódicos científicos, preferencialmente com avaliação por pares, bem como livros e documentos de referência que abordassem diretamente a temática estudada. Também foram incluídas produções que apresentassem aderência ao problema de pesquisa, clareza metodológica e contribuição teórica para o campo educacional. Essa escolha metodológica permitiu identificar e sistematizar argumentos presentes na literatura especializada sobre curricularização da extensão e sua relação com a formação inicial docente.

O processo metodológico compreendeu as seguintes etapas: (I) definição do problema de pesquisa e delimitação temática; (II) seleção e leitura criteriosa de artigos publicados entre 2020 e 2025; (III) identificação dos referenciais teóricos recorrentes; (IV) extração de trechos representativos das argumentações; e (V) análise articulada das ideias, destacando pontos de convergência, aprofundamentos conceituais e aspectos críticos relacionados à curricularização da extensão, à formação inicial docente, à prática reflexiva e à EJA.

Também foram realizados estudos em livros de teóricos que discutem a formação docente inicial e continuada, a prática reflexiva, a extensão universitária e a EJA, o que possibilitou ampliar a base analítica do estudo e fortalecer o diálogo entre autores clássicos, produções recentes e documentos normativos.





5.3 Contexto da experiência curricularizada

Além da pesquisa bibliográfica e documental, este estudo fundamenta-se na análise de uma experiência curricularizada desenvolvida no segundo semestre de 2025, no âmbito da disciplina de EJA ofertada no sexto termo do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade do interior do estado de São Paulo, em parceria com uma escola pública municipal.

A disciplina, com carga horária de 80 horas e organizada em dois encontros semanais, foi estruturada de modo a promover a articulação entre teoria e prática. Em um dos encontros, os licenciandos participaram das aulas teóricas na universidade nas quais foram discutidos fundamentos, desafios e especificidades da EJA. No outro encontro, os estudantes desenvolveram atividades ligadas ao campo, acompanhando a realidade escolar e relacionando os conteúdos estudados às práticas observadas e realizadas na escola.

Essa organização permitiu que os acadêmicos correlacionassem, ao longo do semestre, os conteúdos teóricos trabalhados na disciplina com as situações concretas vivenciadas no contexto da EJA, o que fortaleceu o sentido formativo da curricularização da extensão e da aproximação entre universidade e escola.

5.4 Desenvolvimento das atividades e caráter da análise

No desenvolvimento da experiência, os acadêmicos foram organizados em quatro grupos e, durante aproximadamente dois meses, realizaram a etapa de observação no “chão” da sala de aula da escola. Essa fase possibilitou acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes da modalidade de EJA, observar a dinâmica da sala de aula, as formas de participação dos educandos e as estratégias didáticas utilizadas pela docente.

Posteriormente, com base nas observações realizadas e nas discussões teóricas desenvolvidas na universidade, os licenciandos elaboraram e aplicaram atividades pedagógicas articuladas aos conteúdos já trabalhados pela professora regente, especialmente





no âmbito do Ensino Fundamental I. Essa etapa permitiu que os estudantes colocassem em prática conhecimentos construídos ao longo da disciplina, em diálogo com as necessidades concretas observadas na sala de aula da escola.

A experiência incluiu, ainda, a visita de estudantes da EJA à universidade, seguida de uma roda de conversa com a participação de 20 educandos da EJA I e EJA II, correspondentes ao Ensino Fundamental I e II. Esse momento favoreceu a interação entre universidade e escola, ampliou a escuta das vivências dos participantes e reforçou a extensão como prática de diálogo, aproximação institucional e construção compartilhada de conhecimento.

Desse modo, a metodologia adotada não se restringiu à revisão bibliográfica, mas articulou pesquisa bibliográfica e documental com a análise de uma experiência formativa concreta, permitindo compreender, de forma mais ampla, de que maneira a curricularização da extensão pode contribuir para a formação inicial docente e para a construção da prática reflexiva no contexto da EJA. Nessa direção, a análise da experiência assumiu caráter descritivo-interpretativo, uma vez que buscou não apenas relatar as ações desenvolvidas, mas também compreender seus sentidos formativos, suas contribuições pedagógicas e sua relevância para a aproximação entre universidade, escola e comunidade.

6. DISCUSSÃO DA PRÁTICA CURRICULARIZADA

6.1 A experiência curricularizada no contexto da disciplina de EJA

A vivência analisada neste estudo foi desenvolvida no âmbito da disciplina de EJA ofertada no sexto termo do curso de Licenciatura em Pedagogia, em perspectiva articulada à curricularização da extensão. Ao longo do semestre letivo, os estudantes participaram de um percurso formativo que integrou os estudos teóricos realizados na universidade às vivências práticas desenvolvidas em uma escola pública municipal do interior do estado de São Paulo. Essa organização favoreceu a aproximação entre universidade e escola e possibilitou aos





licenciandos estabelecer relações mais concretas entre os conteúdos discutidos na formação inicial e as demandas reais do trabalho pedagógico na EJA.

A estrutura da disciplina, organizada em dois encontros semanais, permitiu que, em um dos momentos, os estudantes participassem das discussões teóricas na universidade e, no outro, vivenciassem o contexto escolar por meio de observação, planejamento e intervenção pedagógica. Tal dinâmica revelou-se significativa porque rompeu com a lógica de formação centrada apenas na abstração teórica e favoreceu um movimento de articulação entre estudo, realidade escolar e reflexão sobre a prática. Nesse sentido, a experiência vivenciada mostrou-se coerente com o princípio da curricularização da extensão ao integrar a formação acadêmica à realidade social e educacional da comunidade.

6.2 A observação como etapa formativa

No desenvolvimento da proposta, essa etapa mostrou-se fundamental porque permitiu aos licenciandos compreender que a docência na EJA exige mais do que domínio de conteúdos: requer sensibilidade para interpretar trajetórias de vida, reconhecer tempos e ritmos de aprendizagem e perceber as especificidades dos sujeitos atendidos.

A observação também contribuiu para que os estudantes superassem uma compreensão limitada do estágio como momento meramente formal ou passivo. Em vez de apenas assistir às aulas, os licenciandos puderam analisar a prática docente em seu contexto concreto refletindo sobre as condições reais em que o trabalho pedagógico se desenvolve. Esse movimento aproxima-se da perspectiva defendida por Oliveira (2009), ao sugerir a superação de uma lógica linear e pouco problematizadora do estágio, em favor de processos formativos baseados na participação, na cooperação e na reflexão sobre problemas efetivos do contexto escolar.

6.3 A articulação entre teoria e prática na formação inicial docente





A experiência evidenciou que a articulação entre teoria e prática não ocorreu de forma automática, mas foi sendo construída ao longo do semestre à medida que os acadêmicos relacionavam os conteúdos estudados na disciplina às situações observadas na escola. As aulas teóricas possibilitaram o contato com discussões sobre a EJA, seus fundamentos, desafios e especificidades; já o contato com a escola permitiu que esses elementos fossem revisitados à luz da realidade vivida. Tal movimento revelou-se relevante porque fortaleceu a compreensão de que a formação docente se torna mais significativa quando possibilita ao futuro professor transitar entre o conhecimento sistematizado e a complexidade concreta da prática pedagógica.

Nesse processo, a curricularização da extensão mostrou-se como estratégia formativa capaz de reduzir a distância entre universidade e escola, entre teoria e prática, entre formação acadêmica e realidade educacional. Ao observar, planejar, intervir e refletir, os licenciandos puderam experimentar a docência mais situada e menos abstrata, o que contribuiu para ampliar sua compreensão sobre a profissionalidade docente. Essa experiência dialoga com Tardif (2014) ao reconhecer que os saberes da docência não se restringem ao conhecimento científico, mas se constroem também na prática, na interação e na experiência profissional.

6.4 O planejamento e a aplicação das atividades pedagógicas

Após a fase de observação, os estudantes elaboraram e aplicaram atividades pedagógicas articuladas aos conteúdos já desenvolvidos pela professora regente, especialmente no âmbito do Ensino Fundamental I. Essa etapa foi importante porque permitiu aos licenciandos mobilizar os conhecimentos discutidos na universidade em diálogo com as necessidades concretas identificadas na escola. Mais do que executar tarefas, os acadêmicos precisaram pensar em estratégias adequadas ao contexto da turma, considerar os conteúdos já trabalhados, a faixa etária dos estudantes da EJA, o respeito às especificidades dos estudantes da EJA e construir propostas coerentes com a prática observada.





Esse movimento contribuiu para deslocar a formação inicial de uma lógica de mera reprodução de conteúdos para uma perspectiva mais reflexiva e contextualizada. Ao planejar e aplicar atividades, os licenciandos passaram a compreender que o trabalho pedagógico exige análise do contexto, intencionalidade didática, mediação sensível e abertura para reelaboração constante da ação. Assim, a experiência extensionista assumiu caráter formativo ao permitir que os estudantes não apenas observassem a docência, mas também a exercessem em diálogo com a realidade escolar e com os pressupostos teóricos estudados na disciplina.

6.5 A visita à universidade e a roda de conversa como ampliação da experiência formativa

Outro momento relevante da experiência foi a visita dos estudantes da EJA à universidade, seguida de uma roda de conversa com a participação de 20 educandos da EJA I e EJA II. Essa atividade ampliou os sentidos da curricularização da extensão, pois ultrapassou a lógica de uma ação unilateral e favoreceu uma relação mais dialógica entre universidade e comunidade escolar. A presença dos estudantes da EJA no espaço universitário possibilitou um momento de interação, escuta e troca de experiências, contribuindo tanto para a formação dos licenciandos, quanto para a aproximação dos educandos com o universo acadêmico.

Do ponto de vista formativo, a roda de conversa permitiu aos acadêmicos aprofundar sua compreensão sobre as trajetórias, expectativas, dificuldades e sentidos atribuídos pelos educandos ao retorno à escola. Ao mesmo tempo, possibilitou que os estudantes da EJA ocupassem a universidade como espaço de diálogo e reconhecimento, reforçando o potencial da extensão universitária como prática socialmente comprometida. Esse momento evidenciou que a formação inicial docente se fortalece quando os futuros professores têm a oportunidade de ouvir os sujeitos da educação básica e compreender suas realidades para além dos discursos generalizantes.





6.6 Contribuições da experiência para a prática reflexiva docente

A análise da experiência permitiu reconhecer que a curricularização da extensão contribuiu de maneira significativa para a construção da prática reflexiva na formação inicial docente. Ao longo do semestre, os licenciandos não apenas estudaram teoricamente os princípios da EJA, mas observaram o trabalho pedagógico em contexto real, acompanharam a aprendizagem dos estudantes, planejaram atividades, interagiram com a comunidade escolar e refletiram sobre suas próprias ações. Esse percurso favoreceu a constituição de um olhar mais crítico, sensível e contextualizado sobre a docência.

Nessa direção, a prática reflexiva não apareceu apenas como conceito discutido na universidade, mas como movimento formativo concretizado na relação entre observação, análise, intervenção e reelaboração. A experiência mostrou que a formação inicial ganha maior densidade quando permite ao futuro professor confrontar os referenciais estudados com as situações vividas no “chão” da escola, reconhecendo limites, possibilidades e contradições do trabalho educativo. Tal constatação reforça a ideia de que a curricularização da extensão pode constituir-se como estratégia importante para qualificar a formação docente, sobretudo quando articulada a contextos de forte relevância social, como a EJA.

6.7 Síntese analítica da experiência

Em síntese, a experiência curricularizada desenvolvida na disciplina de EJA evidenciou que a aproximação entre universidade e escola pública pode contribuir para uma formação docente mais coerente com os desafios contemporâneos da educação. A observação da prática pedagógica, a articulação entre teoria e prática, a elaboração de atividades, a convivência com os estudantes da modalidade e a vivência de espaços de diálogo permitiram aos licenciandos compreender a docência como prática social complexa, situada e comprometida com o direito à educação, conforme Freire (1999).





Desse modo, a experiência analisada reafirma que a curricularização da extensão, quando integrada ao currículo e vinculada às demandas concretas da escola básica, ultrapassa o cumprimento de uma exigência normativa e se constitui como possibilidade efetiva de formação inicial crítica e reflexiva. No contexto da EJA, isso se torna ainda mais relevante, pois permite formar professores mais sensíveis às singularidades dos sujeitos atendidos, às desigualdades que atravessam a modalidade e à necessidade de construir práticas pedagógicas socialmente referenciadas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo geral analisar as contribuições da curricularização da extensão para a formação inicial docente no contexto da EJA, considerando suas possibilidades e desafios para a construção da prática reflexiva. A partir da discussão desenvolvida, foi possível compreender que a curricularização da extensão, quando integrada ao currículo e articulada à realidade da escola pública, constitui-se como possibilidade relevante de qualificação da formação docente, especialmente nos cursos de licenciatura. Ao longo do estudo, evidenciou-se que a aproximação entre universidade, escola e comunidade favorece processos formativos mais contextualizados, críticos e comprometidos com as demandas concretas da educação básica.

Nesse percurso, o debate sobre a curricularização da extensão mostrou que ela não deve ser compreendida apenas como adequação formal a uma exigência institucional, mas como dimensão formativa capaz de fortalecer a função social da universidade e de ampliar a articulação entre teoria e prática. No caso da formação inicial docente, essa perspectiva se mostra especialmente significativa, pois permite aos licenciandos vivenciar situações concretas do trabalho educativo, confrontar os referenciais teóricos com o cotidiano escolar e construir aprendizagens profissionais em diálogo com os sujeitos e contextos da educação básica. Assim, a extensão curricularizada assume papel relevante na superação de modelos





formativos excessivamente abstratos, aproximando a universidade das realidades sociais e educacionais que interpelam a docência.

A análise também permitiu retomar a importância da Resolução CNE/CES n.º 7/2018, documento que estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamentou o disposto na Meta 12.7 da Lei n.º 13.005/2014, reafirmando a extensão como atividade integrada à matriz curricular e à organização da pesquisa. Ao reconhecer princípios como interação dialógica, interdisciplinaridade, interprofissionalidade, formação cidadã e impacto social na formação discente, a resolução confere sustentação normativa ao entendimento de que a extensão deve ocupar lugar estruturante no currículo da graduação, e não posição periférica ou acessória. Nesse sentido, o estudo demonstrou que, quando efetivamente articulada ao PPC e às práticas formativas do curso, a curricularização da extensão pode ultrapassar o plano legal e assumir concretude pedagógica no processo de formação inicial.

No contexto da EJA, essa discussão revelou-se ainda mais relevante, uma vez que a modalidade exige professores capazes de compreender as trajetórias de vida dos educandos, as desigualdades que atravessam seus percursos escolares e as especificidades pedagógicas próprias desse campo. A experiência analisada mostrou que a observação da prática docente, o planejamento e a aplicação de atividades, o diálogo com a escola e a aproximação entre estudantes da EJA e universidade favoreceram a construção de uma docência mais sensível, situada e reflexiva. Desse modo, a prática reflexiva deixou de ser apenas uma categoria teórica e passou a constituir-se como experiência concreta no percurso formativo dos licenciandos.

Por fim, considera-se que a formação docente, diante dos desafios postos pelo século XXI, demanda processos formativos que ultrapassem a racionalidade estritamente técnica e incorporem dimensões éticas, políticas, sociais e investigativas do trabalho pedagógico. Em um cenário marcado por desigualdades persistentes, novas vulnerabilidades, transformações tecnológicas e exigências crescentes sobre a escola, torna-se fundamental formar professores capazes de atuar de modo crítico, dialógico e socialmente comprometido. Nessa direção, a





curricularização da extensão mostra-se como estratégia potente para fortalecer a formação inicial docente, ao articular universidade e escola, teoria e prática, conhecimento acadêmico e realidade social, reafirmando a docência como prática comprometida com o direito à educação e com a transformação social.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (Brasil) CAPES – Código de Financiamento 001, pelo apoio financeiro concedido para a realização de pesquisas no curso de Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Educação de jovens e adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 mar. 2026.

BRASIL. Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Rio de Janeiro, RJ, 15 abr. 1931. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm. Acesso em: 23 mar. 2026.





BRASIL. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 23 mar. 2026.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 mar. 2026.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 23 mar. 2026.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n.º 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 n.º 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 243, p. 49-50, 19 dez. 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105102-rces007-18&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2000. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 23 mar. 2026.

CUNHA, Luiz Antônio. **A ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1994.





DEUS, Sandra de. **Extensão universitária:** trajetórias e desafios. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

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

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos.** 1. ed. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 13 jun. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta>. Acesso em: 23 mar. 2026.

IMBERNÓN, Francisco. **Fional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **O sistema de organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARCONDES, Maria Célia (org.). **Extensão universitária:** trajetórias e desafios. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, António (org.). **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: DOI: 10.1590/2175-623684910. Acesso em: 1 abr. 2026.

OLIVEIRA, Raquel. Superação da sequência observação-participação-regência no estágio curricular supervisionado na licenciatura em Matemática: resultado da parceria escola-universidade. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da**





UCDB, Campo Grande, n. 28, p. 151-168, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/183>. Acesso em: 1 abr. 2026.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2012.

PEREIRA, A. V. A inclusão da BNCC na Educação de Jovens e Adultos: ênfase à alfabetização digital e cultural. **Revista OWL (OWL Journal) - REVISTA INTERDISCIPLINAR DE ENSINO E EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 622–639, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.11194421. Disponível em: <https://revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/219>. Acesso em: 1 abr. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Janieide Valeriano; OLIVEIRA, Patrícia Candido de. **A educação de jovens e adultos como mecanismo de inclusão social**: uma análise a partir do Pacto EJA. 2025. Orientadora: Abdízia Maria Alves Barros. 2025. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381>. Acesso em: 23 mar. 2026.

Recebido em: 02/04/2026

Aprovado em: 06/04/2026

Publicado em: 09/04/2026

