

Os potenciais formativos da Extensão Universitária para a formação de professores/as: uma relação de disputa política, epistemológica e institucional na América Latina

The formative potentials of University Extension for teacher education: a relationship of political, epistemological and institutional dispute in Latin America

Géssica Braga Brum Bertholdo
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
gessica.b.brum@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0003-1022-0816>

Pauliane Romano
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
paulianeromano@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9925-8540>

Cláudia Starling
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
claudiastarlingb@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1496-3695>

RESUMO: A Extensão Universitária na América Latina é reconhecida por seu potencial na formação de professores/as, configurando-se como um possível terceiro espaço formativo. Contudo, esse potencial não é automático, pois é atravessado por tensões estruturais e disputas entre projetos societários. Este estudo busca compreender as concepções, tendências e potencialidades da Extensão Universitária no contexto latino-americano para a articulação entre universidade e escola na formação docente. Trata-se de uma revisão sistemática de literatura, de abordagem qualitativa e exploratória, baseada em artigos publicados entre 2015 e 2025. A busca dos dados foi realizada nos portais Redalyc e CAPES, e o material foi analisado por meio de análise temática (Braun & Clarke, 2006). A análise organiza-se em quatro eixos: os modelos de Extensão, situados entre o difusionismo e perspectiva crítica; os ciclos históricos de reconfiguração da Extensão; a autonomia universitária como variável condicionante das práticas; e o potencial formativo para a docência. Conclui-se que a Extensão Universitária na América Latina configura-se como um campo marcado por disputas políticas, epistemológicas e institucionais. Sua potência formativa para professores/as, na criação de terceiros

espaços de formação, depende da adoção de modelos críticos e dialógicos e do grau de autonomia institucional necessário para resistir a tendências tecnocráticas e regulatórias.

PALAVRAS-CHAVE: Extensão universitária; Formação docente; América Latina.

ABSTRACT: University Extension in Latin America is recognized for its potential in teacher education, configuring itself as a possible formative “third space”. However, this potential is not automatic, as it is crossed by structural tensions and disputes among societal projects. This study seeks to understand the conceptions, trends, and potentialities of University Extension in the Latin American context for articulating the relationship between university and school in teacher education. It is a literature review, with a qualitative approach, based on articles published between 2015 and 2025. Data collection was conducted through the Redalyc and CAPES portals, and the material was analyzed using thematic analysis (Braun & Clarke, 2006). The analysis is organized into four axes: extension models, situated between diffusionism and the critical perspective; historical cycles of the reconfiguration of Extension; university autonomy as a conditioning variable of practices; and the formative potential for teaching. It is concluded that University Extension in Latin America is configured as a field marked by political, epistemological, and institutional disputes. Its formative power for teachers, in the creation of third spaces, depends on the adoption of critical and dialogical models and on the degree of institutional autonomy necessary to resist technocratic and regulatory tendencies contemporary.

KEYWORDS: University extension; Teacher education; Latin America.

Introdução – Extensão universitária e formação docente: um ponto de partida latino-americano

A literatura recente sobre Extensão Universitária¹ evidencia que ela tem sido reconhecida por seu potencial de aproximar saberes acadêmicos e populares e de produzir espaços híbridos, ou terceiros espaços, de formação docente (Zeichner, 2010), como exemplificam Santos e Diniz-Pereira (2024). Contudo, assumir esse potencial como algo automático ou inerente à Extensão² produz uma interpretação simplificada. A Extensão somente se constitui como terceiro espaço de

1 Neste artigo, opto por grafar Extensão Universitária com iniciais maiúsculas. Essa escolha não é meramente estilística, mas expressa uma posição teórico-política: a de compreender a Extensão como um território formativo, produtor de práticas pedagógicas e de disputas políticas no interior da universidade. Ao tratá-la como eixo temático da discussão, busco destacar seu papel na articulação com territórios e comunidades e na redefinição dos sentidos da formação universitária na América Latina.

2 Ao longo do texto, alterno o uso de Extensão Universitária e Extensão. Opto pela forma abreviada “Extensão” apenas para garantir maior fluidez à escrita e porque, em determinados trechos, o próprio contexto já implica a compreensão conceitual adotada no artigo. A variação, portanto, não indica mudanças de sentido, mas adequações estilísticas ao ritmo do texto.

formação docente quando vinculada a modelos críticos e dialógicos e quando encontra condições políticas, institucionais e epistemológicas favoráveis. Em contextos tensionados, como os que historicamente marcam as universidades latino-americanas, sua capacidade formativa não é garantida; ela depende diretamente dessas disputas e arranjos. Assim, admitir a Extensão como horizonte formativo implica compreender em quais modelos ela opera e sob quais condições essa ponte universidade-escola pode, de fato, se sustentar.

Reconhecer esse cenário implica, também, considerar a complexidade que atravessa a formação docente na região, antes de submetê-la a propostas pedagógicas ou de discutir suas articulações entre universidade e escola. A formação de professores/as não é neutra nem consensual; ela resulta de disputas entre projetos de sociedade, racionalidades educativas e diferentes concepções de qualidade e profissionalização docente. Assim, qualquer tentativa de articular Extensão Universitária e formação docente precisa considerar esses tensionamentos estruturais, que moldam tanto os processos formativos quanto as possibilidades de diálogo efetivo entre saberes acadêmicos, escolares e comunitários.

As análises de Birgin (2015) e de Farfán e Diniz-Pereira (2022) tornam visível esse caráter politizado da formação docente na região latino-americana. Trata-se de um campo em que diferentes projetos de sociedade disputam sentidos sobre ser professor/a, qualidade educacional e papel da educação pública, historicamente tensionado pelas contradições entre teoria e prática e frequentemente reduzido a respostas simplificadas para problemas estruturais.

Nesse mesmo movimento, Zeichner (2010) destaca a persistente desconexão entre saberes acadêmicos e formação realizada nas escolas, propondo a criação de espaços híbridos, ou terceiros espaços, de formação que articulem conhecimentos teóricos, experiências práticas e saberes comunitários de forma não hierárquica. Esses espaços emergem como alternativa à dicotomia teoria-prática e apontam para a necessidade de arranjos formativos que possibilitem trocas horizontais entre sujeitos, instituições e territórios. Trata-se de compreender a formação docente como processo relacional, situado e colaborativo.

No movimento de articulação universidade-escola e produção dos terceiros espaços de formação docentes, a Extensão Universitária aparece como um espaço capaz de realizar essas aproximações e inserções aos contextos escolares, favorecendo práticas formativas colaborativas e socialmente implicadas. Quando articulada aos processos de formação acadêmica, pode contribuir para a constituição de sujeitos críticos e autônomos, como observa Kochhann (2021). Contudo, tal potencial não

é automático: ele depende das concepções que orientam a prática extensionista e dos modelos institucionais que a sustentam, especialmente em contextos em que persistem racionalidades transferencistas que limitam sua dimensão formativa.

Compreender essa dinâmica implica reconhecer que a Extensão se constitui em meio a disputas sobre seus sentidos, finalidades e modos de inserção e organização político-pedagógica na universidade. Diferentes racionalidades, que vão de abordagens assistencialistas a perspectivas críticas orientadas pelo diálogo e pela participação, moldaram historicamente suas formas de atuação e de relação com a sociedade. Essas tensões não apenas conformam políticas e projetos acadêmicos, mas também repercutem diretamente na maneira como se concebe sua capacidade de contribuir para a formação docente. Afinal, o campo da formação de professores/as é igualmente atravessado por disputas epistemológicas, políticas e institucionais que desafiam a articulação entre saberes acadêmicos e práticas educativas.

Diante disso, torna-se fundamental reconhecer que a potência formativa da Extensão resulta de condições pedagógicas, institucionais e político-epistemológicas que podem sustentar ou limitar práticas comprometidas com perspectivas emancipatórias (Gadotti, 2017; Kochhann, 2019, 2021). A depender dessas condições, a Extensão pode operar como espaço crítico de articulação entre universidade e escola, orientado por práticas dialógicas e colaborativas, aproximando-se de propostas que buscam superar a separação entre teoria e prática, como discutido na noção de terceiros espaços (Zeichner, 2010).

A partir desse cenário, amplia-se o interesse em compreender as concepções, tendências e modelos formativos atribuídos à Extensão Universitária na América Latina e suas potencialidades para contribuir com a formação de professores/as na relação universidade-escola. Assim, torna-se pertinente indagar de que maneira as diferentes concepções e modelos de Extensão têm sido apresentados pela literatura latino-americana e como tais perspectivas contribuem para compreender e potencializar a articulação entre universidade e escola na formação docente.

Diante desse contexto, este estudo busca responder às seguintes questões: como a Extensão Universitária tem sido apresentada na literatura latino-americana em seus fundamentos conceituais e epistemológicos, bem como em suas práticas? E quais potencialidades essa produção atribui à relação entre Extensão e formação docente?

Para responder a essas questões, realizou-se uma revisão sistemática de literatura³, de abordagem qualitativa e exploratória, considerando o período de 2015

3 Esta revisão de literatura integra uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento, inserida no Programa de Pós-Graduação em

a 2025. A busca concentrou-se em bases bibliográficas nos portais Redalyc, referência no contexto latino-americano, e CAPES, referência no contexto brasileiro, ambos reunindo produção científica da América Latina e do Brasil. Os critérios de elegibilidade incluíram estudos que abordassem ao menos dois dos três eixos centrais: Extensão Universitária, formação docente e relação universidade-escola. Após a triagem e a leitura aprofundada do material selecionado, aplicou-se a análise temática, com o objetivo de identificar padrões, tensões e sentidos recorrentes, originando os temas que estruturam a discussão.

A adoção desse procedimento metodológico permitiu mapear tendências, disputas e potencialidades formativas para formação docente atribuídas à Extensão na região, elementos que sustentam a análise desenvolvida ao longo do estudo. Com base nesses achados, o artigo discute como tais dimensões tensionam e ampliam as possibilidades de articulação entre universidade e escola na formação de professores/as. A contribuição deste estudo consiste em oferecer uma análise integrada da literatura examinada, evidenciando que a Extensão aparece simultaneamente como campo de disputa política, institucional e epistemológica e como espaço formativo dotado de potenciais para orientar práticas colaborativas, dialógicas e socialmente implicadas na relação universidade-escola e em sua interface com a formação de professores/as.

Extensão universitária e formação docente na américa latina: entre tensões, disputas e potencialidades

Birgin (2015, p. 30) mostra que, por quase três décadas, a América Latina funcionou como “laboratório de políticas neoliberais”. Embora cada país tenha seguido sua trajetória, o início do século XXI foi marcado por disputas sobre o papel do Estado, a ampliação de direitos e o bem comum. A autora destaca desafios como a relação entre formação docente e direitos educacionais (obrigatoriedade, interculturalidade, políticas de memória), os discursos sobre professores/as e sujeitos em formação e a necessidade de reposicionar politicamente a agenda formativa diante das especificidades regionais.

Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, cujo objetivo mais amplo é compreender a Extensão Universitária como processo formativo no desenvolvimento profissional das docências.

Nesse mesmo movimento, Farfán e Diniz-Pereira (2022) analisam como os processos contemporâneos intensificam as disputas. A privatização da educação, impulsionada pela Nova Gestão Pública (NGP), difunde avaliações padronizadas, mecanismos de controle e discursos meritocráticos, redefinindo práticas e identidades docentes segundo lógicas empresariais. Tal avanço é legitimado pela narrativa de “crise da educação”, atribuída à suposta insuficiência da formação docente, o que descredibiliza instituições formadoras e reconfigura o trabalho docente. Em nome da “profissionalização”, propostas meritocráticas baseadas em competição e desempenho individual fragilizam princípios públicos e coletivos que historicamente sustentam a docência.

A leitura integrada dessas análises revela que o campo enfrenta, simultaneamente, disputas históricas e formas contemporâneas de captura gerencial, tensionando propostas formativas comprometidas com autonomia, criticidade e responsabilidade social no âmbito da formação de professores/as. Desse modo, situar a formação docente como um espaço de disputa permite compreender que ela é atravessada por conflitos estruturais e por projetos políticos que definem os rumos da educação na América Latina. Reconhecer essa condição é essencial para reafirmar a centralidade da formação de professores/as na construção de políticas educacionais, assumindo um posicionamento ético e político sobre o tipo de formação desejável para o contexto regional, especialmente aquela orientada pelo compromisso com a justiça social, a democracia e o fortalecimento do caráter público da educação.

Birgin (2015), ao indagar qual papel a formação docente desempenha diante das disputas e desafios contemporâneos, apresenta reflexões e pistas relevantes. Considerando o papel democratizador da educação, a autora identifica a persistência de saberes pedagógicos insuficientes e destaca que “as escolas experimentam, constituindo um espaço privilegiado para as instituições que formam docentes”. Explica que o distanciamento entre universidade e escola, evidenciado em “pesquisas universitárias taxativas e afastadas da realidade escolar”, não oferece respostas adequadas. Pelo contrário, tais desafios demandam “construções coletivas, pesquisas inovadoras e perguntas politicamente sensíveis para a elaboração de novas pedagogias” (Birgin, 2015, p. 32). Assim, ao questionar quais saberes devem orientar uma educação democratizadora, torna-se necessário discutir como deve ocorrer a formação desses professores/as, compreendendo-a como uma agenda que se fortalece pela aproximação entre universidade e escola, sustentada pela construção coletiva de saberes e práticas pedagógicas.

Na mesma direção, Zeichner (2010), ao discutir problemas que analisava e vivenciava como formador nos cursos de formação inicial de professores/as, evidencia a persistente desconexão entre os componentes curriculares acadêmicos e a formação docente realizada nas escolas. Para enfrentar esse desafio, o autor propõe a criação de espaços híbridos de formação, ou terceiros espaços, nos quais o conhecimento empírico, o conhecimento acadêmico e os saberes das comunidades se articulam de forma não hierárquica, colaborando para a aprendizagem docente. Esclarece que esses espaços “envolvem uma rejeição das binaridades, tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolvem a integração” (Zeichner, 2010, p. 486), constituindo uma mudança paradigmática na formação de professores/as.

Ainda que Zeichner (2010) situe os terceiros espaços prioritariamente nos programas de formação inicial que reúnem professores/as da Educação Básica e do Ensino Superior, interessa ampliar o alcance desse conceito como possibilidade de superação da dicotomia entre universidade e escola. Trata-se de pensar essa relação de modo dialógico e não hierarquizado, em que a troca de saberes e a constituição de novos conhecimentos, construídos horizontal e coletivamente, científicos e empíricos, configurem espaços capazes de promover conexões mais sólidas entre universidade e escola. Nessa perspectiva, tais espaços podem fomentar tanto a formação inicial quanto a formação continuada, sendo que as ações extensionistas que tensionam as fronteiras entre teoria e prática, pesquisa e intervenção, academia e comunidade têm esse potencial formador.

Logo, nesse movimento de aproximação, a Extensão Universitária tem se configurado como um espaço fecundo de encontro entre universidade e escola. Nessa mesma direção, Kochhann (2021, p. 102) reforça que a atividade extensionista, no contexto da formação acadêmica, “precisa ser compreendida como elemento essencial e potencializador de seres humanos mais críticos, autônomos e emancipados”.

Compreender a Extensão em sua historicidade, como destacam Gadotti (2017) e Kochhann (2019, 2021), revela a diversidade de modelos que a conformaram, desde perspectivas assistencialistas influenciadas por matrizes europeias e norte-americanas até concepções críticas vinculadas à democratização do conhecimento. Nas universidades latino-americanas, a Extensão emergiu sob um modelo hierarquizado que atribuía ao saber acadêmico o monopólio da legitimidade. Enquanto processo educativo, foi introduzida sob uma lógica autoritária, marcada pela hierarquização do saber acadêmico como a única forma legítima de conhecimento.

No Brasil, sobretudo a partir da redemocratização e sob forte influência freireana, consolidou-se como compromisso social e prática transformadora.

Paulo Freire (1983), ao problematizar o uso semântico do termo “extensão”, denunciava práticas verticalizadas ancoradas em uma lógica bancária de transmissão do conhecimento. O educador argumenta que “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação” (Freire, 1983, p. 22). Nessa direção, Gadotti (2017) destaca que, especialmente a partir do diálogo com setores sociais e sob a influência da concepção freireana, a Extensão pôde afirmar-se, inclusive na legislação educacional pertinente, como compromisso social voltado à transformação da realidade. Trata-se, contudo, de um percurso marcado por rupturas e descontinuidades, de modo que, somente no período da redemocratização, a legislação brasileira passou a refletir de forma mais consistente essa compreensão crítica e dialógica da Extensão.

Com base nessa perspectiva, Serrano (2001) defende que a Extensão Universitária deve ser entendida como parte indispensável do processo formativo acadêmico, cuja função é democratizar o conhecimento produzido e promover uma troca dialógica entre o saber acadêmico e o saber popular. Essa interação, segundo a autora, possibilita a produção de conhecimentos continuamente atualizados e favorece uma inserção mais significativa das universidades no desenvolvimento das comunidades. Assim, a Extensão deve ser compreendida como portadora de duas dimensões indissociáveis: a função acadêmica, vinculada à formação, à pesquisa e à produção de conhecimento, e a função social, orientada pelo compromisso ético e transformador com a realidade.

Ainda assim, o percurso extensionista permanece tensionado por diferentes projetos de universidade e por racionalidades concorrentes que atravessam tanto a formação docente quanto a própria compreensão da função social da educação superior. As disputas históricas e os processos de captura gerencial evidenciados por Birgin (2015) e por Farfán e Diniz-Pereira (2022) mostram que concepções assistencialistas e tecnocráticas convivem, de forma desigual, com abordagens críticas voltadas ao diálogo e ao compromisso público. Nesse cenário, os modelos de Extensão, transferencistas ou emancipadores, assumem sentidos distintos conforme os arranjos institucionais e as condições políticas vigentes. Reconhecer a Extensão como campo de disputa implica admitir que seus sentidos e práticas são continuamente reconfigurados, o que demanda revisitar seus fundamentos para sustentar propostas que aproximem universidade e escola de modo mais

colaborativo e crítico, em sintonia com contribuições como as dos terceiros espaços de formação docente proposto por Zeichner (2010).

A partir dessas discussões teóricas, a seção seguinte apresenta os procedimentos metodológicos empregados para analisar a produção acadêmica sobre Extensão Universitária e formação docente na América Latina.

Percurso metodológico da revisão sistemática e da análise temática

Este estudo trata-se de uma revisão sistemática de literatura, conforme Campos *et al.* (2023), com abordagem qualitativa e natureza exploratória. O objetivo consistiu em compreender as concepções e tendências atribuídas à Extensão Universitária no contexto da América Latina, bem como suas potencialidades para a formação de professores/as. Para isso, realizou-se uma busca bibliográfica entre outubro e novembro de 2025, estruturada a partir de um recorte geográfico que incluiu, de um lado, produções de países latino-americanos e, de outro, literatura brasileira sobre o tema.

Os critérios de inclusão definidos para a triagem consistiram em selecionar textos que abordassem ao menos dois dos três eixos temáticos do estudo: Extensão Universitária, relação universidade-escola e formação docente. Foram excluídos trabalhos que não articulavam ao menos dois desses eixos.

Na primeira etapa, a busca voltou-se à literatura em espanhol, priorizando produções situadas em países da América Latina que discutissem a relação entre universidade e escola por meio da interface entre Extensão Universitária e formação docente. As buscas foram realizadas no portal Redalyc, utilizando três descritores combinados por operadores booleanos “AND”: “formación docente”, “extensión universitaria” e “América Latina”, com filtros de idioma (espanhol), área (Educação) e recorte temporal (2015-2025). Esse procedimento resultou em 77 artigos. Após leitura dos resumos, foram selecionados aqueles que apareciam de forma recorrente e apresentavam maior aderência aos eixos temáticos, totalizando 12 textos submetidos à leitura dinâmica. Desses, três foram escolhidos para análise aprofundada, por apresentarem concepções e tendências relativas à Extensão Universitária e sua contribuição para a formação docente. Esses estudos discutem: (i) classificações de modelos de Extensão e o processo de curricularização da Extensão na Universidade da República (Udelar), no Uruguai (Tommasino & Cano, 2016); (ii) tendências regionais e tensões da Extensão Universitária em países como Uruguai, Chile e México

(Cano Menoni & Flores, 2023); e (iii) experiências de formação docente baseadas em narrativas pedagógicas (Suárez et al., 2017).

Na etapa referente à literatura brasileira, a busca foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES com descritores combinados por operadores booleanos: “Extensão” e “formação docente”. Foram adotados o mesmo recorte temporal (2015-2025) e os filtros revisão por pares, produção nacional e língua portuguesa. A busca inicial resultou em 467 publicações. Diante do volume de produções encontrado, procedeu-se, então, ao refinamento temporal para o período 2020-2025, reduzindo o total para 297, com o objetivo de garantir viabilidade analítica e aprofundamento interpretativo compatíveis com a abordagem qualitativa adotada. Considerando o escopo deste estudo e o diálogo pretendido com produções de outros países da América Latina, selecionou-se um artigo recente que apresenta uma revisão sistemática da literatura, no qual foram analisadas 24 publicações sobre as contribuições da Extensão Universitária para a formação docente, identificando desafios e experiências desenvolvidas nesse campo (Alves et al., 2023).

A seleção final da amostra, de quantitativo reduzido, decorre da abordagem qualitativa adotada, orientada pela profundidade analítica e pela pertinência dos textos em relação aos eixos temáticos definidos. Após a triagem nas bases Redalyc e Portal CAPES, realizou-se a leitura aprofundada dos estudos elegíveis, sendo selecionados aqueles que apresentaram articulação direta com os três eixos centrais desta investigação – Extensão Universitária, formação docente e relação universidade-escola – e que ofereceram discussões conceituais relevantes aos objetivos propostos. A amostra destinada à análise aprofundada foi composta por quatro textos, três artigos oriundos da literatura latino-americana e uma revisão sistemática brasileira (Alves et al., 2023), que, em conjunto, mobilizam um corpus ampliado de 27 publicações relevantes para a discussão. A inclusão da revisão sistemática justifica-se por reunir e interpretar um conjunto expressivo de experiências e análises sobre a contribuição da Extensão Universitária para a formação de professores e professoras.

No contexto desta revisão qualitativa e exploratória, a utilização da revisão sistemática opera como fonte secundária de evidências, associando-se às demais fontes analisadas e possibilitando apresentar um panorama das pesquisas sobre as contribuições, os desafios e as vivências formativas associadas à Extensão Universitária, em articulação com a formação docente, em consonância com o objetivo do artigo.

A análise dos dados foi conduzida por meio da análise temática, conforme Braun e Clarke (2006), método que envolve interpretação ativa e identificação

de padrões de significado no corpus. Diferentemente de uma categorização meramente descritiva, a análise temática requer selecionar, articular e refinar elementos que expressem sentidos compartilhados e relações entre os dados.

A sistematização proposta por Kiger e Varpio (2020) complementa esse entendimento ao enfatizar que os temas constituem produtos analíticos derivados da interpretação e transformação do material, e não simples rótulos organizacionais. O método admite abordagens indutivas ou dedutivas, conforme discutido por Braun e Clarke. Assim, neste estudo, os resultados serão apresentados em temas analíticos produzidos a partir das etapas de codificação, geração, revisão e definição temática.

Em consonância com Campos et al. (2023, p. 165), reconhece-se que “à análise qualitativa dos dados, deve-se considerar a interpretação subjetiva dos achados pelos revisores, característica intrínseca de estudos qualitativos”. Dessa forma, a não inclusão de outros trabalhos identificados na busca inicial não implica ausência de relevância ou potencial contribuição. Diversas publicações poderiam ampliar perspectivas ou oferecer debates complementares, contudo, para garantir coerência teórico-metodológica, foco analítico e viabilidade interpretativa, optou-se por trabalhar com os textos que apresentaram maior aderência ao problema investigado. O percurso metodológico foi descrito de modo a possibilitar replicação, adaptação ou ampliação por pesquisas futuras. Assim, a amostra final orienta a análise proposta, reconhecendo que outras investigações podem complementar, tensionar ou expandir as interpretações aqui apresentadas.

Extensão universitária na américa latina: modelos em disputa, tendências e potenciais formativos

A análise dos estudos selecionados permitiu identificar quatro temas que estruturam a compreensão da Extensão Universitária na América Latina e análise sobre seu potencial formativo para o campo da formação de professores. O primeiro tema refere-se aos modelos de Extensão, que variam entre práticas difusionistas e perspectivas críticas e dialógicas com a sociedade. O segundo tema diz respeito aos ciclos históricos e às tendências da Extensão influenciadas por contextos políticos no cenário latino-americano, marcadas pela sua marginalização em períodos autoritários e pelo movimento de reintegração institucional observado a partir dos anos 2000. O terceiro tema envolve o papel da autonomia universitária,

que condiciona as concepções e práticas extensionistas, favorecendo abordagens críticas em sistemas mais autônomos e perspectivas tecnocráticas em contextos altamente regulados. O quarto tema destaca os potenciais formativos da Extensão para a docência, evidenciando seu papel na articulação da universidade-escola, como possibilidade de criação de espaços híbridos de formação docente e na ampliação das experiências pedagógicas. Esses quatro temas orientam a discussão apresentada a seguir e permitem compreender as disputas, tendências e possibilidades formativas que caracterizam o campo na região latino-americana.

I. Modelos de Extensão Universitária na América Latina

No primeiro achado desta revisão, Tommasino e Cano (2016) discutem que, desde a crítica ao sentido semântico feita por Paulo Freire na década de 1970, debate-se o conceito de Extensão no contexto das universidades latino-americanas, marcado por polissemia e controvérsias em torno de sua noção. Embora haja interesse crescente e múltiplas experiências de renovação extensionista nas universidades da região, os autores afirmam que esse movimento, entretanto, ainda não conseguiu consolidar um programa político-acadêmico capaz de articular a Extensão às discussões centrais da agenda universitária latino-americana. Nesse contexto, a noção de Extensão se apresenta carregada de ambiguidade e condição controversa, expressa em debates conceituais, disputas políticas e grande heterogeneidade de práticas. Tal cenário exige reconhecer que, sob o termo “extensão”, convivem atividades diversas, desde ações culturais, difusão científica, assessoria técnica e práticas comunitárias, até voluntariado estudantil, “transferência tecnológica” e iniciativas de “responsabilidade social universitária”.

Por isso, os autores argumentam que tais discussões “evidenciam a necessidade de considerar também outro aspecto: a enorme heterogeneidade de atividades que coexistem sob a denominação de ‘extensão’” (Tommasino & Cano, 2016, p. 9). Não sendo possível considerá-la como um termo vazio, seus significados variam de acordo com os processos de hegemonia em diferentes contextos sociais, sobretudo por mediar relações entre a produção universitária de conhecimento e a sociedade; desse modo, constituem-se articulações discursivas que disputam a definição do vínculo universidade-sociedade conforme diferentes interesses, finalidades, mediações e implicações.

Os autores buscaram delinear modelos de Extensão Universitária na América Latina, especialmente no Cone Sul, ao longo das últimas quatro décadas, classificando-os em duas abordagens principais: Extensão Difusionista-Transferencista e Extensão Crítica. A distinção entre esses modelos envolve considerar quem é

reconhecido como interlocutor das práticas extensionistas, se há precisão conceitual no uso do termo Extensão e como essa dimensão universitária se vincula, explícita ou implicitamente, aos horizontes pedagógicos e ético-políticos que orientam cada proposta (Tommasino & Cano, 2016, p. 9).

Nesse quadro, a Extensão Difusionista-Transferencista caracteriza-se pela transmissão unilateral de conhecimento, sustentada pela lógica de que “quem sabe” ensina a “quem não sabe”, produzindo relações verticais, assistenciais e tecnicistas que restringem o potencial social e formativo da universidade. Em contraste, a Extensão Crítica, inspirada na educação popular, rompe com essa verticalidade ao adotar relações dialógicas e horizontais, articulando ensino, pesquisa e Extensão de modo integrado. Nessa perspectiva, a Extensão adquire densidade não apenas ético-política, mas também epistemológica, ao compreender a formação como processo de produção compartilhada de saberes entre universidade e comunidade.

O debate sobre os modelos epistemológicos de Extensão dialoga de forma direta com a crítica freireana ao caráter verticalizado da “extensão” enquanto mera transmissão de saber. Como afirma Freire (1983), tais práticas negam a natureza dialógica do conhecimento e reforçam relações hierárquicas entre universidade e comunidade, aprofundando assimetrias em vez de superá-las. No *corpus* analisado, essa tensão emerge não como divergência conceitual isolada, mas como estrutura persistente de disputa institucional, que atravessa projetos, currículos, regulamentos e políticas internas das universidades latino-americanas.

Essa leitura converge com as análises de Tommasino e Cano (2016), para quem a heterogeneidade das práticas extensionistas, ora críticas, ora tecnocráticas, impede a consolidação de um horizonte político-pedagógico comum para a Extensão na região. Ao observar essas disputas à luz do quadro teórico deste estudo, evidencia-se que não se trata apenas de modelos distintos, mas de epistemologias em conflito, que expressam concepções divergentes de universidade, de conhecimento e de formação.

Nessa perspectiva, o modelo epistemológico adotado condiciona não apenas a intencionalidade das ações extensionistas, mas também sua potência formativa. Em contextos orientados pela dialogicidade, participação e produção compartilhada de saberes, a Extensão assume papel estruturante na formação docente, ampliando possibilidades de leitura crítica da realidade, de construção coletiva de conhecimentos e de articulação entre práticas acadêmicas e demandas sociais. Já em modelos verticalizados, restringe-se a Extensão a funções instrumentais,

reduzindo sua capacidade de formar professores/as como sujeitos críticos e socialmente implicados. Assim, os modelos difusionistas e críticos não apenas coexistem, mas estruturam a disputa pelos sentidos da Extensão na região.

II. Ciclos históricos e tendências da Extensão latino-americana

A Extensão Universitária na América Latina tem sido reconfigurada por diferentes ciclos históricos e contextuais, que influenciam diretamente as tendências que orientam seu desenvolvimento. Esse foi um dos achados evidenciados por Tommasino e Cano (2016), que demonstram que, entre os anos 1970 e 1980, sob ditaduras e regimes autoritários, a Extensão ocupou posição marginal, frequentemente limitada a ações culturais ou iniciativas de resistência política. Com a redemocratização, nas décadas de 1980 e 1990, observa-se uma revalorização do vínculo universidade-sociedade, fortemente influenciada pela pedagogia freireana e pela emergência de práticas críticas e participativas.

Entre 1990 e 2000, as reformas neoliberais e a intensificação das políticas de mercado impulsionaram a tecnificação da extensão, reforçando perspectivas transferencistas, produtivistas e avaliativas. Já nos anos 2000, observa-se uma retomada da função social da universidade e um movimento regional de reintegração curricular da extensão, acompanhado por marcos institucionais que procuram reposicioná-la como prática acadêmica integral. A experiência da Universidade de la República (UDELAR), analisada por Tommasino e Cano (2016), constitui um marco significativo: a criação do “Programa de Integralidade das Funções Universitárias” permitiu romper com o isolamento histórico da extensão, articulando-a organicamente ao ensino e à pesquisa e promovendo aprendizagens territorializadas ancoradas no diálogo de saberes.

Os autores afirmam que esses ciclos revelam um campo em disputa, no qual convivem modelos antagônicos de universidade: um orientado à transferência tecnológica e à lógica de mercado; outro comprometido com a formação cidadã e a transformação social. O desafio atual, segundo Tommasino e Cano (2016), é consolidar políticas que assegurem a integração efetiva da Extensão ao ensino e à pesquisa, superando sua condição histórica de marginalidade.

A análise da estratégia de curricularização da Extensão desenvolvida na UDELAR entre 2006 e 2014 revela uma iniciativa que buscou superar o desenvolvimento isolado e marginal da Extensão, permitindo discutir as possibilidades e os desafios de uma perspectiva extensionista capaz de interpelar a lógica científico-pedagógica universitária. A experiência constitui um marco significativo da curricularização da Extensão na América Latina, pois evidencia o potencial

transformador de uma concepção de Extensão integrada ao projeto acadêmico. Nesse processo de reforma institucional, a criação do “Programa de Integralidade das Funções Universitárias” foi decisiva para articular ensino, pesquisa e Extensão de forma orgânica, incorporando práticas extensionistas ao currículo e envolvendo estudantes e docentes em projetos territoriais junto a comunidades, favorecendo aprendizagens ancoradas na prática social e no diálogo de saberes.

Ao mesmo tempo, a curricularização da Extensão produziu transformações pedagógicas importantes, ao fortalecer uma formação integral e crítica, ressignificar o papel docente e aproximar a universidade das demandas sociais. Contudo, o processo encontrou desafios, como resistências internas, necessidade de formação docente específica e tensões entre autonomia universitária e padronizações estatais. Nesse sentido, os autores defendem que, embora situada em diferentes dimensões, a experiência da UDELAR demonstra como a curricularização da Extensão contribui para redefinir o papel da universidade, deslocando-a de uma instituição centrada na transmissão de conteúdos para um espaço de produção coletiva de conhecimento e de compromisso com a transformação social.

No Brasil, a Extensão também é marcada por disputas de sentido (Gadotti, 2017; Kochhann, 2019, 2021). Embora a curricularização da Extensão estivesse prevista no Plano Nacional de Educação (2014-2024), foi apenas com a Resolução CNE/CES nº 7/2018, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), que a legislação passou a estabelecer diretrizes para sua implementação na educação superior, definindo que, no mínimo, 10% da carga horária dos cursos de graduação deve ser destinada a atividades extensionistas, incluindo os cursos de licenciatura. Ainda assim, as instituições de ensino superior tiveram prazo até o final de 2021 para realizar as adaptações necessárias, de modo que os impactos e contribuições da curricularização da Extensão no contexto brasileiro ainda precisam ser conhecidos e investigados, embora comecem a aparecer em estudos como o de Alves *et al.* (2023). Nesse cenário, torna-se igualmente necessário problematizar as formulações e intenções que orientam a integração da Extensão aos currículos, refletindo se tal modulação opera como dispositivo formativo efetivo ou se tende a produzir automatismos administrativos, bem como examinar quais concepções de Extensão são mobilizadas e legitimadas nesse processo.

A temática sobre os ciclos históricos e reconfigurações políticas da Extensão confirma a leitura de Birgin (2015) de que a formação docente e, por consequência, a universidade latino-americana constituem um espaço de disputa atravessado por projetos societários divergentes. O período neoliberal (décadas de 1990-2000)

produziu uma captura gerencial da extensão, alinhando-a a métricas de produtividade, prestação de serviços e racionalidades de mercado, conforme apontam Cano e Flores (2023). Esses elementos ecoam as análises de Farfán e Diniz-Pereira (2022), ao evidenciarem como políticas de responsabilização, meritocracia e padronização incidem sobre a docência e sobre os processos formativos. A partir dos anos 2000, observa-se um movimento de reapropriação crítica, evidenciado, sobretudo, pelo caso da UDELAR, cuja política de integralidade permitiu reinserir a Extensão no núcleo acadêmico, articulando ensino e pesquisa em práticas territorializadas. Essa reconstrução institucional confirma a interpretação do quadro teórico de que a Extensão, em sua vertente crítica, opera como possibilidade em sua dimensão formativa, ética e socialmente situada.

III. O papel da autonomia universitária sob os modelos de Extensão

Assim como em Birgin (2015) e Farfán e Diniz-Pereira (2022), observa-se que os processos de mercantilização do conhecimento, combinados à regulação das instituições de educação superior por critérios econômicos e modelos empresariais de gestão, vêm reconfigurando o papel das universidades públicas e suas formas de relação com a sociedade. Os estudos de Cano e Flores (2023), ao analisarem as tendências da Extensão na América Latina, incorporam a dimensão da autonomia universitária, mostrando que a Extensão constitui um campo polissêmico cujo sentido varia conforme o grau de autonomia institucional: maior autonomia favorece inovação, participação e criticidade, enquanto a padronização estatal tende a produzir tecnocratização e funções instrumentais.

Ao analisar comparativamente Uruguai, Chile e México, vê-se que os sentidos atribuídos à Extensão Universitária variam fortemente em função do grau de autonomia institucional. Onde há maior autonomia, como no Uruguai, prevalecem modelos críticos, integradores e participativos, cuja estrutura institucional favorece iniciativas formativas, interdisciplinares e voltadas à transformação social. Contudo, mesmo nesse contexto, permanecem tensões entre autonomia criativa e demandas estatais por padronização.

No Chile ocorre o contrário, a baixa autonomia e a forte regulação por órgãos de avaliação, como a Comissão Nacional de Acreditação⁴ (CNA), produzem práticas denominadas “*Vinculación con el Medio*”, fortemente orientadas para o impacto mensurável, a prestação de serviços e resultados

4 Agência responsável por avaliar e certificar a qualidade do ensino superior no país, incluindo a análise de instituições como universidades, institutos profissionais e centros de formação técnica, bem como de seus programas de graduação e pós-graduação.

institucionalizados. Essa regulação intensa reforça uma Extensão gerencial e tecnocrática, em tensão com o ideal emancipador de uma universidade pública.

No México, a chamada “terceira missão” articula Extensão, inovação e transferência de conhecimento, resultando em um modelo híbrido: parte crítico-solidário, parte orientado ao mercado. A autonomia intermediária e a heterogeneidade regional produzem grande diversidade de práticas, bem como tensões entre função social e competitividade acadêmica.

Portanto, conforme Cano e Flores (2023), em uma perspectiva regional, compreende-se que a diversidade de modelos e sentidos atribuídos à Extensão torna-se evidente quando observados os diferentes graus de autonomia universitária. Nos contextos em que essa autonomia é mais ampla, como no Uruguai, a Extensão tende a assumir caráter formativo, crítico e articulado à transformação social; já em cenários de baixa autonomia, como no Chile, prevalecem perspectivas mais gerenciais, reguladas e orientadas por lógicas de desempenho. Em síntese, a Extensão Universitária na América Latina oscila entre práticas emancipadoras e instrumentos de gestão, espelhando disputas mais amplas sobre os projetos de universidade e sociedade em disputa, sendo a autonomia universitária o eixo que estrutura tais variações.

O tema relativo à autonomia universitária aprofunda essa discussão ao mostrar que o grau de autonomia institucional emerge como variável explicativa central para compreender as diferentes configurações extensionistas nos países analisados. Como demonstram Cano e Flores (2023), quanto maior a autonomia, maior a possibilidade de Extensão crítica voltada ao compromisso social; quanto menor, mais prevalecem práticas reguladas, tecnocráticas e alinhadas ao produtivismo acadêmico. Esses resultados confirmam que a Extensão não pode ser analisada apenas como ação pedagógica, mas como expressão das configurações políticas que moldam a universidade, reforçando o argumento do quadro teórico de que a formação docente se constitui em um campo politizado, permanentemente atravessado por tensões entre democratização, regulação e privatização dos sentidos da educação. Essas variações de autonomia explicam, em grande medida, as condições sob as quais a Extensão pode assumir, ou não, funções formativas críticas, tema aprofundado na próxima seção.

IV. A Extensão Universitária e seus potenciais formativos

Os estudos analisados convergem em demonstrar que a Extensão Universitária possui forte potencial formativo para a docência, especialmente quando articulada ao ensino e à pesquisa. A experiência da UDELAR, como analisada por Tommasino e Cano (2016), ilustra como a integração curricular da Extensão pode transformar práticas pedagógicas ao favorecer projetos territoriais que aproximam estudantes, docentes e comunidades. Essa integração promove aprendizagens situadas, diálogo de saberes, reflexividade docente e uma formação que ultrapassa os limites da sala de aula, podendo, na prática extensionista voltada para a formação docente, produzir terceiros espaços de formação.

Os autores destacam que tal abordagem ressignifica o papel docente ao envolver professores em processos investigativos e práticos, promovendo a indissociabilidade entre formação teórica e ação social. Apesar dos avanços, persistem desafios, como resistências institucionais, necessidade de formação específica para docentes extensionistas e tensões entre demandas regulatórias e práticas emancipatórias.

Os estudos contribuem para o entendimento de que a Extensão, em sua dimensão crítica, possui potencial para desenvolver espaços híbridos ao conectar universidade e escola em uma relação dialógica de produção de conhecimento. Ao promover a aproximação com as escolas, o desenvolvimento de práticas colaborativas, a leitura crítica do território e a elaboração conjunta de conhecimentos relacionados às práticas pedagógicas vinculadas às realidades educacionais, a Extensão emerge como uma dimensão estratégica para fortalecer uma formação docente ética, democrática e socialmente situada, em consonância com os debates teóricos apresentados no início deste texto.

Esse potencial pode ser observado em experiências concretas, como o “Programa de Extensão Universitária: *Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas*”, desenvolvido na Argentina e apresentado por Suárez *et al.* (2017). Esse achado evidencia um modelo inspirador de formação docente colaborativa. O programa organiza-se como uma ampla rede pedagógica que articula *investigación-formación-acción* de forma coparticipativa, reunindo docentes, estudantes, instituições e comunidades em processos coletivos. Seu núcleo metodológico é o dispositivo de documentação narrativa de experiências pedagógicas, que possibilita produzir e circular relatos docentes, reconstruir memórias pedagógicas, refletir sobre o currículo vivido e fomentar debates

horizontais. Estruturada em *nodos*⁵ heterogêneos e articulados, a rede amplia a capacidade de diálogo territorial, alcançando projeção nacional e regional.

O papel da Extensão Universitária nesse programa aparece como eixo estruturante: atua como espaço de conexão entre universidade, docentes, comunidade e outras instituições; valida saberes produzidos na prática; fortalece a formação contínua e alimenta o debate pedagógico público. Nessa perspectiva, delineia-se uma “outra pedagogia da extensão”, que integra Ensino, Pesquisa e Extensão em práticas colaborativas, reconfigurando o território educativo como espaço dinâmico, participativo e aberto à coformação. Entre seus efeitos, destacam-se o fortalecimento do trabalho coletivo, a ampliação da participação docente, o enriquecimento das práticas pedagógicas, a valorização dos saberes da experiência e a criação de novos modos de ensinar, aprender e investigar.

Esse exemplo de atividade extensionista mostra-se promissor e aproxima-se das considerações sobre o ambiente formativo híbrido proposto como terceiros espaços (Zeichner, 2010), nos quais o conhecimento da prática escolar, o conhecimento acadêmico e os saberes existentes nas comunidades circulam entre os atores educativos de forma não hierárquica. Tal circulação amplia e qualifica a produção e o compartilhamento do conhecimento, conectando de modo significativo as diferentes realidades sociais universitárias e escolares.

Ao analisar a revisão sistemática realizada no estudo de Alves (2023) no contexto brasileiro, os achados evidenciaram o papel central da Extensão Universitária na formação inicial e continuada de professores/as, promovendo aprendizagens ancoradas na prática, articulando teoria e prática em espaços de práxis formativa e favorecendo uma formação mais humanizada, ética e solidária. O texto aponta uma variedade de exemplos práticos de Extensão, apresentando ações diretamente voltadas à formação de professores/as e à interação com a comunidade, envolvendo desde projetos históricos até intervenções atuais de práticas educativas. As 24 publicações analisadas pelas autoras, além de apresentarem abordagens conceituais e epistemológicas sobre Extensão, mostram que projetos desenvolvidos em parceria com escolas e comunidades ampliam o potencial para fortalecer a consciência social dos futuros docentes, estimulam a troca de saberes e a construção coletiva do conhecimento. Para este estudo, foram selecionados alguns desses exemplos que, além de evidenciarem tal movimento no cenário nacional, dialogam e convergem com os achados de outros países

5 *Nodos* são núcleos locais que integram a rede, reunindo docentes e instituições para desenvolver práticas colaborativas de investigação, formação e ação pedagógica.

latino-americanos, permitindo uma leitura comparativa sobre as potencialidades formativas da Extensão no continente.

Alves *et al.* (2023), em sua revisão de literatura sobre a relação entre Extensão e formação docente, identificam como achado o estudo de Martins, Antunes e Monteiro (2019), que apresenta um projeto de Extensão orientado à efetivação de processos colaborativos de formação docente. O projeto organiza-se em atividades de aprendizagem coletiva e rodas de conversa que reúnem estudantes de graduação e pós-graduação, pesquisadores da universidade e professores/as da educação básica. Nessas interações, a Extensão Universitária configura-se como espaço privilegiado de encontro entre sujeitos e saberes diversos, possibilitando que as aprendizagens se construam na articulação entre a necessidade de conhecer, de saber e de fazer, evidenciando seu potencial formativo e integrador. Tais bases mostram-se convergentes com as propostas de Suárez *et al.* (2017), que igualmente destacam a potência da Extensão na produção colaborativa de saberes e na articulação entre universidade, escola e comunidade.

Alves *et al.* (2023), além de identificarem projetos de Extensão que promovem a formação docente por meio de práticas colaborativas, também destacam experiências que apostam na curricularização da Extensão como estratégia para consolidar espaços formativos capazes de conectar universidade e escola. Nessa direção, a formação acadêmica entendida como processo contínuo e orgânico favorece a curricularização da Extensão enquanto possibilidade de transformação do próprio percurso formativo.

Um dos exemplos analisados pelas autoras é o estudo de Santos e Gouw (2021)⁶, que examina o guia de curricularização do curso de Licenciatura em Ciências da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), especialmente no que se refere às atividades realizadas em parceria com escolas de educação básica. A análise se fundamenta em Nóvoa (2019), que propõe o “triângulo de formação”, articulando os espaços profissional, universitário e escolar como dimensões indissociáveis da formação docente. Nessa perspectiva, a curricularização da Extensão emerge como prática formativa capaz de gerar novos conhecimentos a partir da interação recíproca entre esses espaços em situações reais.

A revisão de Alves *et al.* (2023) aponta que experiências como a da Unifesp demonstram o potencial da Extensão curricularizada para estreitar vínculos

6 Os estudos de Santos e Gouw (2021), de Martins, Antunes e Monteiro (2019) não foram analisados diretamente por esta pesquisa. Sua apresentação ocorre conforme identificados, selecionados e interpretados por Alves *et al.* (2023) em sua revisão sistemática sobre Extensão Universitária e formação docente. Assim, tais estudos aparecem aqui como achados mediados pela revisão analisada, e não como leituras realizadas diretamente pela autora deste trabalho.

entre universidade e escola, promover aprendizagens situadas e fortalecer processos formativos que combinam teoria, prática e reflexão crítica, movimento consonante às propostas de formação colaborativa encontradas também em outros estudos mapeados pelas autoras.

Porém, as autoras, na análise da revisão de estudos que realizaram, evidenciam um conjunto de desafios estruturais que limitam o fortalecimento da Extensão Universitária no Brasil, entre eles a insuficiência de políticas públicas e investimentos específicos, que restringem a participação de estudantes e professores/as e comprometem a expansão das ações. Soma-se a isso a baixa difusão e valorização da curricularização da Extensão, ainda secundarizada em muitas instituições que privilegiam ensino e pesquisa, além das dificuldades tecnológicas e de infraestrutura, especialmente no acesso à internet, equipamentos e formação adequada para atividades presenciais e a distância. Os trabalhos também apontam contradições internas às ações extensionistas e resistências institucionais à mudança, revelando tensões entre propostas humanizadoras e emancipadoras e tendências alinhadas à lógica de mercado, o que dificulta consolidar a Extensão como dimensão efetivamente formativa e transformadora. Esses desafios reforçam a necessidade de políticas públicas robustas, investimentos contínuos e estratégias institucionais que valorizem a Extensão como espaço central na formação crítica e socialmente comprometida dos futuros docentes.

Além disso, faz-se necessário considerar que, embora os estudos no Uruguai apontem para um processo de curricularização em que as práticas extensionistas se posicionam em seu modelo crítico (Tommasino & Cano, 2016), é importante problematizar a ideia de curricularização como solução automática. Quando tratada prioritariamente como exigência normativa, corre-se o risco de converter a Extensão em cumprimento burocrático de carga horária, esvaziando seus sentidos políticos e formativos. A integração curricular pode ampliar práticas territorializadas e colaborativas, mas também pode reforçar lógicas tecnocráticas caso não seja sustentada por projetos pedagógicos comprometidos com a dialogicidade e a transformação social. Assim, a curricularização da Extensão também deve ser compreendida como campo de disputa, e não como garantia de sua dimensão crítica.

Essa discussão evidencia uma contradição central na literatura analisada, a Extensão só se realiza como espaço formativo potente, inclusive como possibilidade de constituição de terceiros espaços, quando orientada por práticas críticas, dialógicas e colaborativas. Entretanto, quando a curricularização se efetiva de maneira predominantemente normativa ou burocrática, ela ameaça esse potencial,

esvaziando a dimensão político-pedagógica da Extensão e reduzindo-a a um dispositivo procedimental. Esse movimento compromete a capacidade da Extensão de articular universidade e escola de modo significativo, tensionando os horizontes emancipatórios que sustentam sua função formativa na América Latina.

Desse modo, torna-se fundamental refletir que o potencial formativo da Extensão e a produção de terceiros espaços de formação, discutidos a partir de Zeichner (2010), revelam-se como horizonte potente, porém tensionado como possibilidade no contexto latino-americano. No conjunto de estudos analisados, tais espaços aparecem menos como um modelo estabilizado e mais como um projeto formativo em disputa, cujo desenvolvimento depende da autonomia institucional, do compromisso político das universidades e da capacidade de articular saberes acadêmicos, escolares e comunitários. Essa interpretação converge com os apontamentos de Alves *et al.* (2023) e Kochhann (2019, 2021), para quem a Extensão se torna formativa na medida em que promove práticas colaborativas, territorializadas e emancipadoras, mas enfrenta barreiras institucionais, curriculares e epistemológicas que limitam sua plena efetivação.

De forma articulada, os quatro temas revelam que a Extensão Universitária na América Latina é um campo marcado por disputas persistentes, atravessado por modelos epistemológicos divergentes, ciclos históricos de reconfiguração e variações de autonomia institucional. Esses elementos condicionam tanto os sentidos atribuídos à Extensão quanto suas potencialidades formativas. Assim, o estudo confirma que a potência da Extensão para constituir práticas críticas e espaços híbridos ou terceiros espaços de formação não é automática, mas depende dos projetos de universidade em disputa e das condições político-institucionais que sustentam, ou limitam, sua atuação na formação docente.

Considerações finais: Extensão Universitária como campo de disputa e horizonte formativo

A análise das quatro temáticas evidencia que a Extensão Universitária na América Latina configura-se como um campo marcado por disputas estruturais e mostra que as tensões identificadas não se reduzem a divergências conceituais, mas se expressam como contradições institucionais persistentes, que

incidem diretamente sobre políticas acadêmicas, modelos formativos, currículos e modos de relação entre universidade e escola.

Assim, a Extensão Universitária na América Latina é simultaneamente um espaço formativo e um campo de disputa. Sua capacidade de produzir transformações na formação docente depende das condições políticas, institucionais e epistemológicas que sustentam os modelos de Extensão em cada contexto. Ao mesmo tempo em que oferece possibilidades reais de articulação entre universidade e escola, sobretudo por meio de práticas críticas e territorializadas, permanece tensionada por racionalidades difusionistas, tecnocráticas e regulatórias que disputam seu sentido e sua função social.

Embora a literatura revisada destaque o potencial formativo da Extensão, é necessário reconhecer que essas práticas se desenvolvem em um campo atravessado por disputas históricas e persistentes. Mesmo quando orientadas pela perspectiva crítica e situadas em seu espectro mais dialógico (Tommasino & Cano, 2016), produzindo os chamados terceiros espaços de formação (Zeichner, 2010), tais experiências não estão isentas das tensões estruturais que marcam a Extensão Universitária na América Latina. Ao contrário, precisam coexistir com diferentes modelos de extensão, por vezes antagônicos, e enfrentar disputas institucionais, epistemológicas e políticas que configuram o vínculo universidade-sociedade. Assim, os terceiros espaços formativos, embora promissores, operam em um ambiente permanentemente tensionado, no qual projetos críticos disputam lugar com racionalidades tecnocráticas e práticas difusionistas ainda hegemônicas em muitos contextos. Localizadas no horizonte da Extensão crítica, essas experiências continuam inseridas em um campo marcado por disputas conceituais e tensões institucionais situadas em contextos políticos e históricos diversos.

Desse modo, os terceiros espaços de formação não apenas enfrentam desafios, disputas e tensões que atravessam a formação de professores/as (Birgin, 2015; Farfán; Diniz-Pereira, 2022) e que incidem sobre a relação universidade-escola em função das dinâmicas institucionais e da autonomia universitária (Cano & Flores, 2023), mas também convivem com a coexistência e a disputa entre diferentes modelos de Extensão que seguem atravessando as universidades latino-americanas (Tommasino & Cano, 2016; Cano & Flores, 2023).

Este estudo busca contribuir ao campo que a articulação entre Extensão Universitária e formação docente na América Latina é profundamente condicionada por concepções, tendências históricas e disputas institucionais que definem os sentidos da Extensão e seus potenciais formativos. Ao oferecer uma leitura

comparativa entre diferentes contextos nacionais latino-americanos, evidenciando-se que tais disputas expressam projetos de universidade em conflito, influenciando diretamente a capacidade da Extensão de constituir práticas críticas, dialógicas e socialmente implicadas. Assim, mais do que um dispositivo normativo, a Extensão emerge como um campo estratégico para reconfigurar a formação docente e afirmar horizontes emancipatórios no âmbito das políticas educacionais da região.

Assim, a principal contribuição deste estudo consiste em apontar que os potenciais formativos da Extensão para a constituição da docência não derivam automaticamente de sua presença nos currículos ou de sua valorização normativa, mas emergem das disputas epistemológicas, políticas e institucionais que configuram cada projeto de universidade. Ao articular modelos de Extensão, ciclos históricos, graus de autonomia e experiências desenvolvidas em distintos países latino-americanos, o estudo demonstra que a Extensão opera simultaneamente como dispositivo formativo e como campo de conflito. Desse modo, reafirma-se que a consolidação de práticas extensionistas capazes de produzir “terceiros espaços de formação exige condições estruturais que sustentem projetos pedagógicos críticos, participativos e territorializados. Para avançar nessa agenda, torna-se necessário fortalecer políticas institucionais de autonomia, aprofundar a curricularização em perspectiva crítica e ampliar investigações comparadas que permitam compreender, tensionar e expandir a potência formativa da Extensão no continente.

REFERÊNCIAS

- BIRGIN, A. Formación de maestros(as) en América Latina: algunos problemas y perspectivas para este tiempo. *Nodos y Nudos*, v. 4, n. 39, p. 29-37, 2015. Disponível em: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/NYN/article/view/4354>. Acesso em: 15 set 2026.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>. Acesso em: 15 set 2026.
- CAMPOS, A. F. M.; CAETANO, L. M. D.; LAUS-GOMES, V. Revisão sistemática de literatura em educação: características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. *Revista Linguagem, Educação e Sociedade*, v. 27, n. 54, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2702>. Acesso em: 15 set 2026.
- CANO MENONI, A.; FLORES, M. G. Tendencias de la extensión universitaria en América Latina: Chile, México, Uruguay y redes regionales. *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, v. 10, n. 1, p. 36-53, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.29156/inter.10.1.5>. Acesso em: 15 set 2026.
- FARFÁN, V. M. F.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Carreiras docentes, neoliberalismo e a Nova Gestão Pública na América Latina. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 14, n. 36, p. 984-1005, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1392>. Acesso em: 15 set 2026.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?*. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, M. *Extensão universitária: para quê?*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: https://eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2023/02/Extensao_Universitaria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 15 set 2026.

KIGER, M. E.; VARPIO, L. Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131. *Medical Teacher*, v. 42, n. 8, p. 846-854, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1755030>. Acesso em: 15 set 2026.

KOCHHANN, A. *Formação docente e extensão universitária: tessituras entre concepções, sentidos e construções*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

KOCHHANN, A. *Epistemologia da extensão universitária: constructos iniciais*. Goiânia: Kelps, 2021.

SANTOS, L. B. L.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Ensino, pesquisa e extensão: as três dimensões constitutivas da universidade e suas contribuições para a construção de espaços híbridos de formação docente. *Revista Brasileira de Iniciação Científica*, v. 11, p. e024038, 2024. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/pt_BR/article/view/1861. Acesso em: 15 set 2026.

SERRANO, R. M. S. M. Extensão universitária: um projeto político e pedagógico em construção nas universidades públicas. *Participação*, v. 5, n. 10, p. 26-28. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/participacao/article/view/30049>. Acesso em: 15 set 2026.

SUÁREZ, D. H. *et al.* Formación docente y narrativas pedagógicas: una apuesta de trabajo en red desde la extensión universitaria. *Revista +E*, v. 7, n. 7, p. 244-253. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5641/564172836023.pdf>. Acesso em: 15 set 2026.

TOMMASINO, H.; CANO, A. Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, v. 67, n. 268, p. 7-24. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37344015003.pdf>. Acesso em: 15 set 2026.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação UFSM*, v. 35, n. 3, p. 479-503. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2357>. Acesso em: 15 set 2026.

♦ VOL. 14, 2026, ISSN:2318-2326. PUBLICAÇÃO CONTÍNUA.

Todos os textos publicados na Interfaces – Revista de Extensão da UFMG são regidos por licença Creative Commons CC By.

A Interfaces convida pesquisadoras e pesquisadores envolvidos em pesquisas, projetos e ações extensionistas a submeterem artigos e relatos de experiência para os próximos números.

Os textos deverão ser enviados através do nosso endereço na web. No site estão disponíveis as normas para publicação e outras informações sobre o projeto. Vale ressaltar que os autores poderão acompanhar todo o processo de submissão do material enviado através desse site e que o recebimento de submissões possui fluxo contínuo.

www.ufmg.br/revistainterfaces

Contato: revistainterfaces@proex.ufmg.br

