

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

EDUARDO HENRIQUE DE LIMA

**Atividades complementares na formação de professores: sentidos,
desafios e perspectivas diante das novas diretrizes curriculares**

UBERLÂNDIA

2025

EDUARDO HENRIQUE DE LIMA

**Atividades complementares na formação de professores: sentidos,
desafios e perspectivas diante das novas diretrizes curriculares**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de licenciado em
Ciências Biológicas pela Universidade
Federal de Uberlândia.

Orientadora: Profa. Dra. Francielle
Amâncio Pereira

Coorientador: Prof. Dr. Melchior José
Tavares Junior

UBERLÂNDIA

2025

SUMÁRIO

1	Introdução.....	7
2	Trajatória e envolvimento do pesquisador com o tema.....	9
3	Objetivo da pesquisa.....	10
	3.1 Objetivo geral.....	10
	3.2 Objetivos específicos.....	10
4	Referencial teórico.	10
	4.1 Atividades Complementares na formação inicial	11
	4.2 Atividades Complementares nos cursos de Licenciatura em Biologia, na Universidade Federal de Uberlândia.....	15
5	Metodologia.....	18
	5.1 Caracterização do estudo.....	18
	5.2 Fontes da coleta de dados.....	19
	5.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados.....	20
6	Resultados e discussão.....	21
7	Considerações Finais.....	32
	Referências.....	34
	Apêndice 1.....	38

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo avaliar os impactos das Atividades Complementares (ACs) na formação inicial de professores, considerando também o novo cenário estabelecido pela Resolução CNE/CP nº 4/2024. A pesquisa, de caráter bibliográfico, analisou produções acadêmicas publicadas entre 2014 e 2025, selecionadas a partir de critérios de relevância e aderência ao tema. Foram identificados 11 estudos, distribuídos majoritariamente nas áreas de Ciências Biológicas e Educação Física, enquanto cursos como Química, Física, Matemática, História e Geografia apresentaram escassez significativa de publicações, revelando lacunas importantes na produção científica sobre a temática. Os resultados apontam que as ACs desempenham papel formativo fundamental, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e técnico dos licenciandos, a construção da identidade docente e a articulação entre teoria e prática. No entanto, foram identificados desafios recorrentes, como a sobrecarga curricular que dificulta a conciliação dessas atividades com as disciplinas obrigatórias, além de limitações estruturais das universidades e problemas no processo de validação das horas registradas. Observou-se, ainda, que a maior parte dos trabalhos analisados reconhece as ACs como espaços privilegiados para o protagonismo estudantil e para o fortalecimento da autonomia crítica dos futuros docentes. Diante da nova política educacional que extingue a obrigatoriedade das ACs e prioriza as atividades de extensão, os achados desta pesquisa sugerem que a ausência dessas práticas podem fragilizar dimensões importantes da formação docente, especialmente no que se refere à vivência interdisciplinar, à reflexão crítica e ao vínculo com a realidade da profissão. Assim, a análise evidencia a necessidade de repensar os currículos das licenciaturas, a fim de preservar as contribuições formativas das ACs em diálogo com a extensão universitária.

Palavras-chave: Atividades Complementares; Formação docente; Currículos de Licenciaturas; Identidade docente; Políticas educacionais para a Educação Superior.

Abstract

This study aims to evaluate the impacts of Complementary Activities (CAs) on the initial training of teachers, also considering the new context established by Resolution CNE/CP No. 4/2024. The research, of a bibliographic nature, analyzed academic publications released between 2014 and 2024, selected based on criteria of relevance and alignment with the topic. A total of 11 studies were identified, mostly concentrated in the fields of Biological Sciences and Physical Education, while programs such as Chemistry, Physics, Mathematics, History, and Geography showed a significant lack of publications, revealing important gaps in scientific production on the subject. The results indicate that CAs play a fundamental formative role, contributing to the personal and technical development of teaching degree students, the construction of teacher identity, and the connection between theory and practice. However, recurring challenges were identified, such as curriculum overload that makes it difficult to balance these activities with mandatory courses, as well as structural limitations within universities and problems in the process of validating recorded hours. It was also observed that most of the analyzed works recognize CAs as privileged spaces for student protagonism and for strengthening the critical autonomy of future teachers. In light of the new educational policy that removes the mandatory nature of CAs and prioritizes extension activities, the findings of this research suggest that the absence of such practices may weaken important aspects of teacher training—particularly regarding interdisciplinary experiences, critical reflection, and engagement with the professional reality. Thus, the analysis highlights the need to rethink teacher education curricula in order to preserve the formative contributions of CAs in dialogue with university extension.

Keywords: Complementary Activities; Teacher Education; Teacher Education Curricula; Teacher Identity; Educational Policies for Higher Education.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por todo apoio e suporte, minha mãe que muitas vezes foi meu ponto de apoio em momentos conturbados, ao meu pai que tornou toda minha graduação possível.

A minha noiva que me apoia diariamente em cada desafio que encaro na vida acadêmica, pessoal e profissional.

Aos meus orientadores, ao Melchior por toda pavimentação e auxílio no início do trabalho e desenvolvimento do trabalho, e a Francielle, por se disponibilizar em um momento tão delicado e me orientar de maneira excepcional.

E a Universidade Federal de Uberlândia, principalmente ao Instituto de Biologia (INBIO) que ofereceram toda a minha formação acadêmico-científica.

1. Introdução

A formação do licenciando deve ir além da simples transmissão de conhecimento científico, preparando um profissional capaz de atuar no ensino com competência técnica, criticidade, inovação e compromisso social, garantindo que os futuros docentes estejam preparados para os desafios da profissão de docente. Essas características são importantes, tendo em vista as recentes mudanças no ensino médio e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Neste contexto, o ponto de partida são os currículos dos cursos de graduação. Conforme Sacristán (2013), um currículo é uma opção cultural, a expressão da função social daquela formação naquele tempo-espaço, o instrumento de profissionalização o mais abrangente possível. Essa compreensão amplia a noção de currículo para além de uma lista de disciplinas ou conteúdos obrigatórios, situando-o como um projeto social e político que reflete escolhas, prioridades e intencionalidades formativas.

As *Atividades Complementares (ACs)*¹ consistem em demandas que estão além do contexto das disciplinas obrigatórias e optativas, ou do estágio supervisionado. Trata-se de vivências do discente em projetos de iniciação à docência, pesquisa e extensão; participação em eventos, produção acadêmica e atividades ligadas à complementação da formação docente (Universidade Federal do Ceará, 2018, p. 2). A realização de ACs é de caráter obrigatório, e é regulada pelo Parecer n. 776/1997 do Conselho Nacional de Educação, o qual dispõe que as diretrizes curriculares devem garantir que a formação dos estudantes de graduação tenha flexibilidade e qualidade. Previstas em resoluções anteriores do Conselho Nacional de Educação, como a CNE/CES nº 7/2004 e mantidas nas diretrizes de 2015, as ACs se consolidaram como um campo de experiências diversificadas, que o estudante deve concluir antes da integralização do curso de graduação. Sua carga horária varia de curso para curso, devendo ser respeitado o limite máximo de 20% do total de horas da graduação.

¹ Embora existam expressões como carga horária extra, carga horária complementar, atividades científico-técnico culturais, adotaremos neste estudo o termo Atividades Complementares (ACs).

Nesse sentido, quando pensamos nas ACs, introduzidas como parte integrante do ensino superior em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) instituiu tais atividades com a Lei nº 9.394/96. Com isso observamos que elas também se inscrevem nesse movimento mais amplo do currículo, funcionando como espaços de experimentação e vivência que expressam justamente a função social da formação docente. Ou seja, se o currículo é uma construção cultural que prepara o futuro professor para atuar em diferentes realidades, as ACs representam um de seus dispositivos de maior abertura, por possibilitarem percursos formativos singulares, que contemplam saberes acadêmicos, pessoais, culturais e sociais. Consideramos assim que os dias atuais requerem do professor habilidades para lidar com as inúmeras situações que podem ser vivenciadas na escola. Estes saberes pessoais podem ser desenvolvidos também na graduação, através das ACs, o tema deste estudo.

Devido às novas diretrizes da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que redefine a formação inicial de professores da educação básica no Brasil, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) dos cursos de licenciatura serão reformulados. Entre as principais mudanças, destaca-se a obrigatoriedade da presença contínua dos licenciandos nas escolas de educação básica ao longo da graduação. Além disso, a nova regulamentação exige uma ênfase maior nas atividades acadêmicas de extensão, que devem ser realizadas presencialmente e integradas às disciplinas do curso.

Observamos que a nova resolução não menciona diretamente as ACs, o que gera incertezas sobre o futuro dessas práticas nos cursos de licenciatura analisados. As alterações em andamento nos PPCs das licenciaturas poderão tanto preservar as ACs, quanto alterar sua carga horária ou mesmo extingui-la. Uma formação que valorize a experiência, o protagonismo estudantil, a sensibilidade cultural e o engajamento social dificilmente poderá abrir mão, mesmo que simbolicamente, de espaços como esses. O que está em jogo não é apenas uma carga horária, mas a preservação de um espírito formativo que considera o professor como um ser em constante diálogo com o mundo.

Nesse contexto, o problema que orienta esta investigação pode ser assim formulado: qual é a importância das ACs na formação de professores, considerando o cenário de reformulação curricular provocado pela Resolução CNE/CP nº 4/2024?

2. Trajetória e envolvimento do pesquisador com o tema

Nascido nos anos 2000 e criado em uma família de professores, desde cedo o autor teve o privilégio de observar de perto a importância da educação e o impacto que um bom professor pode ter na vida de seus alunos. Inicialmente, o sonho era apenas sobre ser biólogo, encantado pela ciência e pela natureza. No entanto, com o amadurecimento, houve a percepção de que a verdadeira vocação estava naquilo que os familiares já exerciam há tanto tempo: ensinar.

Atualmente, é licenciando em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e com uma trajetória acadêmica que tem sido marcada por experiências que geraram aproximação com o ensino. Durante dois anos, teve participação como monitor de ensino em duas instituições privadas, o que permitiu vivenciar de perto a dinâmica escolar e desenvolver estratégias para facilitar a aprendizagem dos alunos. Além disso, experienciou o trabalho como professor particular por quatro anos, que trouxe a compreensão e a importância da adaptação metodológica para atender às diferentes dificuldades e ritmos de aprendizado.

Hoje, tem a oportunidade de aprofundar ainda mais a vivência docente por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Esse projeto permite atuar diretamente em escolas públicas, integrando teoria e prática de forma concreta e enriquecedora. O contato com a realidade da educação básica tem sido essencial para compreender os desafios enfrentados por professores e alunos, além de nos fazer refletir sobre o processo formativo dos licenciandos.

Foi justamente essa caminhada que despertou o interesse pelo tema deste trabalho. Durante a formação, foi observado que muitas das exigências curriculares, como as ACs, nem sempre cumprem seu papel de ampliar a experiência acadêmica dos futuros professores de Ciências e Biologia. A exigência de ACs muitas vezes se mostra mais burocrática do que efetivamente formativa, levantando questionamentos sobre sua real contribuição na preparação do docente.

Nesse momento em que a nova resolução para formação de professores no Brasil obriga uma reformulação dos PPCs dos cursos, este trabalho surge como uma oportunidade de

refletirmos, coletivamente, sobre a formação do professor, no que se refere à relevância das ACs. Afinal, formar um professor vai muito além de cumprir uma carga horária, trata-se de desenvolver um profissional capaz de inspirar, motivar e transformar a vida de seus alunos.

3. Objetivos

3.1 Objetivo Geral

Analisar a relevância das ACs na formação de professores, considerando as percepções registradas em estudos acadêmicos sobre o tema, discutindo os impactos potenciais da Resolução CNE/CP nº 4/2024 e das reformulações curriculares em andamento nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs).

3.2 Objetivos Específicos

- Investigar como as ACs vêm sendo compreendidas e vivenciadas em diferentes cursos e instituições segundo as pesquisas analisadas;
- Analisar como os autores discutem o papel das ACs no desenvolvimento de competências docentes, tanto no aspecto técnico quanto na dimensão pessoal e crítica;
- Identificar os principais desafios e limitações consultados na implementação e validação das ACs no contexto dos cursos de licenciatura;

4. Referencial teórico

4.1 Atividades Complementares na formação inicial

As ACs aparentemente têm ocupado, historicamente, um papel relevante na formação dos licenciandos, justamente por ampliarem os horizontes da aprendizagem para além dos limites do currículo formal. Muito mais do que um requisito a ser cumprido, elas podem se configurar como oportunidades de vivência, descoberta e construção de saberes que dialogam com a realidade social, científica e cultural em que o futuro professor está inserido.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, essas atividades se constituem como experiências de natureza formativa e extensionista, e têm como objetivo complementar a formação do estudante por meio da promoção de habilidades, competências e valores voltados à cidadania e ao exercício ético e crítico da profissão (Brasil, 2018).

Segundo as Normas Gerais de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), as Atividades Acadêmicas Complementares são definidas como

“componentes curriculares de natureza social, cultural, artística, científica e tecnológica que possibilitam a complementação da formação do graduando, tanto no âmbito do conhecimento de diferentes áreas do saber, quanto no âmbito de sua preparação ética, estética e humanística.” (UFU, 2022, p. 2)

Já na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), o curso de Turismo normatiza as ACs, definindo-as como

“componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente acadêmico, abrangendo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho, com as peculiaridades das diversas áreas ocupacionais que integram os segmentos do mercado do turismo, bem assim com as ações culturais de extensão junto à comunidade.”(FURG, 2015, p. 1).

Já a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) define as ACs como *“diferentes ações não necessariamente relacionadas com a sala de aula, mas essencialmente ligadas ao desenvolvimento de consciência cidadã e de ética acadêmica, social e profissional.”* (UFSB, 2018, p. 1).

Com base nas diferentes definições institucionais, pode-se compreender as ACs como componentes curriculares de caráter formativo, que buscam ampliar a aprendizagem para além

da sala de aula e do currículo obrigatório. Em comum, os documentos destacam sua função de enriquecer a formação acadêmica, social, cultural e profissional, reconhecendo competências e saberes adquiridos tanto em contextos formais quanto informais (UFU, FURG, UFSB). Esse caráter flexível e interdisciplinar busca conferir às ACs a potência de articular teoria e prática, promover a autonomia discente, fomentar experiências de cidadania e favorecer o protagonismo estudantil.

Nesse mesmo sentido, o Conselho Nacional de Educação destaca que as ACs têm a missão de favorecer a integração do discente com os contextos que o cercam, fortalecendo a relação entre universidade e sociedade, e aprofundando o processo de ensino-aprendizagem de forma mais significativa (Brasil 2007). Ao promover essa aproximação com diferentes saberes, práticas e realidades, as ACs colaboram para uma formação mais completa, em que o conhecimento técnico se articula com a sensibilidade humana e a consciência do papel social do professor.

Essa característica rompe com a visão fragmentada do currículo, frequentemente centrado apenas em disciplinas obrigatórias, e abre caminho para a formação integral do estudante, que, conforme Nóvoa (1992), deve articular a dimensão pessoal, social e profissional.

Ao possibilitar o contato com práticas diversas como monitorias, extensão, estágios, eventos acadêmicos, atividades culturais, as ACs, podem também promover vivências em monitorias, projetos de extensão, estágios, eventos científicos e atividades culturais, contribuem de forma decisiva para a constituição do que Tardif (2012) denomina pluralidade de saberes docentes. Para o autor, a prática educativa se fundamenta em diferentes tipos de saberes disciplinares, curriculares, experienciais e pedagógicos que se articulam na formação do professor.

Sendo assim, as ACs objetivam ampliar a experiência do licenciando para além dos conteúdos disciplinares, permitindo que ele entre em contato com realidades sociais, culturais e acadêmicas diversas. Essa diversidade formativa não apenas fortalece o domínio técnico, mas também promove a construção de uma identidade docente mais crítica e reflexiva, capaz de reconhecer que a docência se constitui em múltiplos espaços e práticas. Assim, as ACs

funcionam como um campo privilegiado para o desenvolvimento dos diferentes saberes que sustentam a profissionalização docente.

De acordo com Tardif (2012), os saberes docentes são construídos na prática e se constituem como um conjunto heterogêneo de conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória pessoal, acadêmica e profissional do professor. As ACs, ao ampliarem os espaços de aprendizagem para além das disciplinas obrigatórias, contribuem significativamente para essa construção, pois possibilitam vivências concretas que articulam os saberes da experiência, da formação e do contexto. Ao participar de projetos, eventos, pesquisas e ações em diferentes espaços educativos, o licenciando adquire e ressignifica saberes que o aproximam da complexidade real do exercício docente.

A formação para a docência exige mais do que domínio de conteúdo, ela exige sensibilidade social, compromisso ético e capacidade de intervenção. Nesse sentido, o contato com diferentes ambientes escolares, eventos acadêmicos e iniciativas interdisciplinares favorece a profissionalização dos licenciandos, ampliando o repertório de saberes e práticas e aproximando-os dos desafios reais da profissão docente, como destacam Pimenta e Lima (2012).

Paralelamente, o envolvimento em projetos, monitorias, estágios e ações de extensão, que são exemplos de ACs comumente reconhecidas e aceitas nos cursos de graduação, contribuem para que o licenciando se reconheça como professor em formação, vivenciando práticas que fortalecem sua identidade docente (Tardif, 2012).

Sob a perspectiva da Teoria Crítica da Educação, as ACs podem ser compreendidas como espaços de formação que transcendem a aquisição de conteúdos técnicos, contribuindo para a construção da autonomia intelectual e da consciência social do licenciando. Freire (1996) enfatiza que *“a formação docente precisa ser dialógica, crítica e comprometida com a transformação da realidade”* (p. 43), o que implica oferecer experiências que desafiem o estudante a ler o mundo, não apenas a memorizá-lo.

Além disso, ao integrarem teoria e prática, elas assumem um papel central no movimento de superação da lógica da transmissão e da fragmentação do conhecimento. Para Freire (1996), a prática educativa não pode se restringir à transmissão de conteúdos prontos, mas deve ser entendida como um processo de construção coletiva do conhecimento, mediado

pelo diálogo crítico e pela problematização da realidade. As ACs, nesse sentido, configuram-se como espaços férteis para essa prática pedagógica emancipadora, pois ampliam os horizontes formativos para além da sala de aula, permitindo que os licenciandos se aproximem de contextos sociais, culturais e profissionais diversos.

Essa aproximação rompe com a fragmentação do currículo e contribui para a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de reconhecer a educação como um ato político e transformador. Ao se inserirem em práticas reais e interdisciplinares, os estudantes vivenciam o que Freire chama de “saberes necessários à prática educativa”, ou seja, uma educação comprometida com a ética, a curiosidade, a autonomia e a responsabilidade social.

As ACs, quando articuladas de forma intencional e socialmente engajada, promovem esse tipo de formação ao aproximar o futuro professor de práticas educativas em contextos diversos, muitas vezes marcados por desigualdades e desafios sociais. Giroux (1997), por sua vez, defende que o currículo deve possibilitar a formação de intelectuais transformadores, capazes de atuar com criticidade nas escolas e comunidades. Essa visão vai de encontro ao que propõe McLaren (2000) onde sugere que as práticas educativas devem ser politizadas e voltadas à emancipação.

Desta forma, as ACs oferecem uma oportunidade concreta para que o licenciado exerça a escuta, o diálogo e a intervenção social, desenvolvendo competências que vão além da técnica: ele passa a entender seu papel como educador em uma perspectiva ética, crítica e humanizadora.

Entende-se que quando compreendidas como parte integrada ao projeto pedagógico dos cursos de licenciatura, apresentam-se como espaços privilegiados para a promoção da autonomia, da formação crítica, da identidade docente e da profissionalização dos futuros professores. Ao permitir que o estudante escolha, entre diversas possibilidades, aquelas experiências que dialogam com seus interesses e trajetórias, as ACs favorecem o exercício da liberdade responsável e da autocondução do próprio processo formativo. Como afirma Freire (1996), “*a autonomia é uma conquista, não um dado*” (p. 69), e se desenvolve justamente em contextos que estimulam a tomada de decisões conscientes. Essa perspectiva é reforçada por Arroyo (2013), ao defender que o currículo deve acolher os sujeitos em formação e abrir espaço para que sejam autores de suas escolhas e histórias.

Essas vivências extracurriculares também ampliam a compreensão sobre o papel social do professor e promovem uma leitura crítica da realidade, alinhando-se ao que Freire (1996) define como indispensável à docência: a criticidade.

Assim, as ACs não devem ser tratadas como apêndice burocrático do currículo, mas como territórios pedagógicos intencionais, nos quais o estudante exerce protagonismo e autonomia, vivenciando experiências que dialogam com seus interesses e trajetórias formativas. Tal perspectiva, ao alinhar-se com Arroyo (2013), reforça a necessidade de um currículo que acolha os sujeitos em formação e reconheça a potência educativa das vivências para além das disciplinas, promovendo uma formação mais crítica, ética e socialmente comprometida.

O protagonismo estudantil, conforme discutido por Arroyo (2013), pressupõe o reconhecimento do estudante como sujeito ativo no seu processo de formação, alguém que não apenas recebe saberes, mas que também os constrói, escolhe caminhos e atribui sentido às suas experiências. Para Arroyo, é preciso romper com a lógica da formação passiva e bancária, apostando em práticas que valorizem as trajetórias, os interesses e os contextos dos alunos.

Além disso, as ACs, quando propostas com intencionalidade pedagógica e articuladas ao projeto formativo do curso, tornam-se espaços férteis para o exercício desse protagonismo. Elas possibilitam que o licenciando decida quais experiências deseja vivenciar seja por meio de monitorias, projetos de extensão, pesquisa, participação em eventos ou práticas culturais, assumindo um papel mais autônomo e reflexivo na construção do seu percurso formativo.

No entanto, quando tratadas apenas como cumprimento de carga horária, sem mediação docente ou diálogo com a identidade profissional em formação, as ACs perdem sua potência formativa e seu valor como instrumento de emancipação estudantil. Como aponta Arroyo (2013), o desafio das instituições formadoras é reconhecer o estudante como sujeito de direitos e de saberes, inclusive nas atividades que ocorrem fora dos espaços tradicionais da sala de aula. Promover o protagonismo significa, portanto, dar sentido às ACs como um território legítimo de formação, onde o estudante é, de fato, autor da sua trajetória.

Este breve levantamento sugere que as ACs possuem um potencial formativo significativo desde que sejam planejadas, acompanhadas e valorizadas como parte integrada do currículo.

4.2 Atividades Complementares na Universidade Federal de Uberlândia: a realidade dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Física.

As ACs sempre ocuparam um lugar especial nos cursos de licenciatura. Embora não tenham, em geral, caráter disciplinar obrigatório com conteúdo previamente estruturado, as ACs foram concebidas como espaços de formação mais livre, voltados para o amadurecimento acadêmico, cultural e humano dos licenciandos. Sua função é justamente preencher lacunas que os componentes curriculares formais, por sua natureza, nem sempre conseguem atender, além de proporcionar a autonomia da escolha de temas dos próprios estudantes.

Nos cursos de licenciatura, especialmente, essa abertura para múltiplas experiências ganha ainda mais relevância. Formar um professor exige mais do que transmitir conteúdo, é necessário formar sujeitos capazes de interpretar o mundo, dialogar com diferentes realidades, adaptar-se a contextos diversos e propor intervenções transformadoras. As ACs oferecem, portanto, um território fértil de experimentação e descoberta, onde os futuros docentes podem explorar seus interesses, reconhecer suas potências e suas limitações.

Os PPCs das licenciaturas em Biologia, Química e Física da UFU dedicam atenção significativa às ACs, destinando-lhes 200 horas obrigatórias em seus currículos vigentes. Essa carga horária é preenchida ao longo da graduação, com certa liberdade para que o aluno escolha as atividades de acordo com suas áreas de afinidade, mas sempre dentro de categorias e critérios previamente estabelecidos pela instituição.

A UFU, como muitas outras instituições brasileiras, encontra-se diante de um processo desafiador: revisar e adaptar os seus PPCs à luz da Resolução CNE/CP nº 4/2024, que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica. Entre as mudanças significativas propostas por essa resolução, destacamos a extinção da obrigatoriedade das ACs nos currículos, ao passo que as atividades de extensão universitária se tornam obrigatórias.

Essa mudança provoca reflexões profundas, especialmente nos cursos que tradicionalmente valorizaram as ACs como espaços legítimos de ampliação do conhecimento e de formação para além da sala de aula.

No PPC vigente do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFU, instaurado em 2018, as ACs são obrigatórias, sendo distribuídas em diversas atividades formativas, como as que incluem ações diretamente vinculadas à prática pedagógica e ao desenvolvimento de competências docentes como por exemplo, a participação em monitorias, cursos, oficinas, palestras, projetos de ensino (como o PIBEG e cursinhos alternativos gratuitos), além da autoria ou coautoria de capítulos de livros, artigos científicos e resumos publicados em anais de eventos acadêmicos. Também fazem parte desse escopo a atuação em projetos de pesquisa e extensão com ou sem bolsa, intercâmbios acadêmicos, participação como ouvinte ou organizador de eventos científicos e técnico-culturais, e a realização de estágios extracurriculares voluntários (UFU, 2017).

Do ponto de vista cultural e esportivo, são consideradas atividades válidas a participação em eventos artísticos, culturais e sociais, a realização de cursos de línguas e informática, a atuação como atleta universitário e a premiação em eventos científicos. Além disso, as ACs reconhecem o envolvimento dos estudantes em representações estudantis e conselhos colegiados, bem como sua atuação em Empresas Juniores e Programas de Educação Tutorial (PET), evidenciando o compromisso com a gestão democrática e a formação cidadã (UFU, 2017). Todas essas possibilidades conferem às ACs um caráter plural e dinâmico, essencial para uma formação docente mais ampla, crítica e conectada à realidade educacional e social. Essas experiências, embora curriculares, sempre ofereceram ao estudante uma margem de escolha, permitindo que ele trilhe caminhos próprios de interesse, aprofundamento e descoberta.

Com a nova diretriz nacional, o curso precisará adaptar sua proposta formativa. A extinção das ACs, como componente obrigatório, levanta questionamentos sobre o risco de empobrecimento do percurso formativo caso as atividades que antes se agrupavam sob esse nome não sejam preservadas em essência. Há, assim, uma preocupação em reconfigurar as ACs dentro de outros espaços do currículo, de forma que sua natureza plural e flexível não se perca.

O PPC do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFU está atualmente em processo de reformulação curricular, previsto para ser concluído ao longo de 2026.

A Licenciatura em Química da UFU, cujo PPC mais recente data de 2019, também conta atualmente com a obrigatoriedade de 200 horas de ACs (Universidade Federal de Uberlândia, 2019). Conforme o PPC (UFU, 2019), essas atividades sempre foram compreendidas como uma

forma de potencializar o processo educativo por meio da interdisciplinaridade e da vivência em contextos diversos, como projetos de extensão, estágios extracurriculares, congressos, visitas técnicas e outras ações formativas.

Diante da revogação da obrigatoriedade das ACs pela nova resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, no curso de Licenciatura em Química ainda não há discussões acerca deste tema uma vez que aguardam o Projeto Institucional de Formação de Professores da UFU nos informado pela coordenação via e-mail, e se encontra em desenvolvimento pelo Fórum de Licenciatura da UFU. (UFU, 2019).

Ainda que as atividades de extensão passem a ter maior centralidade o que pode ser positivo, existe o risco de reduzir o espectro de experiências se as ACs forem simplesmente suprimidas, sem estratégias institucionais que incorporem suas contribuições à nova matriz curricular.

No curso de Física, a situação é semelhante. O PPC reformulado em 2018 ainda prevê, de maneira clara, 200 horas obrigatórias de ACs, que vêm sendo fundamentais para a inserção dos estudantes em atividades como projetos de divulgação científica, museus, feiras escolares, ações de ensino e práticas em espaços não formais (UFU, 2018).

Nos cursos de Licenciatura em Biologia, Química e Física da UFU, as ACs vêm cumprindo, há anos, um papel que se propõe a construção da autonomia, do pensamento crítico, da vivência universitária e do engajamento estudantil com múltiplas dimensões da prática docente (UFU, 2017). A retirada dessa exigência formal impõe o desafio de repensar os fundamentos curriculares e compreender o que será, de fato, colocado no lugar dessas experiências, e que impactos essa ausência poderá causar na formação integral do professor.

Além disso, outro desafio se impõe nesse momento, que é preservar a essência formativa dessas experiências que não devem ser confundidas com extensão formal e em garantir que os estudantes continuem tendo acesso e buscando esses espaços de aprendizagem não convencionais, que podem se mostrar essenciais para a construção de uma prática pedagógica inovadora e sensível à realidade escolar.

5. Metodologia

5.1 Caracterização do estudo:

A metodologia adotada neste trabalho é de natureza qualitativa, com foco na pesquisa bibliográfica. A abordagem qualitativa nos permite olhar com mais profundidade para os significados, contextos e interpretações que envolvem a realidade da formação docente, aspectos que vão além dos números e estatísticas (Minayo, 2009; Silva; Menezes, 2005).

Por outro lado, optar pela pesquisa bibliográfica é reconhecer o valor do conhecimento que já foi produzido e registrado por outros autores, pesquisadores e instituições. Como bem apontam Brito, et al. (2021), esse tipo de pesquisa nos permite mergulhar em diferentes perspectivas teóricas e construir, a partir delas, novas formas de enxergar o tema estudado. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica possibilita o levantamento e a análise de publicações já disponíveis, permitindo a construção de um panorama consistente sobre determinado tema.

5.2 Fontes de coleta de dados:

O *corpus* de análise se constituirá em trabalhos de natureza acadêmico-científicos como: artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses, que se tratam de licenciatura.

Para desenvolver o trabalho, a pesquisa bibliográfica foi realizada com base em acervos confiáveis e de relevância acadêmica, garantindo a qualidade e a atualidade das fontes consultadas. Os repositórios que foram utilizados são:

- Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC),
- Revista de Ensino de Biologia (eneBio),
- Google Acadêmico.
- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).
- Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Para nossa análise, foi adotado o recorte temporal de publicações dos últimos onze anos (2014-2025), com o objetivo de identificar as discussões mais recentes sobre a temática.

Os descritores utilizados para nortear a busca foram: *atividades complementares; formação de professores; Licenciatura; Ciências; Biologia; Ciências Biológicas; Química; Física e Atividades extracurriculares.*

Inicialmente, nosso foco seria abordar apenas os trabalhos que estivessem ligados à área das licenciaturas de Ciências Biológicas, Física e Química. Entretanto, o contato com os trabalhos obtidos despertou nosso interesse para todos aqueles que se relacionavam a cursos de licenciatura.

Por outro lado, adotamos como critérios de exclusão: trabalhos que mesmo citando as ACs não se aprofundavam no tema e trabalhos que não estavam relacionados a cursos de formação de professores, mesmo trabalhando o tema de ACs.

5.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados:

A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, nas bases de dados adotadas, utilizando as palavras-chave combinadas entre si. Foram selecionados artigos científicos, dissertações, teses e documentos institucionais que discutem a presença, regulamentação, implementação e impactos das ACs na formação inicial docente.

Assim, a presente investigação seguiu as etapas de localização, seleção e interpretação das fontes, conforme orientam Lakatos e Marconi (2017), garantindo rigor e coerência na análise.

Após a coleta, os textos obtidos foram submetidos a leitura exploratória e seletiva. Para tanto, foram consideradas as seguintes categorias de análise, conforme os aspectos pontuados pelos autores sobre o desenvolvimento das ACs.

Potenciais das ACs pontuados:

- O **papel formativo pessoal e técnico**, que compreende os estudos que discutem as contribuições das ACs tanto para o desenvolvimento de competências profissionais quanto para a ampliação do repertório cultural, social e humano do licenciando.
- A **articulação teoria e prática**, que destaca a função das ACs como espaço de mediação entre o conhecimento acadêmico e as demandas da realidade profissional.

Desafios das ACs pontuados:

- A **conciliação com as disciplinas**, marcada pela dificuldade recorrente dos estudantes em equilibrar a carga horária das atividades obrigatórias com a participação em ACs.
- A **validação das horas**, que remete à forma como as instituições reconhecem e contabilizam as ACs no percurso acadêmico.
- As **limitações físicas e estruturais da universidade**, que muitas vezes restringem a oferta e a efetividade das ACs.

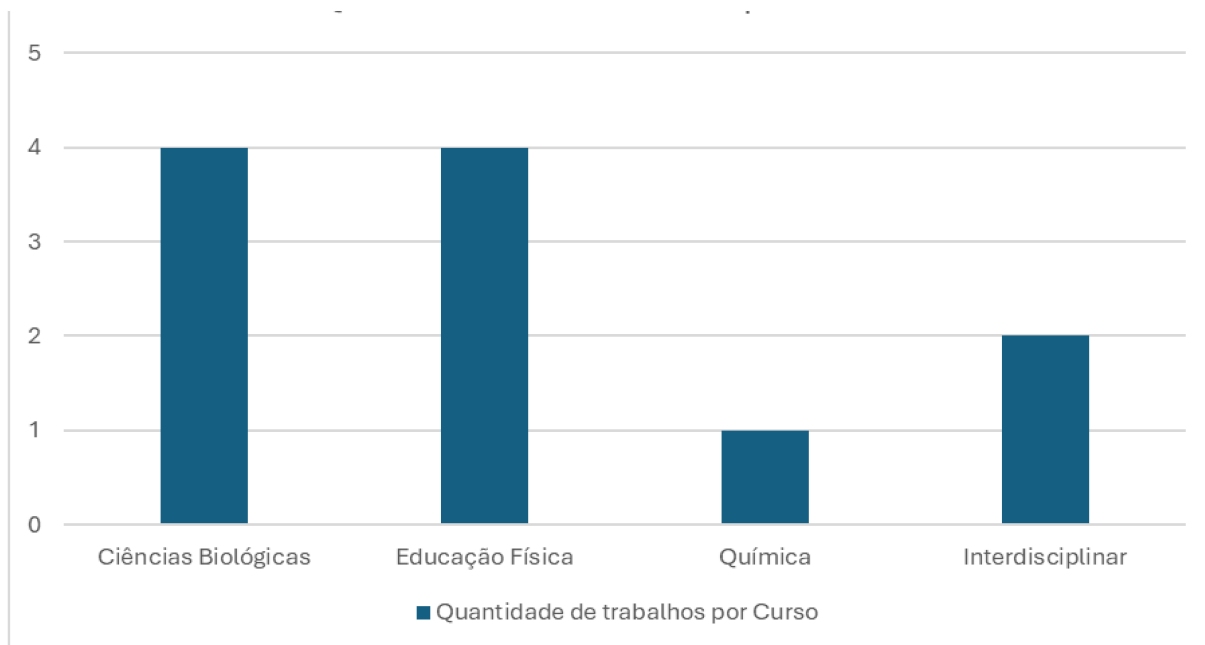
Assim, considerando as categorias elencadas, os trabalhos foram analisados de modo a identificar trechos e dados relevantes para tal. A análise seguiu uma abordagem qualitativa, com categorização temática baseada nos referenciais teóricos e nas contribuições de cada estudo para a compreensão do fenômeno investigado. Essa organização permitiu a comparação de dados e a identificação de padrões, divergências e lacunas na literatura sobre o tema.

6. Resultados e discussão

Foram identificados 11 trabalhos que atendiam aos critérios de inclusão deste estudo, organizados no Quadro 1 (Apêndice 1). Esses trabalhos foram agrupados segundo a área de formação investigada, o ano de produção, a instituição de formação analisada e posteriormente categorizados conforme cinco eixos temáticos previamente definidos na pesquisa.

A análise quanto à área de formação investigada revelou o cenário descrito na Figura 1 a seguir:

Figura 1: Cursos de licenciatura investigados pelos trabalhos analisados.



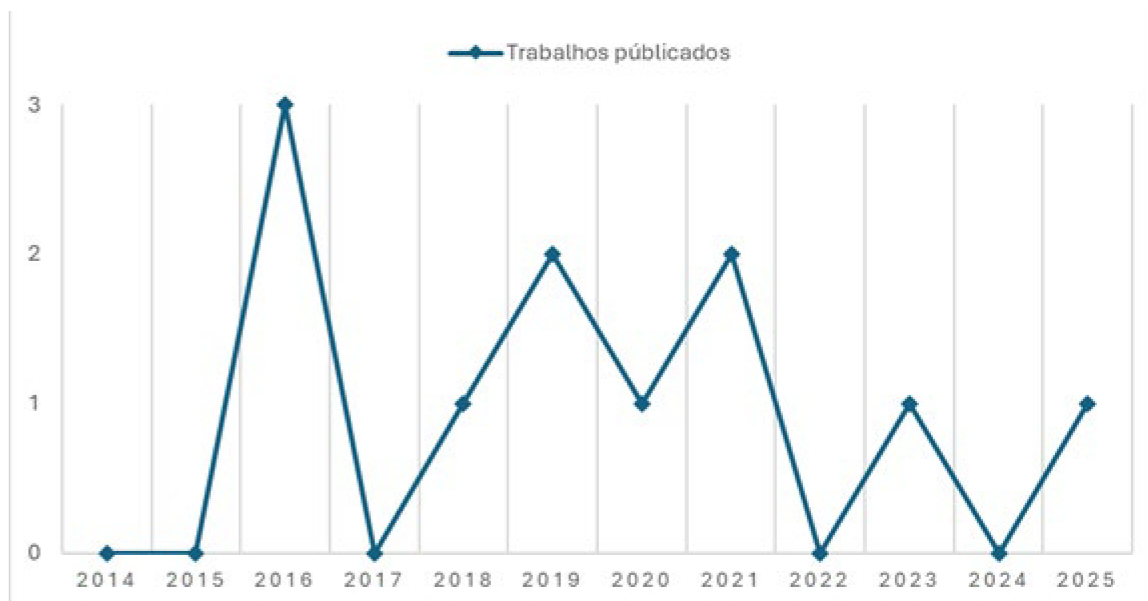
Fonte: os autores.

Os dados apresentados no gráfico evidenciam que há uma predominância de trabalhos publicados relacionados às licenciaturas em Ciências Biológicas (4 trabalhos), junto à Educação Física (4 trabalhos), enquanto Interdisciplinar (trabalhos que avaliam mais de uma licenciatura no estudo) apresenta apenas (2 trabalhos), junto a Química que aparece com apenas (1 trabalho) identificado.

Esse cenário revela uma concentração de pesquisas em determinadas áreas, deixando em segundo plano cursos igualmente fundamentais para a formação de professores, como Física, Matemática, Geografia e História, que não tiveram publicações identificadas no recorte temporal considerado. Essa lacuna pode ser preocupante, pois evidencia um desequilíbrio no debate acadêmico acerca das ACs, justamente em áreas que também carecem de reflexões aprofundadas sobre práticas formativas e a integração entre currículo, identidade docente e realidade escolar.

Além disso, também obtivemos o parâmetro de quantos trabalhos por período foram publicados, conforme a Figura 2 a seguir.

Figura 2: Período de publicação dos trabalhos analisados



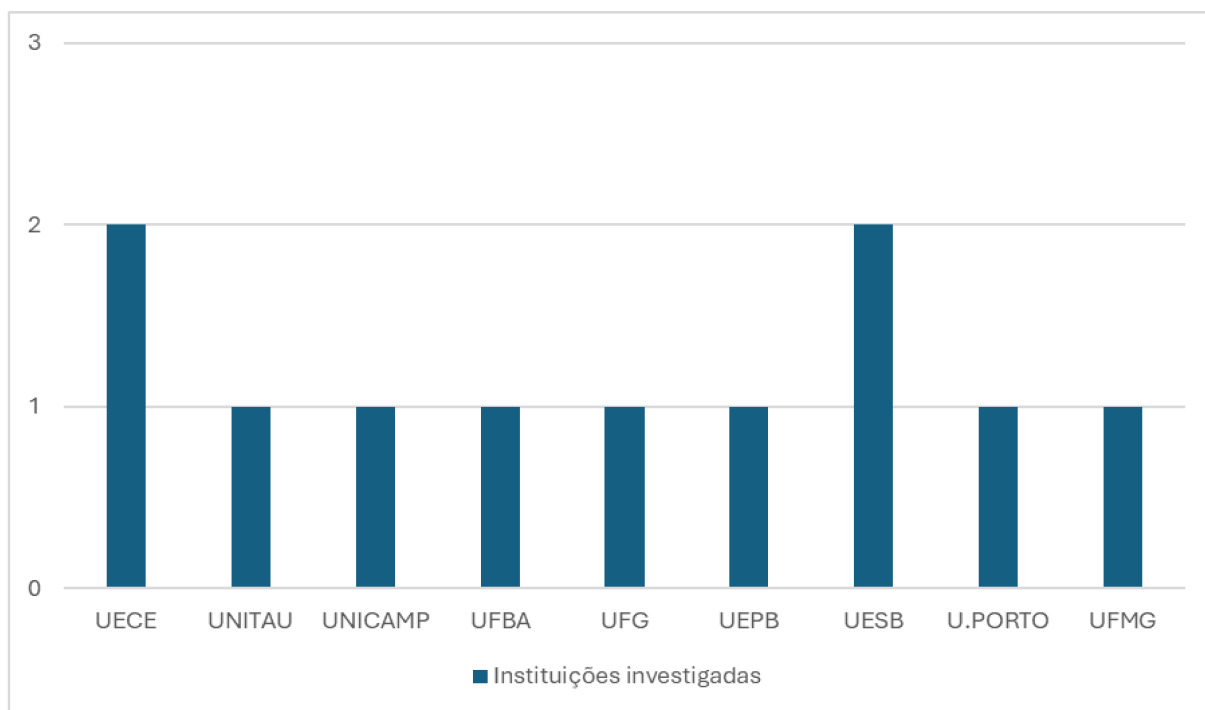
Fonte: os autores

O gráfico que apresenta a distribuição temporal das publicações evidencia oscilações significativas na produção acadêmica entre os anos de 2014 e 2025. Nota-se uma baixa constância, com períodos de ausência de publicações (2014, 2015, 2017, 2022 e 2024) e picos mais expressivos em 2016, com 3 trabalhos, seguido de 2019 e 2021, com 2 publicações cada. Há uma queda em 2022 (0 trabalhos) e uma retomada de baixa regularidade nos anos seguintes, com apenas uma publicação nos anos de 2023 e 2025.

Esses dados sugerem que mesmo existindo interesse em investigar as ACs no contexto da formação docente, a produção científica ainda se apresenta fragmentada e não contínua, carecendo de maior sistematicidade. A constância de publicações no período de 2018 até 2021 pode estar relacionado a contextos específicos, como a necessidade de repensar práticas formativas, além da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que também pode ter sido determinante.

Outro aspecto por nós analisado foram as instituições de origem das pesquisas investigadas (Figura 3).

Figura 3: Instituições de origem das pesquisas investigadas.



Fonte: os autores.

O gráfico aponta que a maioria das pesquisas sobre ACs está concentrada em universidades públicas, como a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que se destacam por terem produzido dois trabalhos cada. Já instituições como Universidade de Taubaté (UNITAU), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade de Porto (U. PORTO) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) aparecem apenas com um estudo cada, revelando uma distribuição mais tímida de investigações. Esse dado sugere que, em determinadas realidades acadêmicas, especialmente em universidades regionais, há um maior interesse em discutir como as ACs impactam a formação docente.

Por outro lado, surpreende a baixa produção em universidades federais de grande porte, que costumam ser referência em pesquisa, mas que aqui aparecem com pouca representatividade. Isso reforça que, embora o tema venha ganhando espaço, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que o debate sobre as ACs esteja mais presente e diversificado em diferentes contextos de formação de professores.

Ao organizarmos os dados coletados, foi possível classificar as percepções dos autores e os enfoques dos estudos analisados em cinco categorias centrais, que evidenciam diferentes dimensões do papel das ACs na formação inicial docente, conforme o Quadro 2, a seguir.

A análise bibliográfica realizada nesta pesquisa evidenciou que as ACs, quando integradas ao currículo de forma intencional e acompanhadas por uma mediação pedagógica consistente, representam um espaço formativo potente para os cursos de licenciatura. Ao longo dos últimos anos, elas proporcionaram vivências fundamentais para o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da identidade docente dos licenciandos.

Quadro 2 – Potenciais e Desafios das ACs

Crêterios	Autores/Trabalhos	Quantidade de Estudos
Papel formativo pessoal e técnico. (Potencial)	Bussolotti et al. (2016); Cibim e Ribeiro (2021); Araujo (2018); Pereira et al. (2021); Dur� et al., (2025); Monteiro et al., (2016); Mélo, (2022); Santos e Chapani, (2019); Souza e Chapani (2014); Baldaia et al. (2019)	10
Articulação entre teoria e prática (Potencial)	Bussolotti et al. (2016); Cibim e Ribeiro (2021); Araujo (2018); Dur� et al., (2025); Monteiro et al., (2016); Mélo, (2022); Pereira et al., (2021); Santos e Chapani, (2019); Souza et al. (2020); Baldaia et al. (2019)	10
Dificuldade de conciliação com as disciplinas (Desafio)	Bussolotti et al. (2016); Cibim e Ribeiro (2021); Araujo (2018); Pereira et al. (2021); Dur� et al., (2025); Mélo, (2022); Souza e Chapani, (2019); Souza et al(2020); Baldaia et al. (2019)	9
Validação das horas (Desafio)	Bussolotti et al. (2016); Cibim e Ribeiro (2021); Araujo (2018); Dur� et al., (2025); Mélo, (2022); Pereira et al., (2021); Souza et al (2020);	7

Limitação das atividades curriculares por limitações físicas da Infraestrutura da Instituição (Desafio)	Silva e Mendonça(2023); Monteiro et al., (2016); Mélo, (2022); Pereira et al., (2021); Santos e Chapani (2019); Souza et al. (2020); Baldaia et al. (2019)	7
--	---	---

Fonte: os autores

Esse mapeamento nos permite identificar uma ampla variedade de percepções sobre as ACs, destacando tanto seu potencial formativo quanto os desafios estruturais e pedagógicos enfrentados pelos estudantes no cumprimento dessas atividades. Nos diferentes contextos analisados observou-se que, embora a obrigatoriedade das ACs tenha favorecido sua institucionalização, a forma como são organizadas e valorizadas é que determina sua efetividade.

Quase a totalidade dos trabalhos analisados (10) destacam o **papel formativo pessoal e técnico** das ACs, o qual se manifesta na medida em que elas possibilitam experiências que transcendem a sala de aula, permitindo a contribuição direta para o desenvolvimento integral do licenciando. Essas atividades podem, não apenas ampliar o repertório acadêmico, mas também favorecer a construção da autonomia, da iniciativa e da capacidade de organização, elementos essenciais à trajetória profissional docente.

Dentre os autores cujos trabalhos fizeram parte do escopo de nosso estudo, destacamos Cibim e Ribeiro (p.12, 2018), que apontam a importância das ACs para a vivência plena do ambiente acadêmico. Segundo os autores:

“(...) as atividades complementares estão presentes na trajetória de grande parte dos alunos/as e egressos/as da FEF/Unicamp e tem papel indispensável em suas formações. Tais vivências foram associadas tanto ao ambiente acadêmico quanto à vida universitária em geral. Todas contribuíram majoritariamente para o desenvolvimento profissional, pessoal e social dos/as participantes da pesquisa.”
(Cibim e Ribeiro, 2018, p. 12)

O mesmo estudo, realizado por Cibim e Ribeiro (2021) na Unicamp, mostrou que 96% dos estudantes tiveram experiências com ACs, e a maioria relatou que essas vivências foram

decisivas para o desenvolvimento de sua identidade docente e autonomia profissional. Para os autores, essas atividades complementam o processo de formação inicial de maneira significativa, ao oferecerem vivências fora da sala de aula que conectam o estudante com a realidade da profissão. Concordando, Duré e colaboradores ressaltam que:

“(...) tais atividades extracurriculares incidem sobre o processo formativo dos alunos, tanto para o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades, quanto para a constituição da sua identidade profissional.” (Duré et al., 2021, p. 5)

A discussão sobre o papel das ACs na formação da identidade docente evidencia a centralidade dessas experiências na constituição do perfil profissional do futuro professor. Tardif (2002) contribui para essa compreensão ao destacar que a construção da identidade docente é um processo que integra saberes da experiência, da formação acadêmica e do contexto social. As ACs, ao ampliarem o contato com projetos, estágios, extensão e eventos, articulam esses diferentes saberes, aproximando o licenciando da complexidade da prática educativa. Essa perspectiva também é sustentada por Pimenta e Lima (2012), que destacam que a docência exige não apenas domínio técnico, mas também sensibilidade social, compromisso ético e capacidade de intervenção, dimensões que são potencializadas pelas vivências proporcionadas pelas ACs.

Freire (1996) defende que a formação docente deve ser crítica, dialógica e comprometida com a transformação da realidade, perspectiva que se articula ao caráter das ACs como espaços que promovem autonomia, reflexão e engajamento social. Ao permitir que os licenciandos escolham percursos formativos alinhados a seus interesses, essas atividades contribuem para a “conquista da autonomia” (Freire, 1996, p. 69), estimulando o protagonismo discente. Arroyo (2013) reforça essa dimensão ao criticar uma formação “bancária” e propor práticas pedagógicas que valorizem as trajetórias e experiências dos estudantes; nesse sentido, as ACs se tornam territórios de reconhecimento do aluno como sujeito ativo e produtor de saberes.

As ACs podem desempenhar um papel essencial na **aproximação entre os conteúdos teóricos da formação acadêmica e as demandas concretas da prática docente**. Esse foi um aspecto também destacado por 10 dos 11 trabalhos analisados.

Como aponta Araújo (p.192, 2018), *“As atividades complementares fazem parte da dimensão teórica e prática cuja presença enriquece o processo formativo do futuro professor como um todo.”*

Reforçando essa ideia, os Cibim e Ribeiro apontam que

“(...) Em termos profissionais essas atividades proporcionaram uma aproximação com a realidade de trabalho, a possibilidade de aplicar a teoria que é vista nas salas de aula, conhecer novas áreas e diferentes perspectivas da educação física e descobrir novas áreas de interesse ou de desinteresse.” (Cibim e Ribeiro, 2021, p. 6)

A análise do papel das ACs revela sua importância na superação da dicotomia entre teoria e prática, um desafio recorrente na formação de professores. Como destaca Tardif (2002), à docência é construída a partir de um conjunto heterogêneo de saberes que se articulam na prática, demandando espaços formativos que permitam ao licenciando vivenciar situações reais de ensino. Pimenta e Lima (2012) também ressaltam que a profissionalização do professor exige uma formação que vá além do domínio técnico, incorporando elementos que se fortalecem em contextos de aprendizagem prática. As ACs cumprem esse papel ao oferecer experiências que conectam conteúdos acadêmicos às demandas concretas da profissão.

Um dos principais desafios enfrentados pelos licenciandos em relação às ACs diz respeito à **dificuldade de conciliá-las com as demandas das disciplinas obrigatórias**. Cibim e Ribeiro (p.10, 2021) enfatizam *“A dificuldade de conciliar tais atividades com aquelas obrigatórias da graduação e a falta de tempo foi o principal obstáculo.”*

Essa sobrecarga compromete a participação plena dos discentes, inviabilizando que as ACs se consolidem como espaços de formação crítica e reflexiva. Como apontam Souza e Chapani:

“(...) As razões alegadas pelos respondentes para não se envolverem em Atividades extracurriculares (AE) está principalmente na falta de tempo, em virtude da dificuldade, ou mesmo da impossibilidade, de conciliar essas atividades com as obrigatórias do curso e/ou com outras as atribuições decorrentes do trabalho e da família.” (Souza e Chapani, 2019, p.19)

Essa perspectiva converge com Arroyo (2013), ao afirmar que a formação docente deve reconhecer o estudante como sujeito de direitos e considerar sua trajetória concreta, superando modelos rígidos e excludentes de currículo. Para Freire (1996), uma educação verdadeiramente transformadora precisa respeitar o tempo, o contexto e a realidade dos educandos, garantindo-lhes condições de aprender de forma crítica e autônoma.

Desse modo, as dificuldades de conciliar as ACs com demandas de disciplinas obrigatórias, apontadas pelos estudos analisados, reforçam que, apesar do seu potencial formativo, é necessário que se repense o lugar ocupado pelas ACs no currículo, com políticas institucionais que assegurem sua integração pedagógica e a equidade de acesso, de modo que essas experiências não se tornem mais uma barreira, mas um instrumento efetivo de qualificação da formação docente.

Outro desafio pontuado pelos estudos analisados, diz respeito ao processo de registro e **validação das horas** de ACs, o que constitui-se como um dos principais pontos de tensão entre estudantes e colegiados de curso. Muitas vezes, atividades de caráter formativo deixam de ser reconhecidas devido aos critérios estabelecidos. Como apresentado na pesquisa de Pereira et al. (p.8, 2021), “*Um lado negativo é a divisão de como são contabilizadas as horas pela grade da faculdade (...)*”, tendo em vista que é desestimulante para o estudante não ter a contabilização da carga horária total de muitas das atividades realizadas.

Ainda nesse sentido, Duré et al. (2025) problematiza que algumas experiências relevantes são, por vezes, desconsideradas por não se enquadrarem nos parâmetros previamente definidos, o que fragiliza a percepção das ACs como espaços legítimos de formação e gera frustrações entre os licenciandos.

Essa problemática dialoga com Arroyo (2013), ao defender que os currículos devem acolher as trajetórias dos estudantes, respeitando e valorizando suas escolhas formativas, e com Freire (1996), que critica modelos educacionais que desconsideram os saberes construídos pelos sujeitos. A falta de reconhecimento dessas experiências também evidencia a necessidade de revisão dos instrumentos de gestão curricular, alinhando-os a uma perspectiva emancipadora que integre teoria e prática e valorize os saberes adquiridos em diferentes contextos (Tardif, 2002). A validação das ACs precisa transcender a lógica quantitativa, assumindo uma dimensão qualitativa que fortaleça sua função na construção da identidade docente e no desenvolvimento integral dos licenciandos.

Pensando no argumento da dimensão qualitativa, não podemos deixar, por outro lado, de refletir sobre o fato de que o sistema de validação das ACs, embora tenha falhas, também pode ter uma intencionalidade pedagógica: incentivar o estudante a buscar formação diversificada. O que queremos dizer é que, esse modelo de validação, quando bem planejado,

também pode ter caráter formativo, pois busca incentivar os estudantes a vivenciarem uma pluralidade de experiências acadêmicas e socioculturais, em vez de concentrarem sua carga horária em poucas atividades extensas. Assim, acreditamos que a revisão dos critérios de registro e validação das ACs deve priorizar tanto o reconhecimento qualitativo dessas vivências quanto o estímulo a uma formação diversificada e integral, de modo a dialogar com Freire (1996), que propõe uma formação ampla e crítica, conectada a diferentes contextos.

Também representando um desafio, as **limitações de infraestrutura** nas instituições de ensino representam um entrave significativo para o pleno desenvolvimento das ACs. Como apontado por Souza et al. (p. 20, 2020), diferentes instituições podem oferecer diferentes oportunidades, em maior ou menor quantidade, a depender de sua infraestrutura; por exemplo:

“(...) os estudantes da universidade situada no estado de São Paulo têm também a possibilidade de participar da empresa júnior, da associação atlética e do centro de voluntários, atividades que não encontramos correspondência nas citadas pelos estudantes da instituição baiana.”. (Souza et al., 2020, p. 20,)

Com isso, Souza e seus colaboradores evidenciam que a carência de espaços adequados e a disponibilidade restrita para realização dessas atividades impactam diretamente a qualidade e a diversidade das experiências formativas oferecidas aos licenciandos.

Reforçando esta ideia, Silva e Mendonça comentam que

“(...) Estruturar cuidadosamente um currículo básico tem pouca relevância se não existir a infraestrutura necessária nos espaços de educação, tampouco resolve a estrutura se, nos cursos de formação inicial e continuada, as necessidades formativas do professor não forem atendidas”. (Silva e Mendonça, 2023, p. 612)

Freire (1996) defende que uma educação crítica e emancipadora dependente não apenas de conteúdos, mas também de condições concretas que favoreçam a prática pedagógica. De forma complementar, Arroyo (2013) critica currículos que desconsiderem os contextos reais em que a formação ocorre. Para Pimenta e Lima (2012), a profissionalização docente demanda experiências formativas diversificadas, o que depende da existência de infraestrutura adequada para conectar teoria e prática. Assim, a carência de recursos materiais e institucionais limita a potência formativa das ACs, evidenciando a necessidade de políticas que garantam equidade na oferta dessas oportunidades, assegurando que todos os licenciandos tenham acesso a vivências capazes de fortalecer sua identidade docente e sua atuação crítica.

7. Considerações finais

O presente estudo objetivou analisar a relevância das ACs na formação de professores, considerando as percepções registradas em estudos acadêmicos sobre o tema, discutindo os impactos potenciais da Resolução CNE/CP nº 4/2024 e das reformulações curriculares em andamento nos PPCs. A análise realizada ao longo deste trabalho permitiu compreender de maneira mais ampla as relações entre as ACs e a formação dos estudantes investigados. Os resultados evidenciaram que as ACs constituem um espaço formativo estratégico, capaz de articular teoria e prática, ampliar o repertório acadêmico e promover o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e do protagonismo discente.

Constatou-se que os autores reconhecem as ACs como importantes ferramentas de enriquecimento da formação, favorecendo o desenvolvimento de novos conhecimentos, o refino de habilidades e a ampliação das oportunidades no mercado de trabalho, quando bem trabalhadas. Além disso, evidenciou-se que essas práticas contribuem para a construção da identidade acadêmica e uma maior integração entre teoria e prática.

Contudo, os desafios apontados pela literatura indicam que o potencial pedagógico dessas atividades ainda não é plenamente alcançado. Barreiras como as limitações físicas da instituição, possíveis incoerências no processo de registro e validação das horas e a dificuldade de conciliação das atividades com as demandas curriculares, fragilizam a percepção das ACs como instrumentos legítimos de formação integral. Essas questões apontam a necessidade de uma revisão pedagógica e administrativa que assegure tanto o reconhecimento qualitativo das experiências vivenciadas quanto o estímulo a percursos formativos diversificados.

Nesse sentido, as mudanças promovidas pela Resolução CNE/CP nº 4/2024 e pelas reformulações dos PPCs devem priorizar políticas que promovam equidade de acesso, integração curricular e valorização das trajetórias formativas, garantindo que todos os licenciandos tenham uma formação plural.

Por outro lado, é importante destacar que a possível extinção das ACs, substituídas pela obrigatoriedade das atividades de extensão prevista na Resolução CNE/CP nº 4/2024, pode levantar questionamentos relevantes sobre os impactos no processo formativo dos licenciandos,

uma vez que as ACs, ao longo dos anos, mostraram-se fundamentais para assegurar uma pluralidade de experiências que vão além do currículo formal. Além disso, estão alinhadas às concepções de autores como Freire (1996), que defende uma educação emancipadora e dialógica, Arroyo (2013), que valoriza a trajetória individual dos estudantes, Pimenta e Lima (2012), que defende que a profissionalização docente demanda experiências formativas diversificadas, e Tardif (2002), que defende o currículo que integre teoria e prática e valorize os saberes adquiridos em diferentes contextos para a construção da identidade docente.

Embora as atividades de extensão possam ter um valor social e acadêmico, levantamos o seguinte questionamento: elas, sozinhas, serão capazes de contemplar a mesma diversidade e amplitude formativa proporcionada pelas ACs? Ou seja, mais do que uma simples substituição normativa, trata-se de um desafio pedagógico e político: pensar em como garantir que futuros professores continuem a vivenciar processos de formação críticos, plurais e emancipadores.

Dessa forma, reforça-se a importância de incentivar a participação dos licenciandos nas ACs, mesmo diante de sua não obrigatoriedade, por meio da ampliação da oferta, da divulgação sistemática e da flexibilização dos mecanismos de reconhecimento dessas experiências. Ao adotar tais medidas, a universidade não apenas fortalece sua função formadora, mas também contribui para uma educação mais ampla e integrada, capaz de responder às demandas sociais contemporâneas e de preparar professores com maior autonomia, criticidade e competência profissional.

Referências

ARAÚJO, L. D. M. **Currículo de formação docente em Educação Física: análise sobre as práticas, o estágio e as atividades complementares**. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: <https://www.repositorio.ufma.br/handle/123456789/2975>. Acesso em: 1 jul. 2025.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BALDAIA, C. et al. As atividades extracurriculares dos alunos do ensino superior e a sua influência nas escolhas dos cursos. **IS Working Papers**, 3.^a Série, n. 85. Porto: Instituto de Sociologia da Universidade do Porto, dez. 2019. Disponível em: <http://isociologia.up.pt/pt-pt/pagina/working-papers>. Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CES nº 12/2007. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21/07/2025

BRASIL. **Ministério da Educação**. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 161, n. 103, p. 54–57, 31 maio 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRITO, A. P. G. et al. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 20, n. 44, p. 1–15, 2021.

BUSSOLOTI, J. M.; et al. **A importância das atividades complementares no processo de aprendizado: percepção dos alunos de cursos de educação a distância da Universidade de Taubaté**. 2016. Disponível em: <https://repositorio.pgsscogna.com.br//handle/123456789/34590>. Acesso em: 21 abr. 2025.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.

CIBIM, J. P.; RIBEIRO, O. C. F. Para além da sala de aula: as atividades complementares na formação do/a professor/a de Educação Física da FEF/Unicamp. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 1–16, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2021.e80624>. Acesso em: 16 maio 2025.

COSTA P. A. et al. Percepção de estudantes de Ciências Biológicas sobre as atividades complementares. **Revista Conexão ComCiência**, [S. l.], v. 1, n. 3, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/conexaocomciencia/article/view/7095>. Acesso em: 3 jul. 2025.

CRUZ, M. L. S. et al. Perfil das Atividades Complementares dos Graduandos em Medicina pela Universidade Estadual de Feira de Santana, 2009-2017. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 43, supl. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v43suplemento1-20190026>. Acesso em: 21 abr. 2025.

DIAS, RENATO DURO. Extensão universitária nos cursos de graduação em Direito. **Quaestio Iuris**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 21–39, 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/rqi.2021.42892>. Acesso em: 17 maio 2025.

DURÉ, R. C. et al. As atividades extracurriculares em uma licenciatura em Ciências Biológicas: formação e identificação profissional. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 25, p. 1–24, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2025u297320>. Acesso em: 16 maio 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; PRADO, N. M. B. O educador como gestor: desafios da prática pedagógica. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 55, ores cop. 85–95, 2001.

GIROUX, H. A.; **Os professores intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GROSSI, V. et al. **Atividades complementares e sua função formativa no curso de Pedagogia da UFMG**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), 2019. (Working Paper nº 85, Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil - NEPEI). Disponível em: <https://www.fae.ufmg.br/nepei/wp-content/uploads/WP-85.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2025.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

McLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MELO, S. J. de. **Atividades Acadêmicas Complementares na licenciatura: reflexões sobre o processo de formação inicial**. 2022. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/14024>. Acesso em: 16 maio 2025.

MONTEIRO, D. S. et al.; A busca pelos saberes sociais na formação de professores de Educação Física: uma análise das atividades complementares dos egressos da FEFD. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 49, p. 164–175, 2016. DOI: 10.5007/2175-8042.2016v28n49p164. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n49p164>. Acesso em: 3 jul. 2025.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 173-188, jan./jun. 2009.

OLIVEIRA, C. T. de. et al. Percepções de Estudantes Universitários sobre a Realização de Atividades Extracurriculares na Graduação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 36, n. 2, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003052015>. Acesso em: 21 abr. 2025.

PEREIRA, A. C. et al. Percepção de estudantes de Ciências Biológicas sobre as atividades complementares. **Revista Conexão ComCiência**, v. 1, n. 3, e7095, 2021. ISSN 2763-5848. Disponível em: <https://revistaconexaocomciencia.com>. Acesso em: 24 ago. 2025.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e docência: experiências e reflexões**. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, A. V. et al. **Concepções de licenciandos em Ciências Biológicas da UFMS sobre as atividades complementares**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA (CIEM), 6., 2022, Campo Grande. Anais [...]. Campo Grande: CIEM, 2022. Disponível em: <https://eventos.ufms.br/ciem2022>. Acesso em: 1 jul. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 1–15, 2009.

SANTOS, D. M.; CHAPANI, D. T. O horário de atividades complementares como espaço de formação crítica. **Revista Práxis Educacional**, Salvador, v. 4, n. 13, p. 156–174, jan./abr. 2019. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n13.p156-174>. Acesso em: 1 jul. 2025.

SILVA, C. B. da et al. Fatores associados à satisfação de acadêmicos com o curso de graduação em Enfermagem: um estudo transversal. **REME - Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v. 27, e-1515, 2023. DOI: <https://doi.org/10.35699/2316-9389.2023.42208>. Acesso em: 17 maio 2025.

SILVA, M. M. F. da; MENDONÇA, T.; A formação de professores de ciências em um curso de licenciatura: fragilidades na matriz curricular. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 13, n. 39, p. 610–627, 2023. Disponível em: <https://www.seer.ufms.br/index.php/interfaces/article/view/6128>. Acesso em: 1 jul. 2025.

SOUZA, A. S. et al. A participação de estudantes de dois cursos de licenciatura em Ciências Biológicas em atividades extracurriculares: possibilidades para uma formação plena. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 4, n. 2, p. 5–24, 2019. Publicado em fev. 2020. DOI: 10.22481/rid-uesb.v4i2.6218.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Manual de Atividades Complementares: curso de licenciatura em Química – Campus Sobral. Sobral: UFC, 2018. Disponível em: https://quimica.sobral.ufc.br/wp-content/uploads/2021/04/Manual-de-Atividades-Complementares_Completo_Vers%C3%A3o-Final.pdf. Acesso em: 1 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Pró-Reitoria de Graduação. Instituto de Ciências Humanas e da Informação. Comitê Assessor do Curso de Turismo Binacional. **Normatização das atividades complementares do Curso de Bacharelado em Turismo Binacional**. Santa Vitória do Palmar: FURG, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. Assessoria de Comunicação Social – Informativo UFSB, 2018. **Atividades complementares: o que são, onde estão e como validá-las**. Disponível em: <https://ufsb.edu.br/a-ufsb/assessorias/acs/informativo-ufsb/994-atividades-complementares-o-que-sao-onde-estao-e-como-valida-las>. Acesso em: 30 ago. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho de Graduação. **Resolução CONGRAD nº 46, de 28 de março de 2022**. Aprova as Normas Gerais da Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, e dá outras providências. Uberlândia: UFU, 2022. Disponível em: https://www.sei.ufu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=5967542. Acesso em: 30 ago. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução CONSUN nº 32, de 22 de junho de 2017**. Aprova o Regulamento das Atividades Acadêmicas Complementares. Uberlândia: UFU, 2017. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2017-32.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Uberlândia: UFU, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física**. Uberlândia: Instituto de Física, Universidade Federal de Uberlândia, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**. Uberlândia: Instituto de Química, Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

WARMLING, A. M. F. et al. Contribuições das atividades complementares na formação. **Revista da ABENO**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 190–197, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.30979/rev.abeno.v12i2.123>. Acesso em: 21 abr. 2025.

Apêndice 1

Quadro 1 - Lista dos trabalhos analisados

Título do trabalho	Autores	Ano	Categorias
Currículo de formação docente em Educação Física: análise sobre as práticas, o estágio e as atividades complementares	ARAÚJO, L. D. M.	2018	Educação Física
Para além da sala de aula: as atividades complementares na formação do/a professor/a de Educação Física da FEF/Unicamp	CIBIM, J. P.; RIBEIRO, O. C. F.	2021	Educação Física
A busca pelos saberes sociais na formação de professores em Educação Física: uma análise das atividades complementares dos egressos da FEFD	MONTEIRO, D. S. et al.	2016	Educação Física
O horário de atividades complementares como espaço de formação crítica: limites e possibilidades	SANTOS, D. M.; CHAPANI, D. T.	2019	Educação Física
A participação de estudantes de dois cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas em atividades extracurriculares: possibilidades para uma formação plena	SOUZA, A. S. et al.	2020	Ciências Biológicas
As atividades extracurriculares em uma licenciatura em Ciências Biológicas: formação e identificação profissional	DURÉ, R. C. et al.	2025	Ciências Biológicas
A formação de professores de ciências em um curso de licenciatura: fragilidades na matriz curricular	SILVA, M. M. F. da; MENDONÇA, T.	2023	Ciências Biológicas

Percepção de estudantes de Ciências Biológicas sobre as atividades complementares.	PEREIRA, A. C. et al.	2021	Ciências Biológicas
A importância das atividades complementares no processo de aprendizado: percepção dos alunos de cursos de educação a distância da Universidade de Taubaté	BUSSOLOTI, J. M. et al.	2016	Interdisciplinar (Licenciaturas em geral)
As atividades extracurriculares dos alunos do ensino superior e a sua influência nas escolhas dos cursos	BALDAIA, C. et al.	2019	Interdisciplinar (Licenciaturas em geral)
A importância das atividades complementares na formação inicial de professores de Química: Um diagnóstico das concepções e práticas dos licenciandos no âmbito da UEPB	MELO, S. J. de.	2016	Química

Fonte: os autores

