

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO BÁSICA

Natália Fraga Carvalhais Oliveira – UFMG

Savana Diniz Gomes Melo – UFMG

Apresentação

Este artigo apresenta as primeiras reflexões e análises de um estudo em curso, a respeito da relação da extensão universitária com a educação básica, tomando como eixos centrais a democratização e a inclusão social na educação superior. Inicialmente será discutida a relação da universidade com a sociedade e, em especial, com a educação básica; tendo por referência a declaração da educação como direito e a reforma do Estado brasileiro, empreendidas a partir da década de 1990. Em seguida, será evidenciada a priorização da educação básica como foco das ações de extensão universitária nesse mesmo período. Posteriormente, analisar-se-á uma iniciativa de extensão da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – o Programa Escola Integrada (PEI/UFMG), que objetiva promover a relação entre a UFMG e a política de ampliação da jornada escolar da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (SMED/PBH), dirigida às escolas de ensino fundamental – Programa Escola Integrada (PEI/PBH). As fontes deste estudo são documentais, compreendendo normatizações (Lei, Portaria, Decreto), documentos oficiais (Planos, Programas, Projetos), relatórios de pesquisa e publicações institucionais do governo federal e da UFMG.

Parte-se do pressuposto de que desde meados do século XX, a partir da Declaração Universal de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, projetos de educação encontram-se em disputa, fundamentados em diferentes concepções e princípios. A educação como direito/bem público e orientada no sentido de promover a formação integral, a justiça social e a igualdade entre os cidadãos vem sendo contraposta por uma visão de educação como motor do desenvolvimento econômico, norteadas pelos interesses de mercado. Em meio a essa disputa, com a crise capitalista nos anos de 1970, a intensificação do processo de globalização econômico-cultural, a nova divisão internacional do trabalho, a emergência da sociedade do conhecimento e da Revolução das Tecnologias de Informação, a segunda concepção de educação tem ganhado destaque.

Nesse contexto, a educação superior, primeiramente nos países capitalistas centrais e mais recentemente no Brasil, por exemplo, foi elevada como motor para a inovação, produtividade e competitividade entre os países. Tem se transformado em um mercado promissor de serviços educativos, com o estabelecimento de *rankings* utilizados como forma de posicionar os países no mercado de competitividade internacional. A produção do conhecimento permanece sob a pressão e subordinação das demandas do capitalismo produtivo, guiada pelos interesses da economia. Quanto à educação básica, a formação nesse nível orienta-se pela capacitação profissional, a partir das competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho.

Esse cenário político-econômico tem demarcado, em especial, novas relações da universidade com a sociedade. Diante de todas as pressões sofridas pela universidade, a mesma passou a exercer suas funções de forma a atender às diferentes demandas sociais; entre elas, especialmente no contexto atual, a universidade parece estar sendo impelida a se aproximar da educação básica. A política de tempo integral tem sido priorizada pelo governo federal e constitui um dos direcionamentos para as possíveis relações entre a universidade e a educação básica.

Desde a sua constituição, a universidade vem estabelecendo relações múltiplas e recíprocas com a sociedade, diferenciadas pelas demandas e novas exigências de cada contexto e época. Desde a sua criação, na Idade Média, a universidade desempenhou seu papel social por meio do ensino. Posteriormente, com a constituição da ciência moderna, foi-lhe atribuída mais uma função social, a pesquisa. Mais recentemente, em fins do século XIX, a universidade também passou a desenvolver seus compromissos com a sociedade por meio da extensão universitária.

Contudo, a universidade sempre esteve mais voltada para atender aos interesses de grupos específicos do que à sociedade de maneira geral. No contexto brasileiro não foi diferente, pois as instituições universitárias no Brasil, invariavelmente, estiveram permeadas pelos interesses dos grupos privilegiados econômica, cultural e politicamente.

Atualmente, a universidade recebe demandas de diferentes grupos e interesses diversos para além da pesquisa e do ensino. Diante de suas necessidades, o Estado, o mercado e a sociedade de maneira geral pressionam essa instituição. Perante as pressões sofridas, alguns autores analisam o que denominam por “crises” da universidade, uma vez

que a mesma não consegue atender a algumas expectativas. Além do ensino e da pesquisa, uma gama de atividades e solicitações são apresentadas à universidade, tais como: colaborar com o governo; apresentar soluções científicas e tecnológicas para os problemas locais, regionais e nacionais; contribuir com a melhoria da qualidade de vida; realizar parcerias com empresas e fomentar a inovação; captar fundos para o financiamento de suas atividades, entre outras (PEREIRA, 2009).

Tal como a universidade, a escola básica também se configura em um campo de disputas desde a sua constituição. Tanto a universidade quanto as escolas básicas se desenvolveram a favor de alguns grupos. Os projetos de educação no país sempre estiveram intrinsecamente ligados aos projetos nacionais de desenvolvimento e seus formuladores. No Brasil, esse aspecto é bastante evidente, uma vez que historicamente as elites dominantes negaram à maioria dos brasileiros o direito à educação pela ação sistemática da escola.

No que diz respeito à relação da universidade com a escola básica, ao longo do tempo, essas instituições não dialogavam entre si. À medida que o ensino fundamental foi sendo ampliado no Brasil, a demanda pela formação de seus professores incidiu sobre a universidade. Inicialmente esta formou especialistas para as várias áreas do conhecimento. De acordo com Gatti (2010), os professores eram formados pelo modelo popularmente conhecido como “3 + 1”, em que os bacharéis das poucas universidades existentes no país poderiam cursar um ano de disciplinas da área da educação para a obtenção da licenciatura voltada para o ensino secundário. A formação em nível superior para os professores do ensino fundamental passou a ser exigida somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/1996.

Com a efervescência dos movimentos sociais em todo o mundo, em luta pela conquista e efetivação de direitos, as demandas por ampliação do acesso à educação e, sobretudo, por mais escolarização pressionaram a universidade, que se defrontou com o fato de a população em geral exigir acesso ao ensino superior. No contexto da redemocratização brasileira, diante das reivindicações sociais como também da garantia do direito à educação, a demanda pela criação de processos cada vez mais radicais de expansão e democratização do acesso ao ensino superior também incidiu sobre a universidade.

Apesar de a população brasileira requerer um projeto mais democrático de sociedade, conforme Frigotto e Ciavatta (2003), “do ponto de vista da educação, ocorre

uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis” (p.97). Diversos autores convergem para o entendimento de que as políticas desenvolvidas na década de 1990, durante a reforma do Estado implementada por Fernando Henrique Cardoso, foram subordinadas aos organismos internacionais, em um contexto de novas demandas da globalização e internacionalização da economia e da sociedade do conhecimento. Essa subordinação significou a culpabilização do Estado pela crise do processo de acumulação capitalista, traduzindo-se, entre outras coisas, no ajuste e privatização das políticas sociais de acordo com as leis do mercado. Nesse contexto, as demandas da sociedade civil foram substituídas pelas necessidades de reprodução do capital. No campo educacional, tratou-se de “ajustar a educação escolar que serve à reestruturação produtiva e às mudanças organizacionais e a base técnico-científica à nova divisão internacional do trabalho” (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003, p.107).

O ensino fundamental foi priorizado em detrimento das demais etapas da educação básica, sem, contudo, resultar a efetiva melhora dos indicadores básicos de qualidade, medidos pelas avaliações educacionais. Houve expansão do acesso, mas sem a oferta das condições de aprendizagem e conhecimento, negando assim a garantia efetiva do direito à educação pública e de qualidade. No ensino superior, houve uma expansão desenfreada do setor privado e o sucateamento das universidades públicas.

Desde então, as concepções de educação como um bem que abre, constrói, potencializa e afirma outros direitos ou a educação como fator de produção, ingresso e competitividade no mercado e as suas vantagens econômicas têm sido explicitadas na defesa de diferentes projetos de educação. Essas concepções têm fundamentado também diferentes significados a respeito da qualidade educacional em todos os níveis de ensino (SOBRINHO, 2010). Em meio a essa conjuntura, desde a década de 1980 e de forma mais incisiva no século XXI, a luta pela inclusão e democratização da educação superior brasileira, sobretudo dos grupos historicamente excluídos desse nível educacional – os pretos e pardos, instaurou o debate sobre as ações afirmativas. Estas se constituem na focalização das políticas sociais a fim de promover a inclusão social (PEIXOTO, 2010). No caso do ensino superior, efetivam-se atualmente por meio da política de cotas em que parte

das vagas nos vestibulares é reservada por critério social e racial com o objetivo de promover o acesso às universidades federais e contribuir assim para a justiça social.

Além das ações afirmativas, outras políticas que buscam também promover a inclusão social vêm sendo desenvolvidas no intuito de garantir o acesso ao ensino superior, tais como o Programa Universidade para Todos e o Fundo de Financiamento Estudantil, que também tem favorecido fortemente os interesses do segmento das instituições privadas; o Programa Nacional de Assistência Estudantil e o Programa de Apoio a Planos de reestruturação e de expansão das Universidades Federais (Reuni), ambos voltados para as instituições federais. A última política apresentada busca expandir a oferta, mas a sua implantação sem as condições de ensino e de trabalho necessárias tem implicado na intensificação e precarização do trabalho docente, bem como na precarização do ensino em muitas das universidades federais do país, sobretudo aquelas criadas a partir de 2003.

Contudo, é consenso entre os estudiosos do tema o fato de que a efetiva democratização do acesso ao ensino superior só será garantida com o investimento em outras áreas que promovam desenvolvimento econômico e social; em destaque, na melhoria da qualidade da educação básica. Deve-se garantir a cobertura completa dos níveis precedentes à educação superior, a expansão da infraestrutura física e o investimento na formação de professores (SOBRINHO, 2010; PEIXOTO, 2010).

Para a promoção da qualidade na educação básica, a relação da universidade com esse nível de ensino tem se apresentado como uma necessidade no atual cenário político educacional. Propõe-se que “um projeto de reforma universitária precisa situar a relação Universidade-Escola Básica num plano mais abrangente e duradouro, que garanta a articulação entre os diferentes níveis de ensino na promoção da qualidade da educação” (MACEDO *et al*, 2005, p.140). O acúmulo de conhecimentos e competências que a universidade detém exerce um papel importante na formulação de projetos voltados para a solução de problemas nacionais. Defende-se assim que a universidade encabece a “liderança na cooperação com os sistemas de educação básica para a melhoria da qualidade da escola básica” (MACEDO *et al*, 2005, p.140).

Pode-se inferir que a universidade brasileira não se ocupou da educação básica até muito recentemente, quadro que parece vir se alterando a partir dos anos de 1980. A universidade sempre esteve ligada aos projetos de sociedade ou de país. A educação básica

foi assegurada como direito de todo cidadão e dever do Estado mediante oferta qualificada somente com a Constituição Federal de 1988 (CF) e a LDBEN/1996. Então é nesse contexto que a universidade começa a se voltar para a educação básica, uma vez que é nesse momento que ela se torna obrigação do Estado.

Diante dessa obrigação, o Estado passou a mobilizar as universidades públicas para se relacionarem com a educação básica, a fim de formar e qualificar os professores por meio de cursos de formação inicial e continuada, sobretudo a partir dos anos 2000 (GATTI e BARRETO, 2009). Assim, além de ofertar os cursos de licenciatura e realizar pesquisas no campo educacional, a universidade também é chamada a desenvolver ações de extensão com o foco na educação básica. Como será verificado a seguir, a educação básica foi tomada como prioridade das ações de extensão a partir da década de 1990, em meio a esse contexto de disputas entre projetos mais democráticos e mercantis de educação.

Extensão Universitária e Educação Básica

Convém destacar que nos anos de 1980, momento de reabertura política na sociedade brasileira, a discussão no meio acadêmico se voltou para a autonomia universitária e o compromisso social da universidade com as classes menos favorecidas, uma vez que essa instituição era criticada por atender aos interesses das classes dominantes da sociedade. A extensão universitária, que até esse momento era entendida oficialmente como cursos ou eventos focados num público que já participava da vida universitária, ou então como projetos assistencialistas voltados para o interesse do governo (no caso, o militar), passou a ser compreendida como um processo de maior abertura da universidade para uma relação mais ampla com a sociedade (NOGUEIRA, 1999).

Entre as diretrizes da extensão formuladas a partir desse contexto, está presente o estabelecimento de uma relação da universidade com a sociedade, voltada para os interesses da maioria da população e a sua vinculação com as políticas públicas e movimentos sociais na busca da superação das desigualdades e exclusão social. Apesar das diretrizes políticas formuladas pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), presentes no “Plano Nacional de Extensão” de 1998,

lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1999, do ponto de vista conceitual, parece existir uma dissonância a respeito do que se entende por extensão universitária.

No conceito elaborado pelo FORPROEX, a extensão pode ser entendida como o processo que busca promover a articulação do ensino e da pesquisa aos interesses sociais. Na CF/1988, o princípio da indissociabilidade induz ao entendimento da extensão como uma dimensão acadêmica da universidade no mesmo nível da pesquisa e do ensino, que deve ser desenvolvida de forma indissociável. Na LDBEN/1996, a extensão é pronunciada como o meio de divulgação dos resultados da produção do conhecimento cultural, científico e tecnológico realizada na universidade, apesar de estar previsto a prestação de serviços especializados à comunidade e estabelecimento de uma relação de reciprocidade, entre os princípios da educação superior.

A despeito dessas diferenças, que evidenciam um campo de disputa em torno da extensão universitária, no período em que se criticava o distanciamento da universidade dos interesses mais gerais da sociedade, o FORPROEX reivindicou junto ao MEC que o mesmo se responsabilizasse pelo fomento do “compromisso social da universidade com a sociedade”. Em 1993, esse processo resultou, por parte do MEC, na criação do Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE). Desse período até 1997, foram financiadas diversas ações de extensão das universidades brasileiras, com duas linhas de ação: Linha 1 – Articulação da Universidade com a sociedade e Linha 2 – Integração da Universidade com o Ensino Fundamental (NOGUEIRA, 1999).

Em 2003, tal programa foi retomado com nova denominação – Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT), com maior oferta de recursos para financiamento e linhas de atuação voltadas para as políticas públicas – e regulamentado pelo Decreto nº 6.495/2008. A partir do ano de 2009, o PROEXT passou a ser interministerial, o que significou um acréscimo de recursos para o fomento de ações de extensão e a ampliação das temáticas abordadas e políticas sociais priorizadas (DINIZ, 2012). Permanece sob a gerência do MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu), que recebe as demandas apresentadas pelos demais Ministérios e Secretarias. Em seu exame da extensão universitária como instrumento de política pública, a partir de uma investigação sobre o PROEXT, Diniz observou, entre outros aspectos, quais têm sido alguns dos compromissos e relações que a universidade vem assumindo com a sociedade por meio da extensão

universitária. No que diz respeito à educação básica, o fomento à extensão tem priorizado ações voltadas primeiramente para o ensino fundamental e, após a LDBEN/1996, para a educação básica.

Essa primazia foi reafirmada nos documentos “Plano Nacional de Extensão” elaborado pelo MEC e FORPROEX, e “Política Nacional de Extensão Universitária”. No primeiro documento, prevê-se que “a atuação junto ao sistema de ensino público deve se constituir em uma das diretrizes prioritárias para o fortalecimento da educação básica através de contribuições técnico-científicas e colaboração na construção e difusão dos valores da cidadania” (FORPROEX, 2001, p.41). No segundo, reafirma-se que, entre as prioridades da articulação da extensão universitária com as políticas públicas, inclua-se a “ampliação da oferta e melhoria da qualidade da educação básica” (FORPROEX, 2012, p.26). Observa-se que inicialmente o foco era o fortalecimento da educação básica, em um contexto em que se buscava a universalização do ensino fundamental. Atualmente, apesar de se buscar contribuir para a ampliação da oferta, o que depende exclusivamente do Estado e não da universidade, espera-se que a universidade colabore na qualificação da educação básica.

Em suma, diante do contexto da declaração da educação como direito do cidadão e dever do Estado, a busca pela universalização do ensino fundamental intensificou a demanda por formação. A procura pela qualidade da educação básica, além da formação, ensejou realização de pesquisas. As ações de extensão também passaram a ser desenvolvidas tendo como foco a educação básica. Como referido, em consonância a esse aspecto, o fomento da extensão realizado pelo MEC se orienta pelas políticas públicas priorizadas pelo governo.

Assim, em 2012, o edital nº 2 - MEC/SESu/2013 também contemplou uma linha específica voltada para as políticas de educação integral, tendo em vista ações, por parte das universidades, voltadas para essas políticas. Tal inserção ocorreu de forma coerente ao Programa Mais Educação (PME), criado em 2007. Essa política indutora do governo federal tem o objetivo de promover a ampliação da jornada escolar nos diversos estados/municípios brasileiros, com o intuito de promover a formação integral e contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, respondendo às demandas e experiências

que vêm ocorrendo em todo o Brasil, como constatado no relatório do mapeamento das experiências de ampliação da jornada escolar, financiado pelo MEC (BRASIL, 2009).

O PME integra um dos vários programas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, no segundo mandato do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e em continuidade no atual governo. Requer a articulação entre os sistemas de ensino e universidades, tendo em vista a produção de conhecimento, suporte teórico-metodológico e formação de profissionais no campo da educação integral (BRASIL, 2007; 2010a).

No documento no qual se apresentam as razões, princípios e programas do PDE, prevê-se que a universidade pública deve, por um lado, voltar-se para a educação básica no que diz respeito à formação inicial e continuada dos professores, visando à melhoria da qualidade da educação básica. Por outro, essa melhoria poderá contribuir para que os egressos do nível básico cheguem mais preparados no nível superior, fechando assim “um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre níveis educacionais” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, s/d, p.11).

Apesar das críticas e da necessidade de análises mais aprofundadas sobre o alcance e limites desse programa, Abreu (2010) aponta que, por meio dele, o Estado brasileiro vem priorizando a educação através de uma visão sistêmica “que consiste numa visão articulada entre os diversos níveis e modalidades de ensino. Com essa visão, a educação básica e educação superior deixaram de ser fragmentos estanques e foram integradas (...)” (ABREU, 2010, p.136).

Essa articulação proposta pelas políticas educacionais vigentes parece buscar a melhoria da qualidade da educação básica e a melhor preparação dos novos alunos para o ensino superior. O PME e o PROEXT, ambos pertencentes aos programas que constituem o PDE, preveem a articulação entre a educação básica e as universidades. Portanto, tanto as políticas para a educação básica como as para o ensino superior se propõem a efetivar essa vinculação. Além desses programas, o Reuni, já referido anteriormente, compõe um dos programas do PDE e foi instituído pelo Decreto nº 6.096/2007. Constitui-se numa política de inclusão e democratização do ensino superior e prevê a articulação da graduação e pós-graduação e da educação superior com a educação básica (Art. 2º, inciso VI).

Dessa maneira, compreende-se que as políticas educacionais, forjadas no contexto da redemocratização do país, como também nos anos de 1990 e de maneira intensificada no século XXI, têm fomentado a relação entre a universidade e a educação básica para além das pesquisas e do ensino, por meio da extensão universitária. Essa relação precisa ser investigada para se evidenciar como ela tem se estabelecido.

Uma iniciativa da UFMG parece estar alinhada a essa articulação e foca o desenvolvimento de uma política educacional de ampliação da jornada escolar. Trata-se do Programa Escola Integrada/PBH. Tal programa se refere à política municipal de ampliação da jornada escolar da SMED/PBH. Entre seus objetivos está a busca pela melhoria da aprendizagem dos alunos, bem como a promoção de uma estreita relação entre os estudantes e os diferentes espaços no entorno da escola e os territórios da cidade.

Em Belo Horizonte, a experiência de educação integral implantada vem se consolidando como uma referência nacional para a política de ampliação da jornada escolar no Brasil, inclusive para o Ministério da Educação. A proposta de ampliação da jornada escolar na capital mineira emergiu do debate a respeito dos resultados da implantação do *Programa Escola Plural* na rede municipal de educação em 1994. As reflexões sobre o sistema educacional da cidade, proporcionadas pelo programa, provocaram a reorganização do tempo escolar e evidenciaram a necessidade de uma formação integral para os estudantes. Inicialmente a SMED/PBH propôs uma primeira experiência na capital, criando uma escola de tempo integral – Escola Municipal Monteiro Lobato. Perante os desafios de sustentabilidade dessa escola, essa Secretaria buscou referências em outros municípios e implantou o PEI/PBH, o qual surgiu “de uma reflexão sobre os limites de experiências como a da Escola Municipal Monteiro Lobato e da necessidade de buscar uma interação maior entre as políticas públicas e as experiências já desenvolvidas no âmbito da sociedade civil” (BRASIL, 2010b, p.20).

Sob a coordenação da SMED, o PEI/PBH foi implantado em 2006, por meio do projeto piloto em sete escolas. A proposta foi inspirada no conceito de Cidade Educadora e em outras experiências desenvolvidas na época no país, como a da Prefeitura de Nova Iguaçu no Rio de Janeiro. Trata-se de um programa intersetorial que envolve várias instituições, entre elas, as de ensino superior, aspecto que interessa a discussão aqui proposta.

De acordo com Dalben (2010), a referência aprendida com a experiência de Nova Iguaçu “trouxe, em seu bojo, um fator inovador: a vinculação possível da relação Universidade – Escola Básica, por meio da Extensão Universitária” (p. 24). A UFMG foi convidada a contribuir na reformulação da proposta de ampliação da jornada escolar e elaboração do projeto piloto implantado em 2006 e da própria experiência. Entre os objetivos da universidade ao participar dessa política pública, destaca-se o de ampliar espaços para desenvolvimento da extensão, pesquisas e para o aprimoramento do ensino, bem como realizar intervenção política, social e cultural na área da educação, a fim de promover a melhoria da qualidade da educação básica (GUIMARÃES, 2010).

Desde então, a participação da UFMG no PEI/PBH vem se desenvolvendo por meio da oferta de oficinas, a partir das demandas das escolas municipais, sendo responsável por selecionar, encaminhar, preparar e orientar os alunos, sobretudo da graduação, bolsistas de extensão, os quais são chamados de monitores.

Em 2011 o PEI/UFMG foi organizado como um programa de extensão, configurando-se como uma ação mais complexa e articuladora de outras ações organizadas por um eixo comum. Além do projeto de Oficinas na Escola Integrada, o mesmo passou a articular os seguintes projetos: Acompanhamento Pedagógico do PEI nas escolas; Projeto Apoio à Escola Integrada; Suporte de Comunicação para o PEI/UFMG e Processos formativos em Educação Integral.

Em sua configuração atual, o PEI/UFMG conta com uma grande equipe que pode ser observada no quadro abaixo.

Configuração do PEI/UFMG em 2012

Item	Vínculo	Atribuição	Equipe
Coordenação geral	UFMG/PROEX	. Gestão Geral do programa na UFMG.	. Dois técnicos.
Coordenação pedagógica	UFMG/FAE	. Formação de todos os discentes participantes do programa. . Acompanhamento das escolas . Realização de pesquisas.	. Três professores, sendo uma professora visitante contratada exclusivamente para a coordenação. . Dois bolsistas de graduação para apoio à coordenação. . Dois de graduação e um de pós-graduação para as pesquisas.
Coordenação das áreas (artes, teatro, matemática, ciências, acompanhamento)	UFMG/Unidades Acadêmicas	. Acompanhamento semanal do trabalho realizado pelos	. Dez professores ⁽¹⁾ . . Três bolsistas graduandos e cinco bolsistas pós-

pedagógico, literatura, dança, música, etc.)		discentes da graduação nas oficinas e formação geral desses estudantes.	graduandos.
Monitores de oficina	UFMG/Unidades Acadêmicas	.Desenvolver oficinas nas escolas	. Cento e vinte e nove bolsistas de graduação.
Suporte de comunicação do programa	UFMG/FAFICH	-	. Um professor. . Dois bolsistas de graduação e um de pós-graduação.

Fonte: PROEX/UFMG, 2012.

OBS.: (1) Número estimado.

Conforme “Termo de Adesão a Atividades de Extensão Outorga e Aceitação de Bolsa”, assinado pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e as escolas municipais, os bolsistas cumprem carga horária de 20 horas semanais, sendo 12 em desenvolvimento de oficina, 4 em orientação e planejamento junto com o professor comunitário - coordenador do programa na escola e 4 horas de orientação e planejamento com o professor/técnico na UFMG.

Todos os discentes que atuam nas oficinas recebem uma bolsa de extensão no valor mensal de R\$ 420,00 e vales-transportes pagos pelo Caixa Escolar das escolas, enquanto os demais bolsistas de graduação fazem jus a uma bolsa de extensão institucional da PROEX no valor de R\$400,00. Os bolsistas da pós-graduação recebem bolsas do Reuni no valor de R\$ 1.350,00 para os mestrados e R\$2.000,00 para doutorandos.

Convém destacar a importância do Reuni também na atividade de extensão universitária. Note-se que, em conformidade com o Decreto nº 6.096/2007, no documento que descreve o Projeto Reuni/UFMG em vigor até 2012, consta o item “Renovação Pedagógica da Educação Superior”. Esse item é composto por um subitem denominado como a “Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica”. Entre as metas, consta a “integração entre a formação de professores na universidade e os sistemas de ensino, através de convênios com os sistemas públicos de educação básica (municipal e estadual)” (UFMG, 2007, p.27). O PEI/UFMG foi citado nesse projeto como um exemplo de possibilidade dessa integração, com perspectiva de ampliação do programa na universidade. Foi também a partir do Reuni que a articulação com a pós-graduação, por meio da oferta de bolsas para alunos de mestrado e doutorado atuarem no PEI/UFMG, efetivou-se como uma experiência piloto na UFMG.

Com a constituição do PME em 2007, o MEC convidou várias universidades para participarem de processos formativos dos educadores do programa. Atendendo a esse chamado, as universidades brasileiras formularam diversos projetos de extensão, estreitando a relação entre a universidade e a formação de profissionais envolvidos com a educação integral (MAMEDE, 2012). O PEI/UFMG se constitui numa relação da universidade com uma política de educação integral anterior ao PME, e como programa de extensão que, além de pretender contribuir para a melhoria da qualidade na educação básica, foca a formação inicial dos futuros professores para atuar na educação pública integral.

Refletindo sobre a integração da universidade para a rede de formação em educação integral, Mamede (2012) afirma que a universidade é uma instituição complexa, com diferentes funções (ensino de graduação, pós, extensão e gestão), que revelam seus compromissos sociais, dentre eles, a mais “relevante e nobre tarefa” de formação inicial de professores da educação básica e continuada dos profissionais da educação por meio de projetos de extensão. Alinhadas a essas funções, três tipos de integrações possíveis para a universidade são apresentadas pela autora como maneiras de promover a formação em educação integral.

A primeira se refere à integração dos órgãos dos sistemas de educação e instituições educacionais (MEC, secretarias de educação, universidades, escolas) com vistas à elaboração e implementação de políticas, programas, projetos, entre outras ações. Entretanto, “nesse quadro diversificado, estão em andamento vários projetos de extensão, com formatos diferentes, de universidade para universidade, definidos por parte de cada instituição junto à sua realidade local” (...) (MAMEDE, 2012, p. 239-240), como também discutidos em linhas gerais pelas universidades e o MEC. Por se caracterizar numa relação constituída há seis anos, o PEI/UFMG parece se encontrar em um momento de integração mais consolidado, haja vista o tempo de constituição e a sua continuidade; as mudanças de gestão tanto na universidade quanto na SMED e a complexificação da estrutura do programa dentro da universidade ao longo desse período. Contudo, os resultados dessa integração carecem de avaliação, o que extrapola os objetivos desse texto.

A segunda maneira refere-se à necessidade da integração interna da instituição universitária, objetivando a aproximação entre as áreas de conhecimento e articulação

político-acadêmica de cursos, profissionais e estudantes, com diferentes pontos de vista, contribuindo para a construção mais adequada de uma educação integral e integrada. A busca por esse tipo de interação também é perceptível no PEI/UFMG, uma vez que se procura constituir como um programa de extensão interdisciplinar.

Na última forma de integração proposta pela autora, destaca-se aquela realizada entre a formação inicial e a continuada. Mamede (2012) considera que a possibilidade de os estudantes de graduação e os profissionais da educação atuarem juntos, no sentido de aproximar os estudantes das escolas, constitui uma “parceria” fundamental para a qualificação profissional. O PEI/UFMG, como apontado anteriormente, procura contribuir para a formação inicial dos alunos que cursam as diferentes licenciaturas da universidade.

Compreende-se assim que a implementação da política de educação integral no país valoriza e convoca as universidades a fazerem parte da rede social responsável pela garantia do direito a uma educação básica pública, obrigatória, gratuita e agora de tempo integral. Essa integração tem sido realizada também por meio da extensão universitária.

Considerações Finais

Neste texto, procurou-se evidenciar algumas questões relativas à aproximação da universidade com a educação básica por meio da extensão universitária.

É fato notório que o Estado brasileiro tem uma dívida histórica com a população em geral no que diz respeito à negação do direito à educação pública e de qualidade, direito declarado e ainda não garantido. Nessa perspectiva, a universidade pública, como instituição estatal, é chamada a contribuir, entre os seus compromissos sociais, para a promoção da qualidade da escola pública, lugar em que a maioria da população tem acesso.

O cenário atual demonstra que esse requerimento à universidade ganhou destaque com a luta pela democratização e inclusão social na educação superior e por meio da extensão universitária, em um contexto em que a universidade era criticada por não se vincular aos interesses da maioria da população.

As diretrizes da extensão universitária formuladas na década de 1990 orientam a relação da universidade com a sociedade em conformidade com os interesses da maioria da população, de maneira vinculada aos movimentos sociais e às políticas públicas, tendo em

vista a superação da exclusão social. Desde então, o foco da extensão universitária declarado se voltou para a promoção da qualidade da educação básica, como pode ser verificado nos documentos aqui apresentados.

De forma coerente com esses aspectos e em consonância com a política de ampliação da jornada escolar fomentada pelo MEC por meio do PME, a experiência do PEI/UFMG busca atuar no sentido de contribuir para a melhoria da educação básica, com foco no ensino fundamental. Contudo, a UFMG é uma das muitas instituições envolvidas no Programa que devem colaborar para o alcance de seus objetivos. Seu contributo mais direto incide sobre a formação inicial e em serviço dos professores, além do apoio às escolas, mediante oferta de bolsistas. Contudo, a concepção geral do Programa e as condições objetivas para sua efetiva execução dependem fundamentalmente da SMED.

Seguramente, muitas perguntas são necessárias à ampliação do conhecimento e aprofundamento das análises das iniciativas de aproximação da universidade com a educação básica, em especial, pela extensão universitária, ainda estão por serem respondidas e requerem outras fontes que devem ser combinadas à análise documental. Algumas já emergem do presente estudo sugerindo sua continuidade: os objetivos do PEI/UFMG e PEI/PBH estão sendo alcançados? Como a universidade e a SMED/PBH avaliam essa relação? Como os professores comunitários, os demais professores das escolas, os discentes da Universidade e os outros sujeitos envolvidos na iniciativa avaliam o PEI/UFMG e PEI/PBH? Que limites e desafios já podem ser apontados em relação a esses programas? São muitas as questões que convidam a novos estudos. Esse é, pois, um campo novo e promissor, aberto pelas políticas atuais.

Referências Bibliográficas

ABREU, Maria A. A. Educação: um novo patamar institucional. *Novos Estudos*, nº 87, p.131-143, julho/2010.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. *Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar*. Diário Oficial da União, DF, 26 abr. 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010a. *Dispõe sobre o Programa Mais Educação*. Disponível em

www.planalto.gov.br/ccivil_03/...2010/2010/decreto/d7083.htm, acessado em 10/06/2012.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira*. Relatório Final da Pesquisa Quantitativa. SECAD/MEC, 2009. 148p. Disponível em www.mec.gov.br, acessado em 29/07/2011.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação Integral/educação integrada e(m) tempo integral*. Estudo Qualitativo – Belo Horizonte/MG. Relatório da pesquisa qualitativa. SECAD/MEC, 2010b. Disponível em www.mec.gov.br, acessado em 29/07/2011.

DALBEN, Ângela Imaculada L. de F. A UFMG integrada à educação básica: princípios e desafios de um programa de extensão. In: GUIMARÃES, Marília B.; GEBARA, Tânia A. A.; PRAZERES, Luiz (orgs). *A Universidade Integrada à educação básica: percursos da extensão na UFMG*. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2010. (p.19-26)

DINIZ, Flávio P. *A extensão universitária como instrumento de política pública*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Sociais, UFG, Goiânia, 2012.

FORPROEX. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Ilhéus: Editus, 2001. 65 p. (Coleção Extensão Universitária).

FORPROEX. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Maio/2012. Disponível em www.renex.com.br. Acessado em 16/07/2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, vol.24, nº 82, p.93-130, abril/2003.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

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

GUIMARÃES, Marília B. Programa Escola Integrada. In: GUIMARÃES, Marília B.; GEBARA, Tânia A. A.; PRAZERES, Luiz (orgs). *A Universidade Integrada à educação básica: percursos da extensão na UFMG*. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2010. (p.27-40)

MACEDO, Arthur R.; TREVISAN, Ligia Maria V.; TREVISAN, Péricles; MACEDO, Caio S. de. Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira. *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, v.13, n.47, p.127-148, abri/jun.2005.

MAMEDE, Inês. A integração da universidade para a formação em educação integral: muitos desafios, várias possibilidades. In: MOLL, Jaqueline (org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. (p.235-245).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas*. Ministério da Educação, Brasília, s/d. Disponível em www.mec.gov.br, acessado em 10/06/2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Superior. *Edital nº 2 - Programa de Extensão Universitária. PROEXT/2013*. MEC/SESu, Brasília, 2012. Disponível em www.mec.gov.br, acessado em 10/03/2012.

NOGUEIRA, Maria das Dores P. *Políticas de extensão universitária brasileira 1975 – 1999*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1999.

PEIXOTO, Maria do Carmo L. Inclusão Social na educação superior. *Série-Estudos*, Campo Grande, n.30, p.237-266, jul/dez. 2010.

PEREIRA, Elisabete M. de A. A universidade da modernidade nos tempos atuais. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v.14, n.1, p.29-52, mar.2009.

UFMG. Pró-Reitoria de Extensão. *Termo de Adesão a Atividades de Extensão Outorga e Aceitação de Bolsa*. PROEX/UFMG, Belo Horizonte (s/d).

UFMG. Pró-Reitoria de Extensão. *Relatório de Gestão Quantitativo. Dados Gerais do Programa Escola Integrada 2º semestre de 2012*. PROEX/UFMG, Belo Horizonte, 2012.

SOBRINHO, José Dias. Democratização, qualidade e crise da educação superior. *Educação e Sociedade*, v.31, n.113, p1223-1245, out/dez. 2010.

UFMG. REUNI: *Projeto final encaminhado*. 2007. Disponível em <https://www.ufmg.br/reuni/wp-content/uploads/2007/11/reuni-proposta-da-ufmg.pdf>, acessado em 15/12/2012.