



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

*PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PERSPECTIVAS DE
INCLUSÃO SOCIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES*

Tatiane Vedoin Viero¹

RESUMO: O estudo tem por objetivo analisar como o Programa de Extensão Universitária, vem contribuindo com o fortalecimento desta atividade. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, realizada através da Análise de Conteúdo. Os resultados expressam grande aproximação das atividades de extensão com as atividades de ensino, maior expressividade nas linhas temáticas Educação, Desenvolvimento Social e Saúde, e ênfase na formação de professores que atuam no sistema educacional. Foi possível estabelecer cinco categorias: 1) formação de professores, 2) inclusão social, 3) ensino e extensão, 4) popularização da ciência e 5) alfabetização científica. Neste trabalho será discutido as categorias 1 e 2.

Palavras-chave: Extensão universitária. Formação de professores. Inclusão social.

*UNIVERSITY EXTENSION PROGRAM: PERSPECTIVES OF SOCIAL INCLUSION
AND TEACHERS EDUCATION*

ABSTRACT: The study aims to examine how the University Extension Program, has contributed to the strengthening of this activity. The research is qualitative, conducted by Content Analysis. The results demonstrate a strong approximation between extension and teaching activities especially in the Education, Social Development and Health Thematic Lines showing great emphasis in the education of science teachers that work at the educational system. It was possible to establish five categories: 1) teachers education, 2) social inclusion, 3) education and extension, 4) science popularization and 5) scientific literacy. This paper will discuss the categories 1 and 2.

Keywords: University Extension. Teachers Education. Social Inclusion.

*PROGRAMA DE EXTENSIÓN UNIVERSITÁRIA: PERSPECTIVAS DE INCLUSIÓN
SOCIAL Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO*

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo analizar como el Programa de Extensión Universitária, está contribuyendo con el fortalecimiento de esta actividad. La investigación se caracteriza como cualitativa, realizada através del Análisis de Contenido. Los resultados expresan gran aproximación de las actividades de extensión con las actividades de enseñanza, mayor expresividad en las líneas temáticas Educación, Desarrollo Social y Salud, y énfasis en la formación de profesores que actúan en el sistema educacional. Se pudo establecer cinco categorías: 1) formación del profesorado,

¹ Possui graduação em Arquivologia pela Universidade Federal de Santa Maria (2005) e mestrado em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG (2012). É avaliadora ad hoc do ProExt - Ministério da Educação, presidente da CPAD/FURG, arquivista - Arquivo Geral - FURG, membro do comitê gestor do repositório-PROESP/FURG e membro do Comitê de Extensão-PROEXC/FURG. Tem experiência na área de Ciência da Informação, atuando principalmente nos seguintes temas: arquivos universitários, conservação preventiva, gestão de documentos e na área de Ciências Humanas: História e memória, extensão universitária e educação superior.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

*PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PERSPECTIVAS DE
INCLUSÃO SOCIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES*

2) inclusão social, 3) enseñanza y extensión, 4) popularización de la ciencia y 5) alfabetización científica. En este trabajo serán discutidos las categorías 1 y 2.

Palabras-clave: Extensión universitária. Formación de profesores. Inclusión social.

INTRODUÇÃO

O estudo das atividades-meio² da universidade tem se apresentado como uma exigência da prática profissional docente, pois a polissemia que as envolve expressa acepções e ações construídas historicamente, tanto do ponto de vista político, quanto institucional, que manifestam-se na organização e gestão do trabalho docente. Por isso, a ampliação das nossas compreensões sobre as atividades extensionistas pode nos auxiliar a perceber as concepções e práticas, as marcas dos tempos, dos espaços culturais, sociais, políticos e econômicos que influenciam e são influenciados pela vida universitária.

Anísio Teixeira (1998) considera que o ensino superior brasileiro sempre representou cópia ou eco de idéias de universidades presentes em diferentes épocas. Assim, no Brasil, o ensino superior constituiu-se como base para a instituição encarregada de transmitir o conhecimento profissional e cultural socialmente válido. Contudo, à medida que preservava sua hegemonia institucional, fundada no conhecimento, emergiam demandas da sociedade industrial. A necessidade de novos conhecimentos científicos e tecnológicos, assim como novos ideais de universidade, balizou a inserção da pesquisa como mais uma atividade universitária. A universidade ampliou sua relação com a sociedade, mas não assegurou a efetiva integração. Na expectativa de fortalecer seu compromisso social, incluiu-se a atividade de extensão.

Nesta perspectiva, o presente estudo objetiva realizar uma análise sistemática da atividade da extensão universitária, buscando analisar como o Programa de Extensão Universitária (ProExt) vem contribuindo com o fortalecimento da extensão universitária.

² Botomé (1996) considera o ensino, a pesquisa e a extensão como atividades-meio da universidade, pois é por meio destas que a universidade persegue e realiza suas finalidades.



CAMINHOS METODOLÓGICOS

No primeiro momento do estudo, buscamos compreender a historicidade das atividades de extensão no âmbito da universidade brasileira e das políticas nacionais de institucionalização. A pesquisa documental se vale de fontes que ainda não receberam um tratamento analítico (GIL, 1991). Neste estudo, foram analisadas as legislações acerca das políticas nacionais de extensão universitária, os Editais, artigos, obras científicas e os projetos e programas selecionados nos Editais do ProExt (2009 e 2010).

No segundo momento da pesquisa, a partir dos dados coletados, utilizamos o método da Análise de Conteúdo que, enquanto procedimento de pesquisa no âmbito de uma abordagem metodológica e epistemológica, apoia-se em uma concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento (FRANCO, 2008).

A pré-análise consiste na organização propriamente dita, esta etapa corresponde a um período de intuições que tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de forma que conduza a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, em um plano de análise. Comumente, a primeira fase se constitui, pode-se dizer, de três subfases: a escolha dos documentos que serão analisados, a formulação das hipóteses e objetivos e, por fim, a elaboração de indicadores que fundamentem a etapa da interpretação. Estas subfases não obedecem necessariamente uma ordem cronológica, embora mantenham uma forte ligação entre si; a escolha dos documentos depende dos objetivos (BARDIN, 1977).

A leitura flutuante é a primeira atividade que estabelece contato com os documentos a serem analisados. Consiste em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e percepções. Sobre a regra da representatividade, Bardin (1977) menciona que podemos efetuar a amostra de um material, considerando, inicialmente, aspectos como homogeneidade ou heterogeneidade da amostra. Na pesquisa que aqui se apresenta, considerou-se que o objeto de estudo – os editais ProExt – apresentam caracteres de homogeneidade por possuírem prévia adequação às orientações do Programa. O caráter heterogêneo evidencia-se na diversidade das temáticas e atividades propostas. Assim, para atender a regra da representatividade, selecionamos todos os projetos e programas aprovados no ProExt, nas edições de 2009 e 2010, que



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

*PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PERSPECTIVAS DE
INCLUSÃO SOCIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES*

evidenciavam nos títulos temas como educação em ciências, ensino de ciências, ciência e educação científica. Obtiveram-se 25 projetos e programas selecionados, e destes, 15 documentos para análise. Os documentos enviados atenderam também a regra da pertinência (BARDIN, 1977), pois atendem aos objetivos da análise.

A segunda fase, a exploração do material, consiste basicamente de operações de codificação, desconto ou enumeração de acordo com regras previamente formuladas. A codificação corresponde a uma transformação, segundo regras precisas dos dados brutos do texto, em recorte, agregação e enumeração, permitindo o alcance de uma representação do conteúdo, ou de sua expressão, e uma descrição das características do texto (BARDIN, 1977).

Quando trabalhamos com o método de Análise de Conteúdo, temos que proceder às unidades de análise que se dividem em unidades de registro e unidades de contexto. A unidade de registro é a menor parte do conteúdo, sua ocorrência é registrada de acordo com categorias levantadas. Seus tipos podem ser: a palavra, o tema, o personagem e o item (FRANCO, 2008). Sobre a unidade de contexto, Bardin (1977, p. 107) considera que:

serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. Isto pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema.

Primeiramente, no trabalho, procedemos à escolha dos documentos a serem analisados, conforme exposto. Após esta etapa, foi efetivado contato com a Secretaria de Educação Superior (SESu), solicitando a coordenação do ProExt os dados das ações aprovadas na área temática da Educação, tais como: título, instituição, modalidade, coordenador e contatos.

As unidades de registro no estudo, conforme expressos anteriormente no critério de representatividade da amostra, foram utilizadas no mapeamento e na seleção dos títulos dos projetos e programas aprovados no âmbito do ProExt 2009/2010. Ou seja, foi a seleção iniciada com o mapeamento, primeiramente, todos os projetos/programas



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

*PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PERSPECTIVAS DE
INCLUSÃO SOCIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES*

aprovados no eixo temático da Educação no ProExt e, posteriormente, os que apresentavam as outras unidades de registro nos títulos das ações.

A seleção inicial apontou que foram aprovados, no eixo temático da Educação, 188 projetos e 74 programas, no ano de 2009, e 98 projetos e 35 programas em 2010. Destes, 25 foram selecionados no âmbito do ensino ou educação em ciências. Após a seleção da amostra, estabeleceu-se contato com os coordenadores dos projetos/programas, solicitando o envio destes para realização do estudo.

Posteriormente, procedeu-se à categorização, que incide na operação de classificação de um conjunto de elementos constitutivos. As categorias (rubricas ou classes) reúnem um grupo de elementos, sob um título genérico. O critério de categorização pode ser semântico (tema), sintático (verbos ou adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o sentido) e expressivo (classificam as diversas perturbações da linguagem) (BARDIN, 1977). Neste estudo, procedeu-se à categorização semântica (temática), ficando assim definida: 1) formação de professores e 2) inclusão social.

Por fim, a terceira fase do estudo consiste na análise dos resultados brutos considerados significativos para o estudo, permitindo estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelo, que condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise (BARDIN, 1977). Assim, apresentar-se-ão, na sequência, os resultados do estudo realizado.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: DA GÊNESE AS POLÍTICAS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO

Na América Latina, a extensão universitária aparece ligada ao Movimento de Córdoba (1918), voltada aos movimentos sociais, visando à divulgação da “cultura” para as “classes populares” (SOUSA, 2000). Os princípios desse movimento serão observados, no Brasil, a partir de 1938, quando da criação da União Nacional dos Estudantes – UNE.

De modo geral, no Brasil, essa “nova atividade”, inserida na Educação Superior,



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

*PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PERSPECTIVAS DE
INCLUSÃO SOCIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES*

adquiriu contorno legal com o Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931. Por meio da extensão, a sociedade receberia os benefícios do trabalho universitário, redimindo a universidade elitista do isolamento e do descompromisso para com a sociedade.

Percebe-se a intencionalidade de institucionalizar a extensão. Porém, expressa-se como uma via de “mão única”, isto é, a Universidade deve “difundir os conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva” para a comunidade.

Freire (1983) destaca o equívoco gnosiológico da extensão, pois sua dinamicidade é reduzida à ação de estender. Para ele, o conteúdo estendido torna-se estático e o sujeito receptor. Portanto, conhecer, na perspectiva freireana, é tarefa de sujeitos que se apropriam dos diferentes saberes, transformando-os, apreendendo-os, reinventando-os em situações de interação cultural.

A partir dessas considerações, percebe-se o quanto a extensão surge acompanhada por um movimento de verticalização da universidade que se apresentava como detentora da cultura.

As várias universidades brasileiras que incorporaram tais definições extensionistas, a partir de 1931, revelaram um trabalho que “valorizava o conhecimento técnico”, mantendo as populações à margem dos processos decisórios.

No final da década de 1950, no contexto da reforma universitária e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dos movimentos estudantis e da Ação Católica, o papel social da universidade, assim como as mudanças na sua estrutura, entraram em discussão. Botomé (1996) considera que as tendências do período – final dos anos cinquenta e início dos anos sessenta – apontam as exigências para efetivar o compromisso social da universidade e uma nova função para a extensão, além de redentora social, como atividades capazes de redimir o ensino e a pesquisa universitários do descompromisso e do distanciamento dos problemas sociais. No entanto, do ponto de vista legal, a Lei n. 4.024/61 reforça a extensão como uma modalidade de curso, como mais uma possibilidade de atividade universitária.

Por meio do Decreto n. 252/67, cria-se e define-se o departamento, vinculado, conforme o Art. 2º, ao ensino e à pesquisa. Cabe, ainda, ao departamento, atribuir tais encargos aos professores e pesquisadores, segundo as especializações, complementando



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

*PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PERSPECTIVAS DE
INCLUSÃO SOCIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES*

tais atividades e sugerindo uma “utilidade social” para a instituição. É apresentada a extensão, no Art. 10, novamente como missão educativa da universidade que “deverá estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços, as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes”.

Com a lei de reforma universitária (Lei n. 5.540/ 68), a extensão passa a ser compulsória, conforme expressa o Art. 20: “As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes”.

Por meio da Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CINCRUTAC) e do projeto Rondon se implementa, no país, uma concepção de extensão universitária de acordo com a perspectiva governamental (BOTOMÉ, 1996).

A partir de 1987, com a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), discute-se a função social da universidade, a institucionalização, o financiamento e as políticas de extensão por parte do Estado.

Entendemos que esta interação entre os saberes acadêmicos e populares, entre a realidade nacional e regional, entre o disciplinar e o interdisciplinar, fortalece a organização universitária e a sociedade. Parece, contudo, que a extensão é concebida como atividade articuladora, redimindo o ensino e a pesquisa universitários do “descompromisso” social.

As discussões dos Encontros Nacionais de Pró-Reitores de Extensão também voltaram-se para a construção de princípios norteadores da implantação da avaliação da extensão universitária. Em 1991, registra-se, no V Encontro Nacional, a necessidade de serem construídos indicadores para a avaliação da extensão. Propõe-se, também o Plano Nacional de Extensão. Em 1992, no VI Encontro, houve a tentativa de estabelecer parâmetros e indicadores diagnósticos para subsidiar o processo de avaliação, no contexto da avaliação acadêmica, visando ao aperfeiçoamento da prática extensionista.

O ProExt foi regulamentado pelo Decreto nº 6.495, de 30 junho de 2008, objetivando “centralizar e racionalizar as ações de apoio à extensão universitária desenvolvidas no âmbito do Ministério da Educação”; “dotar as instituições públicas de



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

***PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PERSPECTIVAS DE
INCLUSÃO SOCIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES***

ensino superior de melhores condições de gestão das atividades acadêmicas de extensão [...]”; “potencializar e ampliar os patamares de qualidade das ações de extensão, projetando-as para a sociedade e contribuindo para o alcance da missão das instituições públicas de ensino superior”; “fomentar programas e projetos de extensão que contribuam para o fortalecimento de políticas públicas; “propiciar a democratização e difusão do conhecimento acadêmico” e “fomentar o estreitamento dos vínculos entre as instituições de ensino superior e as comunidades populares do entorno” (Art. 1).

A chamada pública é realizada por meio de Editais publicados anualmente, através dos quais podem se candidatar as instituições de ensino superior públicas. A gestão do ProExt é definida pela própria universidade, com base no art. 53 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o repasse de recursos pelo MEC, realizado por meio de descentralização ou convênio.

Com base nestes dados, foram analisados os Editais e os resultados do ProExt de 2009 e 2010, bem como os Programas e Projetos aprovados por ambos nas áreas temáticas ligadas especificamente à Educação. As análises buscaram dados que pudessem contribuir com a ampliação das compreensões sobre as atividades de extensão universitária.

AS PERSPECTIVAS EVIDENCIADAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DO PROEXT

Sobre a docência, Pimenta e Anastasiou (2010) comentam que a prática docente emerge de acordo com o contexto, o momento histórico e de acordo com as necessidades da sociedade constituindo-se com base nos significados sociais que lhe são atribuídos. Assim, perguntamo-nos como se pode promover a formação de professores, no campo da Educação em Ciências, por meio das atividades de extensão? De que maneira as ações de extensão analisadas vêm contribuindo com a formação dos professores de ciências? Quais as perspectivas de formação evidenciadas nas ações analisadas?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

*PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PERSPECTIVAS DE
INCLUSÃO SOCIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES*

Para alguns, a formação de professores deve se dar por áreas específicas, por compreenderem que a competência básica do professor é o domínio de conteúdo. Outros defendem a formação mais generalista. Para a autora, reconhecer a formação inicial como incompleta, até mesmo pela natureza humana de seres inconclusos que somos não serve, entretanto, para descuidos, por parte das agências formadoras de professores, com a qualidade da formação possível. A difícil relação teoria/prática, conhecimento/ação precisa desafiar-nos na busca de concepções e de processos pedagógicos inovadores (FOSTER, 2011).

Percebe-se que a universidade está sendo cada vez mais cobrada em relação a responsabilidade social e, por conseguinte, da tarefa de formação dos professores da Educação Básica, acarretando, por vezes, a desoneração do poder público com esta formação, principalmente em relação a formação continuada. Nesta perspectiva, o projeto J destaca que

a formação continuada de professores traz para o bojo das discussões em âmbito epistemológico o seu processo indenitário. Sabe-se que as instituições formadoras se defrontam com duas problemáticas centrais: a fragmentação do conhecimento e a ausência de métodos práticos, inovadores que estruturam o axioma do "ser professor".

Tal responsabilidade articula-se também às reivindicações do compromisso da universidade com a qualidade da escola pública. Contudo, embora compreendemos que a formação de professores não se restringe ao espaço universitário e que este não é o único responsável pelo provimento da formação.

Frequentemente, enfrentam-se dificuldades no envolvimento dos professores nas atividades propostas em virtude da falta de incentivo, da não liberação de carga horária, entre outros problemas. Destacam-se, assim, as dificuldades decorrentes da organização e da gestão dos sistemas e instituições no sentido de promover e viabilizar a participação dos professores nas atividades. Destaca-se, também, a situação, por vezes antagônica, entre as políticas e ações promovidas, no âmbito da formação de professores, entre a União e os entes federados. Se, por um lado, acompanhamos políticas de indução a formação continuada de professores, tal como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID e Observatório Nacional da



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

*PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PERSPECTIVAS DE
INCLUSÃO SOCIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES*

Educação, que demandam o apoio dos entes federados; por outro, o apoio não ocorre de forma compulsória e nem sempre se concretiza no cotidiano das escolas.

Além disso, a formação de professores configura-se como um campo de tensões e disputas de natureza ideológica, política e epistemológica, pois são múltiplas as compreensões e ações que estruturam esse processo. Gómez (1998) considera quatro perspectivas básicas na formação de professores: a acadêmica, a técnica, a prática e a reconstrução social. Segundo o autor, a perspectiva acadêmica, concebe o ensino como um processo de transmissão de conhecimentos e aquisição da cultura científica que a humanidade acumulou. “O docente é concebido como um especialista nas diferentes disciplinas que compõe a cultura, e sua formação estará vinculada estreitamente ao domínio dessas disciplinas cujos conteúdos deve transmitir” (GÓMEZ, 1998, p. 354).

Neste estudo, constatamos essa perspectiva de formação nos projetos que evidenciam uma preocupação em fortalecer o conhecimento especializado do professor no campo disciplinar. Pode-se constatar tal perspectiva inserida no seguinte projeto analisado:

[...] Este projeto pretende melhorar a qualificação dos professores da rede pública de ensino que atuam na educação básica e EJA nas áreas de **Biologia, Física, Química e Matemática** e de acadêmicos das licenciaturas referenciadas por meio de oficinas pedagógicas temáticas teórico/práticas [...] (grifo nosso) (PROJETO L).

Observa-se, na perspectiva acadêmica que perpassa as propostas, a ênfase na área das ciências naturais; isto é, a integração disciplinar limitada aos conhecimentos das disciplinas que constituem a área. Os objetivos dos projetos também expressam a ênfase no conhecimento científico, quando propõem como eixo estruturador o “desenvolvimento conceitual dos professores sobre o fazer docente” (projeto D) no âmbito dessas ciências.

A perspectiva técnica, por sua vez, consiste em atribuir ao ensino o *status* e rigor de uma ciência social aplicada, pautada pelos recursos, métodos e intervenção tecnológica. Nesse sentido, o professor é considerado um técnico, o qual tem domínio das aplicações do conhecimento científico produzido por outros Gómez (1998)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PERSPECTIVAS DE
INCLUSÃO SOCIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A perspectiva prática, segundo Gómez (1998), concebe o ensino a partir das dinâmicas das ações no contexto da prática, cujos resultados são imprevisíveis e carregados de conflitos que requererem opções éticas e políticas. Gómez (1998, p. 363) destaca, nesse sentido, que o professor deve ser visto como “[...] um artesão, artista ou profissional clínico que tem de desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configuram a vida da aula”. A proposta do projeto J denota tal entendimento:

A proposta visa estabelecer a construção identitária do **professor reflexivo**, uma vez que o processo de formação continuada conclama para **novas perspectivas de investigação e de resignificação na prática docente** delineando novas posturas frente aos problemas emergentes da educação para o século XXI, e conseqüentemente, do processo ensino-aprendizagem (grifo nosso).

Gómez (1998) considera que essa perspectiva de formação é baseada em uma epistemologia “da”, “para” e “a partir” da prática docente, baseada na experiência constituída ao longo dos percursos profissionais. Na perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social, o ensino é concebido como uma atividade crítica. O profissional é considerado como um sujeito autônomo, que realiza reflexões sobre a prática cotidiana, para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto o contexto em que ocorre o ensino, para que através de sua ação reflexiva haja uma forma de promover o desenvolvimento autônomo e emancipador dos participantes do processo educativo.

Através das ações propostas, construímos a percepção de que a universidade está procurando, além de promover a formação inicial dos professores, a formação continuada, não só por meio dos cursos *lato e stricto sensu*, mas também por meio da extensão. Certamente, essa demanda configura-se como um grande desafio para a universidade, que já possui diversas funções e objetivos a desempenhar.

Destaca-se, também, a importância dos processos de avaliação e acompanhamento dessas ações, com a participação dos envolvidos nos diferentes âmbitos, universidade e escola, para poderem realmente saber se as ações estão cumprindo com o seu papel social, contribuindo com a qualificação do desempenho docente e, conseqüentemente, com a educação no país.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

*PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PERSPECTIVAS DE
INCLUSÃO SOCIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES*

Especificamente na formação dos professores de ciências, por meio da extensão universitária, a mesma depara-se com desafios de caráter político, ideológico e cultural, necessitando ainda de muitos avanços em questões como: currículo, metodologia, entre outros. Quanto à formação inicial dos estudantes universitários, destaca-se a relevância das ações de extensão para sua formação, através da articulação entre a escola e a universidade, fortalecendo o processo de socialização profissional, possibilitando o contato prático com situações reais do ensino na escola básica.

INCLUSÃO SOCIAL

O Programa de Extensão Universitária (ProExt) tem por ênfase a inclusão social. Entre seus objetivos, destaca-se o de apoiar as instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior para o desenvolvimento de programas e projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas.

À escola vem sendo imputado mais do que o seu papel de ensinar; vem sendo também atribuído à escola o papel de educar para a cidadania, ensinar os alunos os direitos sociais e como acessar esses direitos (MARTINS e FAGUNDES, 2011).

Ressalta-se que o ProExt promove uma política de indução a inclusão social de determinados grupos considerados excluídos, quais sejam: populações indígenas e quilombolas, como podemos destacar no subtítulo 3.2.1 da linha temática 1: Educação, do edital 2010, linha que por sua vez, foi nosso objeto de estudo na pesquisa. Compreende-se também que o ProExt estabelece uma ideia de que a privação econômica vincula-se à privação cultural. Destacamos a perspectiva da inclusão social nos seguintes projetos analisados:

O **impacto social** advirá da ação transformadora das palestras e dos minicursos que propiciarão a conscientização da comunidade e dos professores do ensino básico (grifo nosso) (Projeto A).

[...] através de ações e vivências que possibilitem a **inclusão social**, o conhecimento dos problemas e demandas locais pela universidade[...] (grifo nosso) (projeto M).



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

*PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PERSPECTIVAS DE
INCLUSÃO SOCIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES*

No projeto H, nota-se a intencionalidade de propagar os conhecimentos científicos produzidos pela universidade, em escolas e comunidades distantes, incluindo-se os indígenas, como propõe o ProExt.

Os saberes Científicos e Tecnológicos discutidos nas universidades geralmente não chegam as escolas do ensino básico, devido há vários fatores, no caso específico do Alto Solimões, tem-se o isolamento geográfico, dificuldade no acesso as escolas e comunidades, problemas frequente de falta de energia e o material disponível não são encontrados na língua nativa, no caso específico dos **indígenas** (grifo nosso Projeto H).

Para Moreira (2006), a inclusão social pode ser compreendida como a ação de proporcionar às camadas sociais excluídas ensejos e condições de se incorporarem às camadas sociais que podem usufruir de recursos materiais, educacionais e culturais. Conseqüentemente, a inclusão social acaba por envolver o estabelecimento de condições para que a população do país possa viver com qualidade de vida, possuidores de conhecimentos, etc. Uma das características da inclusão social é o de possibilitar que as pessoas tenham oportunidades para a aquisição de conhecimento sobre a ciência, para poder entender o meio em que vivem e, também, ampliar as suas oportunidades no mercado de trabalho.

Acredita-se, ainda, que o ProExt, por meio de sua política de fomento, concebe a extensão universitária como a função na qual a universidade presta serviços a comunidade e realizada a inclusão dos grupos excluídos. Isto vem ao encontro do que Santos (2010) concebe como extensão. Para o autor, esta função compreende uma vasta área de prestação de serviços, sendo seus destinatários os vários grupos sociais, movimentos sociais, setor público e privado. Porém, a extensão não dever ser utilizada para arrecadação de recursos extraorçamentários; deve, sim, ter como objetivo a resolução de problemas de exclusão e discriminação social.

Portanto, compete à universidade uma grande responsabilidade social, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. De toda forma, compreende-se que a universidade ainda precisa estabelecer a institucionalização da extensão, por meio do currículo, promoção da carreira docente, de políticas públicas, etc. Muitos são, ainda, os desafios futuros para a universidade.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

*PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PERSPECTIVAS DE
INCLUSÃO SOCIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A extensão universitária, integrando o tripé das atividades universitárias, demanda processos de institucionalização crescentes e a definição de diretrizes político-pedagógicas, tanto da esfera de atuação ministerial quanto das instituições de ensino superior. Embora sejam inegáveis as contribuições da extensão no processo de abertura da universidade para as comunidades, pode-se observar que algumas propostas funcionam como as políticas sociais compensatórias, suficientes para acalmar os conflitos sociais sem, no entanto, contribuir de forma contínua com novas possibilidades para os grupos envolvidos.

Em grande medida, tal fato deve-se às políticas estabelecidas pelos editais do ProExt, que acabam por determinar que as ações extensionistas possuam como meta a inclusão social. Apesar de muitos dos trabalhos analisados terem por objetivo a formação de professores da educação básica, devido às exigências do Estado, percebe-se que o próprio Estado não incentiva a participação dos professores nas ações. Assim, é sempre necessário acompanhar e manter processos de avaliação e reflexão constantes sobre a extensão e a articulação com as demais atividades universitárias, mantendo no debate acadêmico e político a discussão sobre a reestruturação das suas funções e suas características, principalmente neste momento de expansão crescente da Educação Superior.

Outra percepção é o descolamento de práticas individuais e institucionais. Mesmo os projetos reconhecidos pelas instituições realizam-se sem acompanhamento das instâncias colegiadas destas, na maioria das vezes, apesar da complexidade inerente à prática extensionista. Tal realidade remete a outra contradição: sem apoio institucional, as ações ficam vinculadas a iniciativas pessoais, que trazem pouco ou nenhum reconhecimento em termos de carreira docente, refletindo-se na intensificação do trabalho de professores e no pouco incentivo à participação de alunos.

Por fim, entende-se que a extensão não pode ser responsabilizada pelo não cumprimento das metas sociais do Estado. O Estado deve-se responsabilizar-se pelo seu papel de provedor e gestor de tais funções. O ensino através da formação e capacitação de profissionais, a pesquisa através das investigações científicas, produção da ciência e



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

*PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PERSPECTIVAS DE
INCLUSÃO SOCIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES*

a extensão através da divulgação e democratização de conhecimentos, em nosso entendimento, já está por cumprir com sua responsabilidade social.

REFERENCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70. 223 p.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante**: o equívoco da extensão universitária. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931. **Estatuto da universidade brasileira**. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 5 de junho de 2011.

_____. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <[WWW.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)> Acesso em: 10 de junho de 2011.

_____. Decreto-Lei n. 252 de 28 de fevereiro de 1967. **Estabelece normas complementares ao decreto-lei n. 53 de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências**. Disponível em: <[WWW.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)> Acesso em: 20 de junho de 2011.

_____. Decreto-Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Disponível em: <[WWW.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)> Acesso em: 25 de junho de 2011.

_____. MEC. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Extensão universitária: organização e sistematização**. Universidade Federal de Minas Gerais – PROEX. COOPMED: 2007

_____. Decreto n. 6.495 de 30 de junho de 2008. **Institui o Programa de Extensão Universitária - PROEXT**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6495.htm> Acesso em: 1 de dezembro de 2011.

_____. MEC. **Edital do Programa de Extensão Universitária-ProExt-2010**. Brasília. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12243&Itemid=490> acesso em 09 abr. 2012.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

*PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PERSPECTIVAS DE
INCLUSÃO SOCIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES*

FORSTER, Mari Margarete Dos Santos. Universidade/Escola: diálogos e reflexões em parceria. In: ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. **Processos e práticas na formação de professores: caminhos possíveis**. Brasília: Liber, 2011. p. 239-256.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 3 ed. 2008. 80 p.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GÓMEZ, A. I. Pérez. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRITÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 353-375.

MARTINS, Sirlândia; FAGUNDES, Édina Vergara. Educação e direitos sociais: cidadania (?) passando por aqui. In: ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. **Processos e práticas na formação de professores: caminhos possíveis**. Brasília: Liber, 2011. p. 257-283.

MOREIRA, Ildeu de Castro. **A inclusão social e a popularização da ciência e tecnologia no Brasil**. 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação)

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010 (coleção questões da nossa época; v. 11)

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. São Paulo: Alínea, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **A universidade de ontem e hoje**. Rio de Janeiro: EdEURJ, 1998.

Recebido em: 09/08/2012
Aprovado em: 21/09/2012