

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO o desafio no contexto das licenciaturas

Wanderleya Nara Gonçalves Costa¹

Resumo:

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 definiu, dentre suas estratégias, a integralização de, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares dos cursos de graduação por meio de programas e de projetos de extensão em áreas de pertinência social. Ao fazê-lo, enfatizou a intersecção de demandas comunitárias com os objetivos acadêmicos e impôs às instituições de ensino superiores brasileiras o desafio de repensarem suas concepções, práticas e políticas extensionistas. Nesse texto, a proposta é discutir como estruturar um currículo marcado pela presença das atividades de extensão. Para tanto, é apresentado um breve histórico da extensão universitária no Brasil e a trajetória da curricularização deste tipo de atividade. Em seguida, voltando-se especificamente para os cursos de formação inicial docente, o texto expõe os caminhos percorridos pelo Curso de Licenciatura em Matemática do Campus Universitário do Araguaia da UFMT para inserir a extensão no seu currículo. Então, descreve as alternativas, mesmo que parciais e provisórias, encontradas por professores do Curso para dar uma resposta ao desafio imposto.

Palavras-chave:

Extensão Universitária. Currículo. Formação Inicial Docente.

CURRICULARIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN el desafío en el contexto de las licenciaturas

Resumen:

El Plan Nacional de Educación 2014-2024 definió, entre sus estrategias, la integralización de, como mínimo, diez por ciento del total de créditos curriculares de los cursos de graduación por medio de programas y de proyectos de extensión en áreas de pertinencia social. Al hacerlo, enfatizó la intersección de demandas comunitarias con los objetivos académicos e impuso a las instituciones de enseñanza superior brasileñas el desafío de repensar sus concepciones, prácticas y políticas extensionistas. En este texto, la propuesta es discutir cómo estructurar un currículo marcado por la presencia de las actividades de extensión. Para ello, se presenta un breve histórico de la extensión universitaria en Brasil y la trayectoria de la curricularización de este tipo de actividad. A continuación, volviéndose específicamente a los cursos de formación inicial docente, el texto expone los caminos recorridos por el Curso de Licenciatura en Matemáticas del Campus Universitario del Araguaia de la UFMT para insertar la extensión en su currículo. Entonces, describe las alternativas, aunque parciales y provisionales, encontradas por profesores del Curso para dar una respuesta al desafío impuesto.

Palabras clave:

Extensión Universitaria. Docente Plan de estudios. Formación Inicial.

¹ Doutora em Educação, na área de Ensino de Ciências e Matemática. Professora do curso de Licenciatura em Matemática do CUA/UFMT. wannara@ufmt.br.

Introdução

A história da extensão universitária brasileira, com frequência, nos remete a concepções historicamente assistencialistas ou mercantilistas para essas práticas. Contudo, no Plano Nacional de Educação — (PNE) 2014-2024 — (BRASIL, 2014), a extensão universitária adquire implicações pedagógicas alinhadas às demandas da sociedade e à dinâmica curricular. Por isso, sua implantação requer um repensar sobre o fazer extensionista, de modo a dimensionar possibilidades e dificuldades para organizar programas e projetos de extensão integrados aos projetos pedagógicos dos cursos de graduação.

Trilhando esse caminho, o texto ora apresentado objetiva refletir sobre o papel da extensão universitária no currículo das licenciaturas. Para isso, nas seções seguintes, aborda brevemente: a) a extensão universitária nos planos educacionais do nosso País; b) a história e as diferentes concepções de extensão universitária, c) as possibilidades da extensão para a formação docente e d) os caminhos percorridos pelo Curso de Licenciatura em Matemática do Campus Universitário do Araguaia da UFMT com vistas a atender ao desafio da curricularização das atividades de extensão.

1. A extensão universitária nos planos nacionais de educação

Segundo Brasil (2014), foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que estabeleceu a necessidade de um documento-referência para a política educacional brasileira; documento esse que, a partir de um diagnóstico da educação no País, apresentasse princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação para enfrentar os problemas apontados. Contudo, foi apenas na Constituição Federal de 1934 que apareceu a primeira referência ao PNE e somente em 1962 o primeiro plano nacional de educação foi elaborado pelo Conselho Federal de Educação, em cumprimento ao estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

O documento, segundo Imperatori, Pedde e Imperatori (2015), se restringiu a uma normatização do rateio orçamentário para os três níveis de ensino. Já o segundo Plano Nacional de Educação foi elaborado em conformidade com a Constituição Federal de 1988 e serviu de base para mudanças tais como a criação do Conselho Nacional de Educação e a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dentre outras.

A primeira aprovação do PNE por lei ocorreu em 9 de janeiro de 2001 — Lei nº 10.172, que vigorou de 2001 a 2010. Entretanto, autores tais como Valente e Romano (2002) a consideraram como sendo pouco mais que uma carta de intenções. Nesse contexto, somente a

partir de 2003 foi possível observar o engendramento de uma proposta de ressignificação do ensino superior brasileiro. Então, houve um aumento substancial de vagas e de instituições de ensino superior, a intensificação da interiorização de vagas no ensino público, a ampliação do financiamento estudantil-FIES, a adoção de políticas afirmativas e uma redefinição da relação entre formação-pesquisa-inovação e do papel da Extensão, mudanças que se vinculam a um processo de busca pela ruptura com a perpetuação de desigualdades de oportunidades sociais.

Já o PNE 2014-2024, lei 13.005, (BRASIL, 2014) é composto por vinte metas e cerca de duzentas e cinquenta estratégias, sendo que as metas podem ser organizadas em quatro grandes grupos, nomeadamente:

- 1) As metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade — 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11 — que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais.
- 2) As voltadas para a redução das desigualdades e à valorização da diversidade, metas 4 e 8.
- 3) As metas 15, 16, 17, 18, que tratam da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as demais metas sejam atingidas.
- 4) O quarto grupo de metas —12, 13, 14 — refere-se ao ensino superior.
- 5) Por fim, as duas últimas metas, 19 e 20, não dizem respeito a um tema em particular, mas estabelecem as diretrizes para a instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE) e para o financiamento; além disso, “estabelecem normas de cooperação, de padrões nacionais de qualidade e de uma descentralização qualificada”.

Dentre as metas que se referem ao Ensino Superior, nesse texto, destaquemos a de número 12: “Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.” E, vinculada a essa Meta, pontuemos a Estratégia 12.7: “Assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para as áreas de grande pertinência social.” Essa meta tem sido chamada de curricularização da extensão universitária. (BRASIL, 2014)

É verdade que a ideia da curricularização da extensão universitária já estava presente no Plano Nacional de Educação 2001-2010, em suas metas 21 e 23. Na ocasião, o PNE 2001-2010 foi reforçado nessa intensão pelo Plano Nacional de Extensão Universitária. Como dito, atualmente, a extensão como componente curricular dos cursos de graduação prevista na estratégia 12.7 do PNE 2014-2024 está atrelada a programas e projetos. Então, cabe esclarecer

que o FORPROEX (Fórum de Pró-reitores de Extensão) define as atividades extensionistas em seis tipos: programa, projeto, curso, evento, prestação de serviços, produção e publicação, contudo, apenas os dois primeiros foram contemplados no PNE de 2014-2024. Eles estão assim definidos:

I – PROGRAMA “Conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos, prestação de serviços), preferencialmente integrando as ações de extensão, pesquisa e ensino. Tem caráter orgânico-institucional, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo”. II – PROJETO “Ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado”. O projeto pode ser: • Vinculado a um programa (forma preferencial – o projeto faz parte de uma nucleação de ações) • Não-vinculado a programa (projeto isolado). (FORPROEX, 2007, p. 35).

Porém, as instituições de ensino superior apontam diversas dificuldades relacionadas ao reconhecimento, à validação e à avaliação das atividades extensionistas para cômputo no currículo estudantil, seja via projeto ou programa. Note-se, entretanto, que ao analisar as perspectivas para a extensão universitária brasileira, Gadotti (2017) expõe outro tipo de preocupação, ainda mais contundente.

A inquietude de Gadotti (2017) é decorrente dos desdobramentos da crise política e econômica no País e das suas consequências para os direitos civis, políticos e sociais da maioria da população brasileira. Ela – a inquietude – reside, principalmente, na possibilidade de que, ao executar a curricularização da extensão apenas para satisfazer as exigências legais, se destrua a potência que a extensão pode ter em si. O autor teme que suas dialogicidade e capacidade de captar distintas realidades, de modo a contribuir para a constituição de novos contornos da pesquisa e do ensino, sejam solapadas. Por isso, para ele, o maior desafio a ser enfrentado na curricularização da extensão é articular os projetos e os programas com um projeto de reconstrução social:

Nosso grande desafio político pedagógico é conseguir ultrapassar essa onda conservadora e recriar a esperança num projeto de sociedade justa e solidária, mobilizando, sobretudo a juventude e utilizando ao máximo o poder mobilizador das redes sociais. Precisamos de novas trincheiras da democracia e da cidadania, valorizando a inclusão, a diversidade, a criatividade. (GADOTTI, 2017, p. 15)

Reconhecendo a importância das questões acima apontadas, esse texto objetiva refletir sobre o papel da extensão universitária no currículo das licenciaturas, ainda que não haja a pretensão de discutir todos os problemas elencados nesta ou na próxima seção.

2. História e concepções de extensão universitária

Ao longo de sua história, a extensão universitária tem assumido diferentes posições teóricas e ideológicas que implicam diversos tipos de práticas. Lopes e Costa (2016), a partir de Paula (2013), revelam que a extensão universitária surgiu na segunda metade do século XIX, na Inglaterra. Destacam que, em 1871, a Universidade de Cambridge foi a primeira a criar um programa formal de “cursos de extensão”, um tipo de formação continuada, assumindo essa configuração em todo o continente europeu. Anos depois, em 1892, nos Estados Unidos, criou-se a American Society for the Extension of University Teaching, que impulsionou as atividades de extensão a partir de uma concepção assistencialista, de prestação de serviços comunitários, pioneiramente, na Universidade de Chicago.

No Brasil, pontuam Lopes e Costa (2016), a extensão universitária teve início em 1914 na Universidade Livre de São Paulo, com o propósito de aproximar os intelectuais da população por meio de conferências que se referiam a temas políticos, sociais e econômicos, com raríssimos debates. Entretanto, critica Paula (2013), os assuntos das conferências eram muito específicos e a maioria da população era constituída predominantemente de trabalhadores rurais e analfabetos; havendo, portanto, grande distanciamento entre a população e as primeiras ações extencionistas em nosso País. Assim:

Quer sob a influência do modelo europeu de cursos e conferências, quer seguindo o padrão norte-americano de prestação de serviços, a extensão brasileira forja-se desarticulada das funções acadêmicas de ensino e pesquisa, com a finalidade de propagação dos princípios nacionalistas e assunção do compromisso social da universidade. (...) Tais práticas estavam legitimadas no Estatuto das Universidades Brasileiras com o objetivo de difundir conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, destinando-se ‘à solução de problemas sociais ou à propagação de ideias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais’ (BRASIL, Decreto 19.851, 1931). IMPERATORI, PEDDE E IMPERATORI (2015, p. 07)

Desde seu primeiro registro oficial no Estatuto da Universidade Brasileira no Decreto-Lei nº 19.851 de 1931 até 1961, com a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional de nº 4.024/1961, a extensão universitária foi compreendida como uma modalidade de curso, conferência ou assistência técnica. Contudo, Nozaki, Ferreira e Hunger (2015) lembram que já a partir de 1918, no Manifesto de Córdoba, os estudantes reivindicaram uma reforma acadêmica na qual a extensão universitária assumisse o papel de atividade extracurricular com a finalidade de articular atividades em contato direto entre estudantes e sociedade.

Nesta condição, a extensão ofereceria aos graduandos a oportunidade de conhecer e solucionar problemas sociais de seu povo antes de assumir, de fato, sua atividade profissional. Como um reflexo das reivindicações de seu congênere argentino, o movimento estudantil brasileiro também passou a conceber uma extensão universitária capaz de voltar-se para a discussão de problemas político-ideológicos e para o atendimento à população carente.

Todavia, em 1964, com o Golpe Militar, esse tipo de ação universitária foi coibida e somente dois anos mais tarde, em 1966, surgiu o Projeto Rondon que, capitaneado pelo Ministério do Interior, colocou os estudantes a serviços do Estado, via extensão. Nogueira (2005) ressalta que um novo marco na política de extensão foi colocado em prática a partir de 1975, quando o então Ministério da Educação e Cultura centralizou a competência da proposição de diretrizes extensionistas para as universidades, a partir do Plano de Trabalho de Extensão Universitária.

O referido plano, segundo Nogueira (2005), apresentou as seguintes inovações: a) mudança/ampliação do público atendido pela ação extensionista: organizações, outras instituições e populações de um modo geral; b) estabelecimento da relação ensino-pesquisa-extensão; c) instituição da relação dialógica universidade-sociedade visando trocas entre o saber acadêmico e o saber popular - em oposição ao autoritarismo até então verificado; d) ampliação do rol de atividades de Extensão: cursos, serviços, difusão cultural, comunicação de resultados de pesquisas, projetos de ação comunitária; participação docente e discente no desenvolvimento das atividades extensionistas.

Estavam lançadas as bases para a nova configuração da extensão universitária brasileira que surgiu na década de 80, com a criação do Fórum de Extensão dos Pró-Reitores de Graduação das Universidades Públicas – FORPROEX, em 1987 (FORPROEX, 2006). As universidades reconsideraram, então, o conceito de extensão como prestação de serviços e passaram a associá-la ao Ensino e à Pesquisa.

Assim, em janeiro de 2001, a extensão universitária foi integrada às três vertentes de ação universitária e referida entre as metas do Plano Nacional de Educação pela lei nº 10.172.

É a partir desse contexto que se percebe três concepções ideológicas que ainda hoje se materializam na extensão universitária brasileira.

Na primeira concepção — forjada sob a ótica de atendimento das demandas sociais através da prestação de serviços/assistencialismo — as práticas de extensão universitária caracterizam-se por programas e ações esporádicas nas comunidades, objetivando a resolução imediata — ainda que superficial e paliativa — de problemas sociais. Já a segunda concepção, engendrada no cerne dos movimentos sociais, busca transformar a sociedade a partir da relação universidade/extensão universitária. Finalmente, uma terceira concepção, ainda que próxima à primeira concebe as ações extensionistas como atendimento às demandas advindas da sociedade, como expectativa de prestação de serviços, tornando a política extensionista uma política mercantilista de balcão e captação de recursos. (IMPERATORI, PEDDE e IMPERATORI, 2015).

Imperatori, Pedde e Imperatori (2015, p.7) percebem uma aproximação da proposta do PNE 2014-2024 com a segunda concepção de extensão acima apresentada, visto que lhes parece haver um “compromisso em promover a integração da extensão ao currículo sem corromper seu sentido epistemológico, sua essência crítico-subversiva e sua lógica interdisciplinar”. De todo modo, salientam os autores, a curricularização da extensão proposta no PNE requer uma ruptura paradigmática, a assunção de um conceito de extensão que a afaste de práticas assistencialistas e mercantis direcionadas à prestação de serviços, da oferta de cursos livres e de parcerias universidade-empresas desconexas das propostas curriculares.

Assim, tal como Gadotti (2017), os autores expressam sua preocupação com a curricularização da extensão “a partir de soluções simplistas, estéticas e superficiais que comprometam o conceito, a ética, a práxis e o legado da extensão” (IMPERATORI, PEDDE e IMPERATORI, 2015, p. 09). Mas, conforme assinalam, somam-se a essa outras preocupações relacionadas: aos critérios de inserção curricular da extensão; às formas de participação discente em programas e projetos de extensão — notadamente em função do perfil de alunos trabalhadores; aos impactos administrativos orçamentários e político-pedagógicos, dentre outras.

Nesse sentido, Dalmolin e Vieira (2015), assim como Imperatori, Pedde e Imperatori (2015), colocam a gestão como sendo um importante foco de discussão. Os autores afirmam que é fundamental “realizar uma escuta qualificada dos anseios da comunidade, trabalhando no exercício coletivo da concretização de atitudes que possibilitem a formação integral dos

sujeitos, em vista de uma sociedade mais justa, democrática e promotora da qualidade de vida” (p.7186).

Para tanto, sugerem que a inserção da extensão na formação do estudante se dê “a partir de um olhar transversalizado (*dentro* da instituição e o *com o fora*, a sociedade), como formação para a autenticidade, e, o segundo, como formação para a pluralidade e convivência democrática” (p.7194). Eles destacam ainda que, nesse processo, o currículo não pode ser distanciado das demandas da realidade e que devem ser consideradas “a singularidade de cada curso e de cada contexto histórico-social, buscando metodologias mais criativas e dinâmicas, que resultem, especialmente, em *salas de aulas* abertas e atrativas para os estudantes” (p.7193).

É justamente considerando a singularidade dos cursos de licenciatura que encaminhamos as reflexões da próxima seção.

3. A extensão nos currículos dos cursos de licenciatura

Como discutido anteriormente, o PNE, tendo força de lei, imprime aos cursos de graduação – licenciatura e bacharelado – a necessidade de pensar a curricularização da extensão de maneira articulada e indissociável com o ensino e a pesquisa. Mas a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior – cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura –, também ressalta o papel das atividades de extensão para a construção de saberes necessários ao exercício da docência.

De fato, o documento (BRASIL, 2015) afirma que a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão deve ser tomada como um princípio pedagógico essencial ao exercício e ao aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa. Portanto, permeia a ideia de que a participação dos licenciandos em atividades de extensão é uma estratégia fundamental para aprimorar a sua qualificação, visto que possibilita vivências junto às diferentes realidades educacionais. Espera-se que tais vivências possam contribuir para promover, no futuro professor, posturas críticas, democráticas e emancipatórias.

Porém, muitas dúvidas estão presentes sobre os mecanismos de incorporação da extensão aos currículos. Pronunciando-se nesse sentido, o FORPROEX (2012) assinala que:

Como preconizado na Constituição de 1988 e regulamentado pela PNE 2001-2010, a participação do estudante nas ações de Extensão Universitária deve estar sustentada em iniciativas que viabilizem a flexibilização curricular e a integralização de créditos logrados nas ações de Extensão Universitária. (FORPROEX, 2012, p. 34)

Mas, de modo semelhante à compreensão expressa pela UFPR (2016), acreditamos que a flexibilização do currículo não esteja vinculada à disciplinarização das atividades de extensão. Trata-se, sobretudo, de definir como as atividades de extensão se converterão em créditos sem, necessariamente, implicar um aumento na carga horária do curso. Decorre daí que a curricularização da extensão nas licenciaturas requer um movimento inovador, que considere fatores relevantes tais como concepção e organização curricular, saberes docentes, estágio e práticas como componentes curriculares. Surge então a possibilidade de se criar novos espaços para a diversificação quanto às formas de compreender não só a realidade escolar, mas a educação num contexto mais amplo e em uma perspectiva colaborativa.

Essa percepção decorre da conexão entre nossas experiências nos projetos e programas de extensão executados por meio do Laboratório de Educação Matemática – LEMA – e da necessidade de construir e reconstruir alternativas, ainda que parciais e provisórias, para dar respostas aos desafios que nos foram colocados pelo PNE 2014-2024 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de formação de professores no que se refere à curricularização da extensão universitária.

4. A extensão universitária no Curso de Licenciatura em Matemática do CUA/UFMT

Desde a matriz curricular colocada em vigor em 2009, o Curso de Licenciatura em Matemática do Campus do Araguaia, da Universidade Federal de Mato Grosso (CUA/UFMT) assume os projetos e programas de extensão como construtores dos saberes da docência e conectores entre o ensino e a pesquisa. Após mais de uma década de funcionamento do seu Laboratório de Educação Matemática, já havíamos executado dezenas de projetos e programas orientados pelos princípios norteadores pactuados no âmbito do FORPROEX, em 1987.

Nesse sentido, a partir de 2009, desenvolvemos uma série de projetos e de programas marcados pela intensão de contribuir para a promoção de reflexões sobre a formação profissional docente e sobre o ensino e a aprendizagem matemática e, ao mesmo tempo,

valorizar o trabalho autônomo e em equipe dos estudantes junto à comunidade extra universitária. Nas ações, tomamos a problematização como ponto de partida, o rigor do saber científico e a integração entre ensino-pesquisa-extensão como norteadores, a contextualização como recurso integrador e a realidade da Educação Básica como cenário para a concretização da aprendizagem dos licenciandos, sensibilizando-os para o comprometimento com as transformações sociais necessárias à Educação do País.

Mas, ainda que tenhamos projetos e programas capazes de satisfazer o previsto no PNE 2001–2010, também temos dúvidas referentes à como integrá-los ao currículo do Curso. Sobretudo, parece-nos importante que as licenciaturas possam tornar possíveis projetos e programas que sendo propulsores de transformação do ensino, da pesquisa e da extensão visem à ampliação da democratização dos saberes institucionais e que, em contrapartida, possam contribuir para com a profissionalização e o profissionalismo dos licenciandos.

Mesmo que acompanhados por dúvidas, os professores do Curso de Licenciatura em Matemática do CUA foram constituindo um caminho parcial e provisório. Nessa trilha, fizemos constar no Regulamento de Estágio Obrigatório que este deverá articular, num processo interdisciplinar, a docência, a pesquisa e a extensão (UFMT, 2009). Essa conexão está prevista Art. 2º, § 3º da Lei 11.788/08, a chamada Lei de Estágio, na sua afirmação de que “as atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica na educação superior, desenvolvidas pelo estudante, somente poderão ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso”.

Em consonância com o parágrafo de Lei acima transcrito, o Art. 19 do Regulamento de Estágio do Curso de Matemática do CUA/UFMT (UFMT, 2009) prevê que as atividades de extensão devem atingir um quarto da carga horária a ser cumprida em cada uma das disciplinas de estágio – o que equivale a 104h, sendo que a carga horária total do curso é de 3000h. Desse modo, a integralização de aproximadamente três e meio por cento do total de créditos curriculares do Curso é cumprida por meio de programas e de projetos de extensão vinculados ao Estágio, que está organizado em três disciplinas.

Os projetos de extensão que ocorrem a partir do Estágio priorizam as escolas públicas, visto que, segundo o FORPROEX (1987), “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”. Entretanto, instituições particulares também podem beneficiar-se das atividades; assim como outras organizações sociais além de escolas.

O fato é que os projetos de extensão universitária desenvolvidos no Estágio I, formulados pelo/a professor/a da disciplina, e discutido com os estudantes, ocorrem a partir do diálogo com os professores da Educação Básica, do diagnóstico efetuado via pesquisas e/ou em visitas in loco, de reuniões com gestores das unidades educativas – não necessariamente escolas – e/ou por atendimento à demanda de instituições, enviada ao Laboratório de Educação Matemática ou à Coordenação do Curso. Afinal, um dos princípios básicos da extensão universitária é o de que a Universidade, exatamente porque participa da sociedade, “deve ser sensível a seus problemas e apelos, sejam os expressos pelos grupos sociais com os quais interage, sejam aqueles definidos ou apreendidos por meio de suas atividades próprias de Ensino, Pesquisa e Extensão”. (FORPROEX,1987)

Nos projetos de extensão do Estágio I, coordenados pelo professor orientador ou por um educador de instituição parceira, necessariamente, os estudantes trabalham em equipes. Porém, não só discentes estagiários participam das equipes, visto que, rotineiramente, estudantes de semestres anteriores, assim como bolsistas de outros projetos e programas, também são convidados a se engajarem nas atividades. O oferecimento de minicursos e de oficinas a alunos e/ou a professores do Ensino Fundamental e Médio, a assistência pedagógica a instituições e órgãos comunitários e educacionais, o apoio na implantação de laboratório de ensino de matemática, a organização e/ou apoio na realização de olimpíadas de Matemática, feiras, seminários, palestras, fóruns, gincanas e eventos culturais são algumas das atividades previstas no Regulamento.

Se na concepção dos projetos de extensão do Estágio I o estudante tem seu papel restringido, na execução das atividades e após a conclusão, o protagonismo estudantil é requerido. Ao longo do processo, os estudantes apresentam oralmente relatos da experiência e seus aprendizados são socializados; nesta ocasião é efetuada uma reflexão a partir dos referenciais teóricos adotados. O/os comprovante/s da realização das atividades – geralmente um relato escrito pelo discente e assinado pelo/a professor/a coordenador/a da ação – é/são anexado/s ao relatório do Estágio e, quase sempre, e/são acompanhados de fotografias.

Nos estágios II e III, os próprios estagiários elaboram os projetos de extensão a partir de suas observações, pesquisas e experiências no Estágio I. Tais projetos – apresentados e discutidos com o professor orientador – podem ser executados por qualquer número de pessoas, mas devem, necessariamente, ter um educador experiente como coordenador. Os projetos são avaliados tendo em conta, principalmente: a) diagnóstico, justificativa e relevância; b) metodologia; c) possibilidade de interdisciplinaridade e interprofissionalidade;

d) detalhamento das atividades, e) estratégias de avaliação, f) cronograma e recursos necessários.

Devido ao maior protagonismo dos estudantes na elaboração dos projetos das disciplinas de estágio II e III, eles — os projetos — costumam abranger também outras modalidades de atividade além das anteriormente citadas, além de atingir uma dimensão territorial mais extensa. A respeito dessa última, há que destacar que vários estudantes são moradores de cidades circunvizinhas e que, não raro, professores de estágio e estudantes se deslocam até elas para cumprimento de atividades extensionistas². Assim, os estudantes desenvolvem projetos que ampliam a aprendizagem, aliando os interesses pessoais com as necessidades das suas próprias comunidades, orientados por professores da UFMT, mas supervisionados por professores da Educação Básica que, por vezes, fizeram parte de sua formação estudantil. Desse modo, a elaboração dos projetos por parte dos estudantes estagiários contribui para que se cumpra o primeiro dos princípios listados para as atividades extensionistas, de que estas “devem alicerçar-se nas prioridades do local, da região, do País” (FORPROEX,1987).

Ainda no caso dos estágios II e III, as pesquisas realizadas pelos estudantes como parte do Estágio Supervisionado Obrigatório devem estar vinculadas aos seus projetos de ensino e de extensão, que os estimulam e desafiam a construir processos autônomos na busca do conhecimento.

Dessas experiências com os estágios e os projetos aqui descritos, estudantes extensionistas puderam elaborar relatos e reflexões que enfatizam a transformação de sua formação profissional ao deparar-se com múltiplas realidades e múltiplos fazeres docentes. Por outro lado, pudemos ouvir depoimentos de estudantes e de professores da Educação Básica sobre os impactos das atividades. Dos projetos executados, destacamos aqueles que têm trazido estudantes de escolas públicas carentes para o interior da Universidade, visto que, ao escreverem textos avaliativos sobre as atividades³, várias crianças e adolescentes declararam nunca antes ter ingressado nesse ambiente; mas que se sentiram à vontade para,

² Além de Pontal do Araguaia, Barra do Garças e Aragarças, contando com o apoio da Pró-reitora do CUA, da Gerência de Ensino e Extensão, do Setor de Transportes do CUA e do PET Matemática Araguaia, já fomos em Araguaiana, Paredão Grande, General Carneiro e Nova Nazareth para o cumprimento de atividades de extensão.

³ Como parte do processo problematizador e avaliativo, costumamos pedir aos professores parceiros que solicitem aos estudantes a elaboração de um pequeno texto no qual falem sobre sua participação nas atividades .

um dia, voltarem como estudantes da instituição. Esse tipo de acontecimento nos remete a dois princípios norteadores das atividades extensionistas:

- d) a ação cidadã das Universidades não pode prescindir da efetiva difusão e democratização dos saberes nelas produzidos, de tal forma que as populações, cujos problemas se tornam objeto da pesquisa acadêmica, sejam também consideradas sujeito desse conhecimento, tendo, portanto, pleno direito de acesso às informações resultantes dessas pesquisas;
- e) a prestação de serviços deve ser produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do Ensino, Pesquisa e Extensão, devendo ser encarada como um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir e sobre a realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social; (FORPROEX,1987)

Desse modo, a avaliação do impacto de tais projetos nos indica que a extensão universitária pode contribuir para com a transformação social. Mas também a experiência com a curricularização de atividades de extensão no currículo em vigor a partir de 2009 nos levou a perceber que a participação sistemática dos licenciandos em ações extensionistas pode ser determinante para a constituição de identidades profissionais plurais, visto que permite o estabelecimento e a exploração de espaços educativos diferentes, nos quais o intrincamento entre teoria e prática promove um sentido mais efetivo para o processo de aprendizagem de cada estudante.

Considerações finais

Como explicitado ao longo do texto, no PNE 2014-2024 está presente a ideia de que a integração de projetos e de programas de extensão ao currículo dos cursos de graduação seja capaz de gerar transformações, de mobilizar forças que levem a transformações sociais. Mas a crença nas potencialidades do fazer extensinista tem sido acompanhada de preocupação com problemas de gestão das ações e de uma possível banalização do papel da extensão universitária. Tais fatores têm colocado a questão no centro das discussões, até porque a curricularização da extensão nos cursos de graduação também suscita reflexões sobre o conceito de extensão e seu papel, assim como ajustes na estrutura organizacional das instituições de ensino superior e, ainda, revisões das práticas docentes.

Parte das inovações requeridas reside na necessidade de elaborar projetos e programas que, pautados pela indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, sejam capazes de garantir o protagonismo do estudante universitário e o vínculo com os territórios. No caso das

licenciaturas, há que se pensar também que o processo formativo via extensão deve contribuir para que o estudante possa experimentar os distintos contextos em que o professor atua, desde o cotidiano da sala de aula até contextos mais amplos, de educação não formal. Sobretudo, as atividades devem ser capazes de estimular o licenciando a engajar-se em ações que possam contribuir para a transformação das escolas públicas de Educação Básica, promovendo uma visão global e emancipatória do conhecimento e do papel do professor.

O Curso de Licenciatura em Matemática do CUA/UFMT tem buscado traduzir, em seu projeto político pedagógico, as preocupações acima citadas. Uma das soluções encontradas foi vincular os projetos e programas ao Estágio Obrigatório. Esse caminho tem proporcionado valiosas experiências de aprendizagem, na qual os licenciandos vivenciam diferentes contextos educativos, conectam a produção de conhecimentos docentes com a realidade social mais próxima e também com suas histórias de vida. Ao longo dessa experiência — de 2009 a 2019 — percebemos que a curricularização da extensão contribui para que os estudantes assumam um maior protagonismo e trilhem trajetórias acadêmicas diferentes, que respeitem a sua individualidade e subjetividade.

Mas compreendemos que existe a necessidade de uma discussão mais ampla, que envolvendo diversos cursos de licenciaturas seja capaz de nos indicar outros rumos para a curricularização da extensão. Por isso, esse texto constitui um convite para a reflexão e o debate com vistas a, juntos, construirmos veredas que, cada vez mais, transforme a curricularização da extensão numa conquista social.

Referências

AZANHA, José Mário Pires. Política e Planos de Educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. **Cad. Pesq.** São Paulo, n. 85. p. 70-78, maio de 1993. Disponível em < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/943.pdf>>
Acesso em 15 de agosto de 2018

BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>.

BRASIL. **Lei nº. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, DF, 10. jan. 2001. Seção 1, p.01.
Disponível em:

BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm Acesso em 20 de agosto de 2018.

DALMOLIN, Bernadete Maria e VIEIRA, Adriano José Hertzog. Curricularização da extensão: potências e desafios no contexto da gestão acadêmica. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, PUCPR, 2015. p. 7185-7201. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/anais/>

FORPROEX. **Extensão Universitária: Organização e Sistematização**. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em. <http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf> Acesso em 17 de agosto de 2018

FORPROEX: **Indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão e a flexibilidade curricular: uma visão da extensão**: Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006, 100p. (Coleção Extensão Universitária).

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: para quê?** Disponível em https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf Acesso em 16 de agosto de 2018.

IMPERATORE, Simone L B; PEDDE, Valdir ; Imperatore, Jorge Luis Ribeiro . Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. In: **Anais do XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária**, 2015, Mar Del Plata. XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/136064>. Acesso em 15/08/2018

LOPES, Edvania Portilho e COSTA, Wanderleya Nara Gonçalves. Contribuições da Extensão Universitária à formação docente. **Anais do XII Encontro Nacional de Educação Matemática**. Julho de 2016, UNICSUL – São Paulo. 2016.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org). **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

NOZAKI, Joice Mayumi; FERREIRA, Lílian Aparecida; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. Evidências formativas da extensão universitária na docência em Educação Física. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 1, p. 228-241, 2015. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1175/390>. Acesso em 15 de agosto de 2018.

PAULA, João Antônio de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. UFMG; Interfaces - **Revista de Extensão**, v. 1, n. 1, p. 05-23, jul./nov. 2013 Disponível em: <http://www.dche.ufscar.br/extensao/Aextensouniversitariahistoriaconceitoepropostas1.pdf> . Acesso em 15 de agosto de 2018.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, 2002.

UFMT. **Projeto de Reestruturação do Curso de Licenciatura em Matemática**. ICET/CUA/UFMT, Pontal do Araguaia, 2009.

UFPR. **Creditação curricular da extensão na UFPR: fundamentos para uma proposta de Resolução**. 2016. Disponível em <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/agosto/Projeto%20Creditacao%20da%20Extensao.pdf> Acesso em 20 de agosto de 2018.

