Natália Fraga Carvalhais Oliveira

Extensão Universitária e educação básica:

O caso do Programa Escola Integrada - UFMG

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

Agosto de 2014

Natália Fraga Carvalhais Oliveira

Extensão Universitária e educação básica:

O caso do Programa Escola Integrada - UFMG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação

Área de Concentração: Políticas Públicas em Educação: Concepção, Implementação e Avaliação.

Orientadora: Savana Diniz Gomes Melo

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

Agosto de 2014

O48e
T

Oliveira, Natália Fraga Carvalhais, 1982-
Extensão universitária e educação básica : o caso do Programa Escola Integrada - UFMG / Natália Fraga Carvalhais Oliveira. - Belo Horizonte, 2014.
421 f., enc., il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Savana Diniz Gomes Melo.
Bibliografia: f. 374-397.
Anexos: f. 398-421.

1. Universidade Federal de Minas Gerais -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Extensão universitária -- Teses. 4. Ensino fundamental -- Teses. 5. Educação e estado -- Teses. 6. Universidades e faculdades -- Teses. 7. Programas de aperfeiçoamento escolar -- Teses.
I. Título. II. Melo, Savana Diniz Gomes. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.1554

Catalogação da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social

ATA DA 1090ª (MILÉSIMA NONAGÉSIMA) DEFESA DE DISSERTAÇÃO NO COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social

Aos oito dias do mês de agosto do ano de dois mil e quatorze realizou-se, na Faculdade de Educação da UFMG, uma reunião para apresentação e defesa da dissertação: **"Extensão Universitária e Educação Básica: o caso do Programa Escola Integrada - UFMG"** da aluna **Natália Fraga Carvalhais Oliveira,** requisito final para obtenção do Grau de Mestre em Educação. A banca examinadora foi composta pelos seguintes membros: Savana Diniz Gomes Melo - Orientadora, João Ferreira de Oliveira, Geraldo Magela Pereira Leão e Maria da Consolação Rocha. Os trabalhos iniciaram-se às 14:00h com a síntese da dissertação feita pela mestranda. Em seguida, os membros da banca fizeram uma arguição pública à candidata. Terminadas as arguições, a banca examinadora reuniu-se, sem a presença da aluna e do público, para fazer a avaliação final da defesa da dissertação apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou a dissertação: Aprovada. A dissertação foi considerada de excelente nível, destacando a riqueza teórico-conceitual, a amplitude da pesquisa de campo, a relevância das colaborações e a grande contribuição ao debate dos temas abordados. Sugere-se a divulgação e publicação dos resultados.

O resultado final foi comunicado à aluna **Natália Fraga Carvalhais Oliveira** e ao público, concedendo à aluna o título de Mestre em Educação. A aluna deverá encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 04 (quatro) exemplares. Nada mais havendo a tratar eu, Rosemary da Silva Madeira, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e por seus membros. Belo Horizonte, 8 de agosto de 2014.

Profa. Dra. Savana Diniz Gomes Melo - Orientadora

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira - UFG

Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão - UFMG

Profa. Dra. Maria da Consolação Rocha - UEMG

Rosemary da Silva Madeira
Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social – FaE/UFMG

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, que me pediu para cuidar dele
quando me formar como "doutora"
e à minha mãe, que não consegue entender
como eu posso gostar tanto de estudar.

Ao meu esposo, pelo apoio incondicional
na conquista de mais esse sonho.

AGRADECIMENTOS

Acredito que todas as conquistas em nossas vidas são alcançadas somente com a colaboração daqueles que nos cercam. Registro aqui os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que de alguma maneira contribuíram com o meu processo ao longo do mestrado.

À Deus Pai, por tua fidelidade expressa nas pessoas maravilhosas que novamente colocastes em meu caminho nesta etapa da minha vida.

À minha orientadora, Savana, pela dedicação e compromisso com a qualidade deste trabalho e pela paciência, sensibilidade e amizade durante todo o percurso. Aprendi muito com você.

Ao meu companheiro, Wenderson, por todo amor, carinho e cuidado. Sem o teu constante apoio em todos os sentidos e zelo com o nosso cotidiano, esse percurso teria sido ainda mais difícil. Obrigada!

À minha família querida, meus pais Benedito, Maria Tereza e irmãos Shirley e Vinícius, por todo o incentivo e aos demais familiares pelo entendimento com minhas ausências e indisponibilidade.

À equipe da Proex: à chefia, por toda a flexibilidade no horário de trabalho, sem a qual não teria obtido êxito nesse processo, em especial, à Marília, por todo o apoio e constante compreensão ao longo dessa jornada. Aos demais colegas, por todo o estímulo, principalmente à equipe da DAEXT, pela solidariedade e Marizinha pelas trocas realizadas.

Aos amigos do TEIA, pela constante amizade e incentivo, em especial, à Lucinha, pelo apoio no processo de inserção na pós-graduação.

À equipe do GESTRADO, por abrir as portas do grupo para a minha inserção e ampliação dos meus horizontes acadêmicos.

Aos amigos, Kassiane, Giovani e Juliana, por dividir muitas alegrias e angústias decorrentes dessa fase. Obrigada pelo companheirismo.

À amiga Kelly, por mais uma vez dedicar seu tempo e ensinamentos a respeito do tratamento de dados quantitativos.

Aos professores e colegas das inúmeras disciplinas que cursei, cujos ensinamentos e debates enriqueceram o trabalho aqui realizado.

À equipe da secretaria do colegiado da pós-graduação da FaE, pelo ótimo atendimento a todas as demandas administrativas apresentadas.

À Conceição, pela disponibilidade e compromisso com a revisão do texto, à Joana pelo árdua tarefa de transcrever as entrevistas e à Fabiana, pela tradução do resumo.

Aos entrevistados, por compartilhar seus tempos e experiências, tornando possível a realização deste estudo. À gestão da Proex, SMED e escolas, pela autorização concedida à coleta de dados realizada.

RESUMO

Esta dissertação procurou compreender a relação da universidade com a educação básica por meio da extensão universitária. Tomaram-se como categorias de análise duas das diretrizes da política nacional de extensão do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) - a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a interação dialógica. O *locus* da investigação foi a Universidade Federal de Minas Gerais e o Programa Escola Integrada (PEI/UFMG), que consiste em uma ação de extensão voltada a promover a relação entre a Universidade e a política de ampliação da jornada escolar da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (SMED/PBH), nas escolas de ensino fundamental – Programa Escola Integrada. O objetivo do estudo foi identificar e analisar a política de extensão universitária da UFMG e o cumprimento das citadas diretrizes. A pesquisa buscou ainda compreender como a UFMG, a SMED/PBH e as escolas têm avaliado essa relação no desenvolvimento do PEI/PBH e se essa relação tem contribuído para a melhoria da qualidade do ensino fundamental em Belo Horizonte. A pesquisa, de caráter qualitativo, desenvolveu-se por meio de um estudo de caso de natureza exploratória adotando-se como procedimentos a análise documental e entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores da Proex, coordenação do PEI/UFMG, do PEI/SMED e professoras comunitárias de três escolas onde a Universidade atua. O estudo evidenciou os avanços e os recuos do PEI/UFMG no cumprimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e na interação dialógica. Os resultados demonstram que a indissociabilidade depende da garantia de uma estrutura estável e apropriada na Universidade e nas escolas, e de acompanhamento das ações de extensão desenvolvidas com vistas à produção do conhecimento a respeito da experiência e promoção de condições formativas para os estudantes universitários. No que concerne à interação dialógica, o descompasso entre os tempos e o distanciamento entre concepções e condições estruturais do PEI/SMED apresentam limites para a concretização de processos mais democráticos afetos à concepção, execução e avaliação das ações pelos sujeitos envolvidos. Não obstante, tanto a UFMG quanto a SMED e as escolas participantes da pesquisa avaliam positivamente a relação estabelecida entre essas instâncias e evidenciam contribuições mútuas dessa relação, inclusive para a melhoria da qualidade da educação básica, referindo-se em geral aos resultados do desempenho dos estudantes em avaliações externas.

Palavras-chave: extensão universitária; educação básica; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; interação dialógica; Programa Escola Integrada.

ABSTRACT

This thesis sought to understand the relationship between the university and the basic education through the university extension. Was taken as categories of analysis two guidelines of the national policy of the Brazilian Forum Extension Pro-Chancellors of the Public Universities (FORPROEX) – the inseparability between teaching, research, extension and the dialogic interaction. The locus of research was the Federal University of Minas Gerais and the "Programa Escola Integrada" (Integrated School Program - PEI/UFMG), which consists of an action of extension focused on promoting the relationship between the University and the policy of expanding the school day of the Municipal Department of Education of the city of Belo Horizonte (SMED) in elementary schools – "Programa Escola Integrada" (Integrated School Program – PEI/SMED). The aim of the study was to identify and analyze the policy of university extension of UFMG and the fulfillment of the above mentioned guidelines. The survey sought to further understand how the UFMG, the SMED and the schools have assessed this relationship in the development of the PEI/PBH and if this relationship has contributed to the improvement of the quality of the basic education in the city of Belo Horizonte. The research, of a qualitative nature, was developed by means of a case study of exploratory nature adopting procedures to documentary analysis and semi-structured interviews carried out with the managers the of Proex, coordination of PEI/UFMG, PEI/SMED and teachers community of three schools where the University operates. The studies highlighted the advances and setbacks of the PEI/UFMG in compliance with the inseparability between teaching, research, extension and in dialogic interaction. The results demonstrate that the inseparability depends on ensuring a stable and appropriate structure in the university and in schools, monitoring the extension actions developed with a view to the production of knowledge about the experiences and promotion of educational conditions for the college students. Regarding the dialogic interaction, the gap between the time and the distance between concepts and structural conditions of the PEI/SMED present limits to the achievement a more democratic processes affects the design, implementation and evaluation of actions by the subjects involved. Despite the fact both the UFMG as SMED and participating schools the research evaluate positively the relationship established between these instances show mutual contributions of this relationship, including improvement of the quality of basic education, referring generally to the performance and results of students in external evaluations.

Keywords: university extension; basic education; inseparability between teaching, research and extension; dialogic interaction; "Programa Escola Integrada" (Integrated School Program).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1: Relação das escolas selecionadas para entrevista com a professora comunitária 29

QUADRO 2: Relação de entrevistados e depoente 30

QUADRO 3: Aspectos, Categorias de Análise e Conteúdo 32

QUADRO 4: Proext – editais 2004 a 2013 – Área Temática – Educação 159

QUADRO 5: Oficinas ofertadas pela UFMG no projeto piloto PEI/SMED 244

QUADRO 6: Configuração do PEI/UFMG em 2013/1º Semestre 264

GRÁFICO 1: Proporção das escolas atendidas pelo PEI/UFMG em relação às escolas atendidas pelo PEI/SMED por ano 272

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Relação de Relatórios de Avaliação dos Monitores do PEI/UFMG por escola ..26

TABELA 2: Ações de Extensão na UFMG em 2013 por tipo 186

TABELA 3: Ações de Extensão na UFMG em 2013 por Área Temática 186

TABELA 4: Abrangência PEI/SMED – 2006 a 2013.....221

TABELA 5: Monitores PEI/UFMG por Gênero e Área do Conhecimento 266

TABELA 6: Monitores do PEI/UFMG por Curso e Ano de Entrada 267

TABELA 7: Distribuição dos orientadores de oficina/coordenadores de área do PEI/UFMG por ano 268

TABELA 8: Distribuição dos Monitores PEI/UFMG nas escolas da RMEBH por regional e ano de entrada 270

TABELA 9: Escolas da RMEBH por regional e Escolas atendidas pelo PEI/UFMG por regional.....271

TABELA 10: Abrangência das Escolas atendidas pelo PEI/UFMG em relação às Escolas da RMEBH por regional 271

TABELA 11: Proporção de Monitores do PEI/UFMG em relação ao total de Monitores do PEI/SMED por ano 273

TABELA 12: Grupos de Oficina por Ano de Entrada dos Monitores do PEI/UFMG 274

TABELA 13: Monitores do PEI/UFMG por tempo de Permanência 274

TABELA 14: Síntese da Abrangência Geral PEI/UFMG – 2006 ao 1º semestre de 2013 ...275

TABELA 15: Produção acadêmica do PEI/UFMG.....287

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAS	Associação Municipal de Assistência Social
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANDES	Associação de Docentes de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BM	Banco Mundial
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDEPLAR	Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional
CEL	Colegiado Especial de Licenciatura
CENEX	Centros de Extensão
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CF	Constituição Federal
CIEE	Centros de Integração Empresa-Escola
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CODAE	Coordenação de Atividades de Extensão
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CP	Centro Pedagógico
CPAE	Comissão Permanente de Avaliação de Extensão
CPPD	Comissão Permanente de Pessoal Docente
CRUB	Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras
CRUTAC	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
DAEXT	Diretoria de Avaliação da Extensão
DAU	Departamento de Assuntos Universitários
DEIDHUC	Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania
DEPES	Departamento de Políticas de Ensino Superior
DIEG	Divisão de Graduação e Extensão
DIFE	Diretoria de Fomento da Extensão
DMTE	Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
EBAP	Escola de Educação Básica e Profissional
EEFFTO	Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
EUA	Estados Unidos
FaE	Faculdade de Educação
FAPEMIG	Fundação de Amparo a Pesquisa de Minas Gerais
FASUBRA	Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORGRAD	Fórum de Pró-Reitores de Graduação
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundep	Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa

FUMP	Fundação Universitária Mendes Pimentel
GEDC	Gerencia de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior
IBICT	Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações
ICEx	Instituto de Ciências Exatas
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MINTER	Ministério do Interior
NAF	Núcleo de Atendimento à Família
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OJ	Observatório da Juventude
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização não governamental
OSC	Organização da Sociedade Civil
PAIE	Programa Integrado de Apoio a Eventos
PBEXT	Programa de Bolsas de Extensão
PBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEA	Programa Escola Aberta
PEF	Programa Escola nas Férias
PEI	Programa Escola Integrada
PIBID	Programa de Bolsas de Iniciação à Docência
PIP	Projeto de Intervenção Pedagógica
PSE	Programa Saúde na Escola
PST	Programa Segundo Tempo
PME	Programa Mais Educação
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
Pnaes	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNExt	Plano Nacional de Extensão Universitária
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proex	Pró-Reitoria de Extensão
ProExt	Programa de Apoio à Extensão Universitária
PROEXTE	Programa de Fomento à Extensão Universitária
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PRONERA	Programa Nacional de Educação nas áreas da Reforma Agrária
ProUni	Programa Universidade para Todos
PRPG	Pró-Reitoria de Pós-graduação
Reuni	Programa de Apoio a Planos de reestruturação e de expansão das Universidades Federais
RMEBH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SENESu	Secretaria Nacional de Ensino Superior
SESU	Secretaria de Educação Superior
SCIELO	*Scientific Electronic Library Online*
SIEX	Sistema de Informação da Extensão
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SMAAS	Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TEIA	Territórios, Educação Integral e Cidadania
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNE	União Nacional dos Estudantes
USAID	Agência para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16

1 – Tema, problema, objeto e objetivos da pesquisa 16

2 – Metodologia 20

2.1 – Pesquisa documental 23

2.2 – Entrevistas e Depoimento 26

2.3 – Análise dos dados 31

3 – Origem do estudo 33

4 – Estrutura da Dissertação 36

CAPÍTULO 1 – UNIVERSIDADE, SOCIEDADE E ESTADO: PROJETOS DE EDUCAÇÃO E DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM DISPUTA 38

1.1 – Relações entre a Universidade, a Sociedade e o Estado 39

1.2 – Projetos de Educação em disputa 52

1.3 – A extensão e o dissenso sobre a indissociabilidade 55

1.4 – A extensão e a Interação dialógica: Que Democracia? 65

CAPÍTULO 2 – A UNIVERSIDADE E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: INDISSOCIABILIDADE E INTERAÇÃO DIALÓGICA EM PERSPECTIVA 74

2.1 – Os modelos de Universidade e a Extensão Universitária 75

2.2 – A criação da universidade no Brasil 80

2.3 – Extensão Universitária: a dissociabilidade com o ensino e pesquisa e a relação com a sociedade 87

2.4 – Extensão Universitária e a indissociabilidade com o ensino e pesquisa: antecedentes 96

2.5 – A indissociabilidade: princípio constitucional de um modelo de universidade socialmente referenciado 106

2.6 – A indissociabilidade e a interação dialógica com a sociedade: diretrizes das ações de extensão universitárias 112

CAPÍTULO 3 – EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL 125

3.1 – A reforma do Estado e as políticas públicas 125

3.2 – A política educacional a partir de 1990 129

3.3 – A priorização da Educação Básica nas políticas de Extensão Universitária do FORPROEX 144

3.4 – A Extensão Universitária e o Programa Mais Educação 163

CAPÍTULO 4 – A POLÍTICA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFMG 169

4.1 – Origem, estrutura e organização atual da extensão na UFMG 169

4.1.1 – As ações de extensão 177

4.1.2 – Fomento, avaliação e eventos 179

4.2 – As diretrizes políticas: a indissociabilidade e a interação dialógica 191

4.3 – A relação com a Educação Básica 205

CAPÍTULO 5 – O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA – SMED, ESCOLAS E UFMG 210

5.1 – O Programa Escola Integrada – SMED 210

5.2 – O Programa Escola Integrada nas escolas selecionadas 225

5.2.1 – Escola A 225

5.2.2 – Escola B 228

5.2.3 – Escola C 230

5.3 – O Programa Escola Integrada – UFMG 234

5.3.1 – Caracterização: concepções, objetivos, estrutura e atribuições 235

5.3.2 – O PEI/UFMG enquanto projeto de extensão – de 2006 a 2010 243

5.3.3 – O PEI/UFMG enquanto programa de extensão – de 2011 a 2013 254

5.3.4 – A abrangência do PEI/UFMG 265

CAPÍTULO 6 – A INDISSOCIABILIDADE E A INTERAÇÃO DIALÓGICA NO PEI/UFMG 277

6.1 – A indissociabilidade no PEI/UFMG 277

6.2 – A interação dialógica no PEI/UFMG 288

6.2.1 – A opção da SMED pela extensão universitária 288

6.2.2 – Análise descritiva da relação entre o PEI/UFMG, SMED e escolas: do projeto piloto ao ano de 2013 294

6.2.3 – Descompasso entre os tempos 303

6.2.4 – Avaliação das Oficinas 308

6.2.5 – Distanciamento entre concepções e condições estruturais 314

6.2.6 – Relação do PEI/UFMG e escolas 323

6.2.7 – Papel do monitor 332

6.2.8 – Avaliação do papel da UFMG, SMED e escolas 341

6.2.9 – Contribuições 352

CONSIDERAÇÕES FINAIS 363

REFERÊNCIAS 374

ANEXOS 398

Anexo 1: Fontes Documentais consultadas - PEI/Proex/UFMG - 2006 a 06/2013 399

Anexo 2: Relação de entrevistados e depoente 401

Anexo 3: Roteiros de Entrevista 403

Anexo 4: A indissociabilidade e a interação dialógica nos Encontros do FORPROEX 408

Anexo 5: A indissociabilidade e a interação dialógica nas políticas de extensão do FORPROEX 410

Anexo 6: Definição das ações de Extensão Proex/UFMG/Gestão (2006-2010 e 2010-2014) 412

Anexo 7: Síntese das reuniões do PEI/UFMG – 2007 a 2013 413

Anexo 8: Síntese dos Roteiros de visitas às escolas parceiras do PEI/UFMG 415

Anexo 9: Mapa das Regionais de Belo Horizonte 416

Anexo 10: Formas de previsão da creditação curricular nos cursos de licenciatura e reconhecimento da participação dos monitores do PEI/UFMG 417

Anexo 11: Síntese das reuniões da SMED e IES – 2007 a 2012 418

Anexo 12: Síntese dos Relatórios de avalição dos monitores do PEI/UFMG 419

INTRODUÇÃO

1 – Tema, problema, objeto e objetivos da pesquisa

A presente pesquisa se insere no campo da política educacional, tendo como foco a relação da extensão universitária com a educação básica. Desde a redemocratização brasileira, as políticas educacionais vêm fomentando essa relação e, na atualidade, com a implementação das políticas de ampliação da jornada escolar na educação básica em todo o país, a participação das universidades na rede social responsável pela garantia do direito à educação pública tem sido requerida. Assim, o foco sobre o qual incide este trabalho refere-se à relação da extensão universitária com a educação básica, com recorte no ensino fundamental.

A história da educação revela o processo e a complexidade dessa relação. Mostra que a instituição universitária foi constituída na era medieval, voltada para a elaboração e difusão do conhecimento sob o controle da Igreja. Com o advento da modernidade, instalou-se a demanda por instituições educativas que, por um lado, produzissem a ciência moderna e, por outro, reproduzissem os seus valores. Fundou-se assim o sistema educativo moderno. Enquanto a universidade foi estabelecida como instituição de pesquisa e formação superior, a escola foi definida como o lugar de formação elementar dos indivíduos para o trabalho e de reprodução da lógica moderna. Ao longo do tempo, essas instituições não dialogavam entre si.

Quando os anos de escolarização foram se ampliando, a demanda pela formação de professores da escola incidiu sobre a universidade. Inicialmente esta instituição formou especialistas para as várias áreas do conhecimento para atuarem no ensino secundário. No caso brasileiro, 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 n. 9394/1996. Além dessa dimensão do ensino, a universidade no Brasil começou a desenvolver pesquisas, especialmente durante o governo militar, sendo mais recente ainda as pesquisas no campo educacional, intensificadas a partir de 1980, com a expansão da pós-graduação.

Com a efervescência dos movimentos sociais em todo o mundo na luta pela conquista e efetivação de direitos, as demandas pelo 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 período de reabertura política, na década de 1980,

diante das reivindicações sociais, como também da garantia do direito à educação prevista na Constituição Federal de 1988 (CF), a universidade foi convocada a desenvolver pesquisas de interesse social e uma formação mais conectada com as demandas de desenvolvimento do país. Foi levada também a criar processos de expansão e democratização do acesso ao ensino superior.

A extensão universitária, que até esse momento era entendida oficialmente como cursos ou eventos voltados para um 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 o processo que abre a universidade para a relação com a sociedade. Nos anos de 1980, no contexto de redemocratização brasileira e de discussão sobre a autonomia universitária e o compromisso social da universidade, tendo, como pano de fundo, projetos de educação e sociedade em disputa, a extensão universitária foi concebida como parte de um modelo de universidade socialmente referenciado, expresso no princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Desde então, esse princípio juntamente com a interação dialógica entre a universidade e a sociedade foram definidos como diretrizes políticas (entre outras) para as ações de extensão universitária, formuladas pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) em consonância com o conceito de extensão elaborado por esse Fórum que a definiu como o processo que articula o ensino e a pesquisa aos interesses sociais.

Paralelamente, as políticas educacionais forjadas no referido período, como também a partir dos anos de 1990, em meio ao processo de Reforma do Estado, e de maneira intensificada no século XXI, têm fomentado a relação entre a universidade e a educação básica para além das pesquisas educacionais e o ensino de graduação, por meio da extensão universitária. Nesse contexto, a educação básica foi constituída como uma das metas prioritárias da política de extensão universitária do FORPROEX.

A integração entre a universidade e a educação básica está na pauta da política educacional vigente, uma vez que, segundo o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007), o Estado precisa ter uma visão sistêmica que reconheça as conexões entre educação básica e superior (entre outras). De acordo com esse Plano, por um lado, as universidades públicas devem se voltar 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” (MEC, s/d, p.11).

Essa articulação visa, conforme seus proponentes, buscar a melhoria da educação básica e a melhor preparação dos novos alunos para o ensino superior. Ações como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) são alguns dos exemplos de iniciativas empreendidas nesse sentido, de acordo com o documento que descreve o PDE (MEC, s/d). O Programa Mais Educação (PME), voltado para o fomento de políticas de ampliação da jornada escolar, e o Programa de Extensão Universitária (ProExt), ambos pertencentes aos programas que constituem o PDE, também preveem a articulação entre a educação básica e as universidades. Portanto, tanto as políticas para a educação básica, como as para o ensino superior, propõem-se a efetivar essa vinculação.

Instigado por indagações em torno dessa relação, este estudo voltou-se para a compreensão dos motivos pelos quais a educação básica se constituiu como prioridade da extensão universitária e como se dá essa relação, tomando como categorias de análise as diretrizes da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a interação dialógica. Afinal, que relação se estabelece?

Convém destacar que além de divulgar os resultados das pesquisas educacionais para os sistemas públicos de ensino, formar professores e propiciar estágios de formação em docência nos cursos de licenciatura, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) mantém um programa amplo de extensão que reúne um conjunto de atividades de caráter duradouro e contínuo que se propõe a contribuir para melhoria da qualidade da educação básica.

Optou-se então por investigar o referido programa de extensão da UFMG – o Programa Escola Integrada (PEI/UFMG) – o qual tem promovido a relação entre a Universidade e a política de ampliação da jornada escolar da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (SMED/PBH), voltada para as escolas de ensino fundamental. Ao focar o PEI/UFMG, foi possível analisar como a UFMG tem se relacionado com a educação básica, especificamente com o ensino fundamental, no contexto local no qual se situa.

Neste estudo, procurou-se examinar se, no âmbito do PEI/UFMG, a relação da UFMG com a sociedade no contexto da extensão universitária tem levado a Universidade a alcançar

seus objetivos no que diz respeito a sua atuação junto às escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH), que desenvolvem o Programa Escola Integrada (PEI/PBH), evidenciando seu alcance social e acadêmico.

Para compreender essa relação, esta pesquisa buscou investigar se e como as diretrizes políticas da extensão universitária – com recorte nas diretrizes da *interação dialógica* e *indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão* – se concretizam e direcionam essa relação. Em síntese, a partir das diretrizes destacadas, buscou-se pesquisar uma ação de extensão da UFMG que permitisse analisar o compromisso social da Universidade com a melhoria da educação básica. Dessa maneira, a relação entre a UFMG, estabelecida por meio do PEI/UFMG, a SMED e suas escolas, desenvolvida por meio do PEI/PBH, foi analisada, tomando-se as diretrizes da extensão universitária como pilares norteadores da análise.

Muitas questões iniciais orientaram a aproximação com o objeto deste estudo. No que diz respeito à diretriz de *interação dialógica* que propõe uma relação da universidade com a sociedade marcada pelo diálogo e pela ação de mão dupla, as indagações foram: Há diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos nessa relação? Como foi estabelecido o diálogo entre a UFMG, a SMED/PBH e as escolas nesse programa? Quais são as instâncias de participação e decisão dentro do PEI/UFMG? Como o PEI/UFMG, a SMED e as escolas têm avaliado essa relação? Quais as contribuições dessa relação para os distintos sujeitos e instituições envolvidas no programa? Qual é o pressuposto teórico que fundamenta a diretriz da "interação dialógica" do PEI/UFMG?

No que diz respeito à diretriz da *indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*, problematiza-se: qual a concepção de extensão do PEI/UFMG? As ações desenvolvidas nesse programa são vinculadas ao ensino? Têm sido geradas novas disciplinas ou conteúdos novos dentro das já existentes? A participação dos estudantes da UFMG é valorizada e reconhecida por meio da creditação curricular? Ocorrem contribuições para a formação desses estudantes? São geradas pesquisas? Os sujeitos participantes desse programa concebem publicações acadêmicas? O PEI/UFMG se vincula à pós-graduação? Como se dá essa vinculação?

Tendo em vista a problemática na qual se insere essa investigação e as questões apresentadas, o objetivo geral do estudo foi identificar e analisar a política de extensão universitária da UFMG e o cumprimento de suas diretrizes por meio da análise desse Programa. Foram traçados cinco objetivos específicos: 1) identificar a política de extensão da

UFMG e suas diretrizes; 2) caracterizar o programa identificando a sua história, concepções, objetivos, estrutura, abrangência e o seu funcionamento; 3) analisar se o mesmo tem se pautado pela interação dialógica e se vinculado ao ensino e à pesquisa; 4) identificar e analisar como a UFMG, a SMED/PBH e as escolas têm avaliado essa relação no desenvolvimento do PEI/PBH; e 5) analisar se essa relação contribui para a melhoria da qualidade do ensino fundamental em Belo Horizonte.

2 – Metodologia

A fim de alcançar os objetivos propostos neste estudo, foi adotada uma abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso[1], de natureza exploratória. Conforme Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), esse tipo de pesquisa normalmente "se propõe a preencher lacunas no conhecimento (...) e são frequentemente definidas como descritivas ou exploratórias. Essas lacunas geralmente se referem à compreensão de processos que ocorrem em uma dada instituição, grupo ou comunidade" (p.151). Como afirma Yin (2005, p.26), "o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos".

A opção pelo estudo de caso se fundamentou na natureza do objeto da pesquisa, das questões a ele dirigidas e, também, pelo fato que a exploração intensa e sistemática de um único caso contribui para o conhecimento adequado do fenômeno estudado (BECKER, 1997).

A escolha do PEI/UFMG como o *locus* da investigação se deu por suas características de ação de caráter institucional, complexa e duradoura, situada na Pró-Reitoria de Extensão (Proex), responsável pela coordenação geral do Programa e órgão encarregado por dirigir a política de extensão na UFMG. Considerou-se assim que o PEI/UFMG apresentava maior possibilidade não somente de se pautar nas diretrizes de extensão, em especial na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e na interação dialógica entre a universidade e a sociedade, como também de concretizá-las.

A opção pelo caso se mostrou adequada também por possibilitar a análise de uma experiência da UFMG e permitir futuros exames que poderão evidenciar similitudes, diferenças e particularidades em relação a outras experiências em curso na própria UFMG e em outras Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Dessa maneira, "o caso é singular,

[1] YIN (2005) chama a atenção para o fato de o estudo de caso não ser confundido com a pesquisa qualitativa, pois há pesquisas que mesclam métodos quantitativos e qualitativos. Na presente investigação, o estudo de caso realizado foi de caráter qualitativo.

mas têm subunidades, diferentes grupos, situações, enfim, uma concatenação de domínios que não são apreendidos com facilidade. A compreensão holística do caso exige o exame dessas complexidades" (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p.647).

Pelo levantamento bibliográfico realizado, verificou-se que a relação da universidade com a educação básica por meio da extensão universitária trata-se de um fenômeno novo e pouco investigado. Apesar dos inúmeros estudos brasileiros que tomam a extensão universitária como temática[2], são raras as pesquisas que analisam as ações de extensão universitária voltadas para a promoção da educação básica. Em levantamento por meio de títulos e resumos no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações (IBICT), constataram-se pouquíssimos estudos que indicam alguma relação entre a extensão e a formação de professores da educação básica. Somente em um estudo verificou-se a participação de uma instituição universitária, no caso a Universidade Federal de Juiz de Fora, na construção da proposta de escola de tempo integral no município (SILVA, 2009).

Em consulta realizada na *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), em abril de 2013, foram encontrados dezesseis artigos referentes à extensão universitária, publicados entre os anos de 1993 e 2012. Desses artigos, apenas um apresentou elementos que pudessem contribuir para a análise do objeto de estudo, em especial, a respeito da discussão sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (MOITA e ANDRADE, 2009).

Em levantamento realizado junto ao *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em setembro de 2013, foram encontrados somente seis trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho 11 – Políticas de Educação Superior – sobre a temática da Extensão Universitária, sendo que três deles discutem a extensão universitária na perspectiva da relação universidade e sociedade (SILVA, 2000; CASTRO, 2004; JEZINE, 2005); um aborda a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (MACIEL e MAZZILLI, 2010); um analisa a relação entre extensão universitária e saberes (SANTOS, 2013); e o último sobre a relação entre a extensão universitária e a educação básica (OLIVEIRA e MELO, 2013). Observa-se que a temática não esteve muito presente nos debates realizados no referido grupo nos últimos 13 anos. No Congresso Brasileiro de Extensão e no Congresso Ibero-americano de Extensão, foram identificados trabalhos que

[2] Os estudos focalizam temas como a política, concepções, a história, a avaliação, as diretrizes da extensão, a partir de uma experiência desenvolvida em determinada instituição de ensino superior.

tratam apenas de relatos de experiência sobre a relação da universidade com a educação básica, dentre eles, um que relaciona a extensão universitária e uma experiência de ampliação da jornada escolar (BAREICHA *et al*, 2011).

O levantamento bibliográfico demonstrou a necessidade da realização de pesquisas que analisem a relação da universidade com a educação básica por meio da extensão universitária, em especial, a partir de suas diretrizes. Diante dessa lacuna, optou-se por realizar um estudo aprofundado que pudesse levar "à identificação de categorias de observação ou à geração de hipóteses para estudos posteriores". Não se pretendeu com o mesmo trabalhar com casos representativos e sim "a partir de um conjunto particular de resultados, gerar proposições teóricas que seriam aplicáveis a outros contextos" (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p.642-644)[3], ou, como destaca Yin (2005), "os estudos de caso são generalizáveis a proposições teóricas e não a populações ou universos" (p.29-30).

Quanto aos procedimentos metodológicos, após a aprovação do projeto da pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP), foram realizadas a pesquisa documental e as entrevistas semiestruturadas com as gestoras da Proex, com a coordenação do PEI/UFMG e do PEI/SMED e com professoras comunitárias de escolas onde a Universidade atua. Embora não prevista, realizou-se, também, a coleta do depoimento junto ao coordenador do Colegiado Especial de Licenciaturas da Faculdade de Educação da UFMG (CEL/FaE) com o fim de verificar, com base na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, se a participação dos discentes no PEI/UFMG tem obtido o reconhecimento por meio da creditação curricular. Esses procedimentos serão descritos em seguida.

Antes, convém destacar que inicialmente foi prevista a realização de um grupo focal com os orientadores de oficina, a fim de levantar dados a respeito da relação do PEI/UFMG com as escolas. Contudo, em agosto/2013, após a conclusão da pesquisa documental, optou-se por captar esses dados por meio da análise dos relatórios semestrais e finais de avaliação elaborados diretamente pelos monitores de oficinas e a realização de entrevistas com as professoras comunitárias. Essa opção se orientou pela necessidade de buscar capturar a perspectiva tanto dos monitores da UFMG que desenvolvem as oficinas, quanto das professoras comunitárias das escolas a respeito dessa relação, para posterior cotejamento com

[3] Essa autora se baseia na obra de YIN (1984) para fundamentar seus argumentos. Segundo ela, a expressão utilizada por esse autor para classificar a geração de hipóteses para outros estudos é a de generalização analítica. Ver YIN, Robert K. *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005. (obra traduzida).

as percepções dos demais sujeitos da pesquisa. O novo procedimento metodológico foi encaminhado e aprovado junto ao COEP/UFMG em setembro/2013.

2.1 – Pesquisa documental

A principal fonte de dados da pesquisa foi documental por considerar-se que o uso de documentos pode "ser muito útil para a compreensão de um processo em curso ou para a reconstituição de uma situação passada" (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p.169). No entanto, atentou-se para as condições de produção e a intencionalidade desse material, como chama a atenção Le Goff (1994).

Para descrever a política de extensão bem como as suas diretrizes na UFMG, foi realizado um levantamento de sua previsão legal (Estatuto e Regimento da Universidade; Regulamentos; Portarias, etc.) e de documentos que expressam a política de extensão adotada na Universidade (Plano Institucional; Plano de Gestão da Extensão; Sistema de Informação da Extensão – SIEX, bem como o seu Manual; Cartilhas da Semana da Extensão voltada para os estudantes; Guia do Programa de Bolsas de Extensão – PBEXT; Boletim da UFMG; *site* da Proex, etc.). Essa opção objetivou identificar e analisar a política de extensão na UFMG para, assim, compreender o PEI/UFMG dentro dessa totalidade.

Posteriormente, focando especificamente a caracterização do PEI/UFMG, sua trajetória e a relação com a SMED e com as escolas, foi realizada inicialmente a identificação, leitura e pré-análise de toda a documentação impressa e digital nos arquivos do programa[4]. Desse universo, foi realizada uma amostragem no intuito "de reduzir o horizonte potencialmente infinito de materiais", possibilitando uma seleção "administrável e justificável" de materiais para analisar (FLICK, 2009b, p.52). A amostra compreendeu documentos que apresentaram aspectos contidos na abrangência das categorias de análise definidas previamente na pesquisa. A partir dessa seleção, definiram-se as seguintes fontes documentais:

- O convênio celebrado entre a Universidade e a SMED/PBH, o qual contém o termo de cooperação e o plano de trabalho;

[4] Cf. Anexo 1.

- O termo de outorga de bolsa de extensão assinado pelas escolas e pela Pró-Reitoria de Extensão quando o monitor inicia sua atuação na escola;
- Os registros do PEI/UFMG no SIEX/UFMG, que apresentam as concepções, justificativa, objetivos, metodologia, público-alvo, equipe participante, resultados e produtos gerados;
- Relatório do projeto piloto;
- Relatórios de Gestão do Programa na Universidade (2007 e 2008);
- Textos, Informativos, Ofícios e Circulares relativos ao PEI/UFMG;
- Planilha de dados dos monitores, coordenadores de oficina, escolas e oficinas;
- Registros de Reuniões internas à UFMG;
- Registros de Reuniões realizadas pela SMED com as Instituições de Ensino Superior (IES);
- Correspondências eletrônicas enviadas/recebidas de maneira interna (membros da equipe) e externa (escolas e SMED) à UFMG;
- Publicação Institucional do PEI/UFMG;
- Projeto referente ao Programa de Apoio a Planos de reestruturação e de expansão das Universidades Federais (Reuni/UFMG);
- Relatórios de visitas às escolas;
- Relatórios de avaliação dos monitores de oficinas do PEI/UFMG;
- Cardápio de Oficinas;
- Orientações PEI/SMED;
- Publicações PEI/SMED;
- Relatórios de Pesquisa de Monitoramento e Avaliação do PEI/SMED.

Esse levantamento foi realizado junto à Proex, no intuito de reconstruir a trajetória dessa ação de extensão na UFMG, evidenciando as mudanças desde a sua criação até os dias atuais, a organização, as concepções e os sujeitos envolvidos. O período considerado para o levantamento documental abarcou duas gestões: a de 2006 a 2010, em que a relação entre a Universidade e a SMED/PBH foi firmada, e a gestão 2010 a 2014. Convém esclarecer o recorte temporal para a análise documental da segunda gestão, deu-se até junho de 2013 em razão dos prazos para o desenvolvimento desta pesquisa. Também foram utilizados como

fonte da pesquisa dados referentes ao PEI/SMED, levantados junto à coordenação do Programa na Secretaria ou diretamente no próprio *site* da PBH.

2.1.1 - Seleção dos relatórios de avaliação dos monitores de oficina do PEI/UFMG

Como apontado anteriormente, os relatórios de avaliação dos monitores de oficina, elaborados semestralmente ou quando da saída dos mesmos do programa, foram utilizados como fontes documentais. Os relatórios selecionados para fins desta pesquisa foram aqueles preenchidos pelos monitores que atuaram nas escolas selecionadas para a realização da entrevista com as professoras comunitárias. Essa opção se justifica pelo fato de que, embora alguns aspectos relativos aos problemas de estrutura do PEI/SMED sejam comuns a todas as escolas, os processos e momentos de implementação do programa em cada escola são muito variados, bem como a quantidade de monitores da UFMG atuantes em cada escola. O exame dos relatórios por escola permitiria o cotejamento das percepções dos sujeitos sobre a realidade específica da instituição escolar, permitindo o aprofundamento das análises das experiências.

Junto a esses aspectos gerais, ao se iniciar o processo de análise desses documentos, constatou-se a diversidade dos relatórios preenchidos, cujos formatos foram alterados por quatro vezes ao longo do processo de monitoramento e avaliação realizados pela coordenação geral e pedagógica na UFMG.

A partir da identificação das similaridades e diferenças do formato e conteúdo nos relatórios de avaliação preenchidos pelos monitores, optou-se por realizar tanto uma análise quantitativa quanto qualitativa. Na análise quantitativa, foram selecionados alguns campos que indicavam as relações entre o PEI/UFMG, as escolas e a SMED, a saber: oficinas (proposta/planejamento e execução), alunos (envolvimento/participação e desempenho), programa (comunicação/articulação entre a UFMG, SMED e escola), funcionamento do Programa na Escola (espaços, organização de horários/turmas, disponibilização de recursos materiais e equipamentos para as oficinas, condições para o traslado das crianças até o local das oficinas, atuação do professor comunitário em geral, atuação do professor comunitário na orientação e apoio às oficinas, articulação bolsistas/agentes culturais e relação escola/comunidade/pais); autoavaliação (contribuições de sua atuação para os alunos e

escola, contribuições do programa para sua formação). Na análise qualitativa, foram identificados alguns relatos dos bolsistas que elucidam a análise quantitativa realizada.

O último aspecto a ser destacado a respeito dos relatórios é seu preenchimento semestral. Em geral, há mais de um relatório por monitor, preenchido conforme a permanência do mesmo no programa. Entretanto, apesar de se constituir em uma de suas tarefas, nem todos a realizam, impossibilitando a obtenção da avaliação da totalidade dos monitores que participam do programa em cada escola. Ao todo, foram analisados 75 relatórios distribuídos da seguinte maneira, conforme a Tabela 1.

TABELA 1
Relação de Relatórios de Avaliação dos Monitores do PEI/UFMG por escola

Escolas	N. de Relatórios/Período							
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	**Total**
A	6	13	10	3	4	5	2	**46**
B	-	-	9	2	4	3	5	**23**
C	-	-	2	-	2	2	-	**06**
Total								**75**

Fonte: Elaboração própria[5]

Os relatórios analisados foram preenchidos respectivamente por vinte e nove, dezessete e quatro monitores por escola.

2.2 – Entrevistas e Depoimento

Depois de compreender melhor o desenvolvimento do PEI/UFMG por meio da análise documental, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. A escolha por esse tipo de entrevista se orientou pelo fato de não se objetivar ter um roteiro fechado que limitasse a coleta de dados e a resposta dos entrevistados. Ao contrário, com o roteiro semiestruturado, buscou-se ter nitidez da informação a ser coletada, por ser fundamental na entrevista, "ter claro os objetivos – quais conhecimentos efetivamente ela estará trazendo e em que contribuirá para responder ao problema a ser pesquisado" (SZYMANSKI *et al*, 2008, p.18-19). Foi considerado o fato de a entrevista promover uma interação humana, demarcada por

[5] Para fins da análise quantitativa, na Escola A, três relatórios não puderam ser utilizados por se tratar de dois relatórios de avaliação elaborado pela coordenação pedagógica em 2012 e um de saída, nos quais os itens que os compõem não permitem a comparação aqui realizada. Quanto à Escola B, dos 23 relatórios analisados, dois não foram considerados na análise quantitativa pelo mesmo motivo apresentado na Escola A. No caso da Escola C, diante da quantidade de relatórios encontrados, optou-se por realizar somente a análise qualitativa dos dados.

percepções, expectativas, sentimentos e intencionalidades que influenciam a relação do entrevistador e entrevistado. Conforme pode ser verificado na Relação de Entrevistados e Depoente[6], os sujeitos entrevistados ocuparam diferentes lugares e, em alguns casos, não participavam mais do Programa. Dessa maneira, considerou-se a entrevista como "um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado" (SZYMANSKI *et al*, 2008, p.14).

As entrevistas foram realizadas junto às Pró-Reitoras de Extensão/UFMG, à coordenação do programa na Universidade e na SMED/PBH e com as professoras comunitárias em três escolas onde a UFMG atua. A seleção dos sujeitos da pesquisa (gestores e professores comunitários) se justificou, como aponta Flick (2009b), pelo envolvimento dos mesmos com a questão em estudo. Nesse caso, a amostra não precisava ser representativa, no sentido estatístico, mas ser capaz "de representar a relevância do fenômeno que queremos estudar em termos de experiência e envolvimento dos participantes de nossa pesquisa com esses fenômenos" (p.47).

Os objetivos das entrevistas com as Pró-Reitoras de Extensão (gestão 2006-2010 e gestão 2012-2014) foram identificar a política de extensão da UFMG, suas diretrizes e o lugar do PEI/UFMG dentro dessa política. Com a Coordenadora Geral do PEI/UFMG (desde 2006), além de coletar dados sobre a gestão da Proex entre os anos de 2006 e 2013, buscou-se principalmente conhecer a trajetória do Programa na UFMG, a avaliação da relação com a SMED/escolas (avanços e desafios) e a contribuição dessa relação para a Universidade, para a SMED, para a escola e para os alunos. Quanto aos gestores do PEI/SMED, as entrevistas foram realizadas com o intuito de identificar a trajetória do programa na PBH, a relação com a UFMG e a avaliação dessa relação.

O convite para a participação na pesquisa foi realizado pessoalmente no caso da Pró-reitora de Extensão (2012-2014) e da Coordenadora Geral do PEI/UFMG (desde 2006). Com os demais gestores, o contato foi realizado por *e-mail*. Todos atenderam prontamente ao convite para participar da pesquisa, exceto a Coordenadora do PEI/SMED (desde 2013), devido à sua inserção recente no programa no momento de realização do convite. Após o esclarecimento sobre a possibilidade de a mesma interromper a qualquer momento a sua entrevista, ela foi realizada. As entrevistas aconteceram nos locais de trabalho dos

[6] Cf. Anexo 2.

entrevistados, exceto com a Coordenadora do PEI/SMED (2006-2012) e Interlocutora IES/SMED (2007-2012), que foram concedidas respectivamente na residência da entrevistada e na FaE/UFMG.

Quanto às professoras comunitárias, diante da quantidade de escolas onde a UFMG já atuou, foi necessário estabelecer alguns critérios para a seleção das entrevistadas. A escolha se deu a partir de quatro critérios:

1) atuação em escola vinculada à UFMG em meados de 2013, a fim de possibilitar a coleta de informações a respeito da relação do PEI/UFMG com a escola até o momento da entrevista e também facilitar o acesso à mesma;

2) atuação em escola com maior tempo de relação com a UFMG e desenvolvimento do PEI/SMED, a fim de garantir maior consolidação do programa na escola e das relações estabelecidas com a UFMG;

3) maior tempo de atuação como professor comunitário na escola por considerar que esse critério juntamente com o anterior garantiriam um conhecimento maior tanto do programa quanto das relações estabelecidas com a Universidade;

4) maior quantidade de monitores da UFMG na escola e relatórios de avaliação elaborados pelos mesmos, a fim de possibilitar a obtenção de dados a respeito da perspectiva dos monitores atuantes nas escolas, o que seria mais facilmente captado nas escolas como maior quantidade de monitores.

A seleção das escolas foi realizada com base nos dados contidos na planilha de controle da coordenação do PEI/UFMG junto à Proex/UFMG, denominadas “Dados Gerais – PEI/UFMG”. A partir da planilha datada de 05/08/2013, foram identificadas quarenta e duas escolas vinculadas à UFMG. Dessas escolas, duas relacionavam-se com a UFMG desde 2007, uma desde 2008, três desde 2009 e quatro desde 2011. O restante havia iniciado a relação com a UFMG após 2012.

Entre as dez escolas pré-selecionadas, apenas três contavam com a presença da mesma professora comunitária há mais de quatro anos. Dessas três escolas, duas já haviam contado com pelo menos 30 monitores da UFMG e uma com 10. Duas escolas que atendiam ao 2º critério possuíam mais monitores (23 e 15) do que uma das escolas que atendiam ao 3º critério. Contudo, o professor comunitário dessas escolas atuava somente há um ano na coordenação do PEI/SMED, fato que levou a opção pela terceira escola que possuía maior

tempo de relação com a UFMG, mesmo com um número menor de monitores devido ao fato de a professora comunitária ter mais tempo de experiência no programa. Diante desses critérios, chegou-se ao seguinte resultado sintetizado no Quadro 1.

QUADRO 1
Relação das escolas selecionadas para entrevista com a professora comunitária

Escola	Implementação PEI/SMED	Início da relação com a UFMG	Atuação Professor Comunitário	Quantidade de monitores/UFMG
A	2007	2007	Mais de 4 anos	50
B	2009	2009	Mais de 4 anos	30
C	2007	2009	Mais de 4 anos	10

Fonte: Elaboração própria

O primeiro contato com as escolas foi realizado por telefone diretamente com as professoras comunitárias, em fins de setembro de 2013. Os objetivos gerais da pesquisa foram informados e realizou-se o convite para a participação na pesquisa por meio da entrevista. As três professoras comunitárias aceitaram prontamente o convite e as entrevistas foram agendadas para a semana seguinte e realizadas nas escolas no horário de trabalho das professoras. Em todos os casos, as entrevistas foram brevemente interrompidas por demandas dos alunos do programa na escola. Em uma delas, a interrupção foi realizada pela diretora.

O termo de consentimento para a realização da entrevista foi assinado por todos os entrevistados e as cartas de autorização para a realização da pesquisa junto à Proex, SMED e escolas foram assinadas respectivamente pela Pró-Reitora de Extensão (2012-2014), pelo Gerente da Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (GEDC/SMED) e pela direção das escolas.

Em todas as entrevistas, houve esclarecimentos prévios sobre o caráter acadêmico da pesquisa e, também, do vínculo institucional da pesquisadora. Exclusivamente com as professoras comunitárias, a identificação do vínculo institucional da pesquisadora com a coordenação do PEI/UFMG foi posterior, para evitar possíveis interferências na entrevista. Em nenhuma dessas entrevistas, observou-se constrangimento das entrevistadas com o fato. Todas as entrevistas foram gravadas com o prévio consentimento dos entrevistados.

A transcrição das entrevistas foi enviada por correio eletrônico de todos os entrevistados, conforme previsto no “Termo de Consentimento”. Nenhum deles se manifestou em relação à correção do conteúdo da entrevista, somente em relação à oralidade.

Tanto a análise dos documentos quanto a realização de entrevistas com os sujeitos citados anteriormente serviram também como fonte de dados para evidenciar a vinculação do

PEI/UFMG ao ensino e à pesquisa. No que diz respeito especificamente à creditação curricular referente à participação dos alunos no programa de extensão investigado, foi coletado um depoimento junto à coordenação do CEL/FaE a fim de evidenciar a vinculação com o ensino. Todos os procedimentos anteriormente citados foram também realizados na coleta do depoimento. Essa coordenação informou que a creditação curricular da participação dos discentes em ações de extensão fica a critério dos colegiados dos cursos de origem dos alunos. Diante disso, procedeu-se com o levantamento junto aos colegiados dos cursos de licenciatura da UFMG, já que a maior parte dos participantes do programa são provenientes desses cursos e, no colegiado de pós-graduação da FaE, tendo em vista a participação de alunos desse nível de ensino no PEI/UFMG. O levantamento foi realizado por *e-mail*, não obtendo o retorno de todos os colegiados e, no caso do curso de Pedagogia, o mesmo foi realizado pessoalmente.

A relação de entrevistados e depoente se apresenta no Quadro 2, que também expressa as siglas que identificarão suas falas no decorrer da dissertação. No Anexo 2, consta a trajetória acadêmica e profissional desses sujeitos.

QUADRO 2
Relação de entrevistados e depoente

Natureza	Instituição	Função/ Período de Exercício	Cargo	Sigla
Entrevistas	UFMG	Pró-Reitora de Extensão (2006-2010)	Professora	PRE/UFMG 2006-2010
	UFMG	Pró-Reitora de Extensão (2012-2014)	Professora	PRE/UFMG 2012-2014
	UFMG	Coordenadora Geral PEI/UFMG (desde 2006)	Técnica	CGP/UFMG
	SMED	Coordenadora Geral PEI/SMED (2006-2012)	Professora	CGP/SMED 2006-2012
	SMED	Coordenadora Geral PEI/SMED (desde 2013)	Professora	CGP/SMED 2013
	SMED	Interlocutora com as IES (2007-2012)	Professora	IIESP/SMED 2007-2012
	Escola A	Professora Coordenadora PEI (desde 2009)	Professora	PCA
	Escola B	Professora Coordenadora PEI (desde 2009)	Professora	PCB
	Escola C	Professora Coordenadora PEI (desde 2007)	Professora	PCC
Depoimento	UFMG	Coordenador do Colegiado Especial Licenciatura da FaE	Professor	CCEL/FaE/UFMG

Fonte: Elaboração própria

Em geral, as entrevistas duraram cerca de uma hora e meia. A tarefa de transcrevê-las iniciou-se imediatamente após a realização das mesmas. A transcrição resultou em aproximadamente 325 páginas de texto. Diante do volume de dados coletados, sua análise e interpretação demandaram muito esforço e tempo.

2.3 – Análise dos dados

Os roteiros de entrevistas[7] foram organizados em torno das categorias de análise do estudo e de acordo com os sujeitos entrevistados. Algumas questões que nortearam a entrevista foram específicas e outras comuns em todos os roteiros para posterior comparação. Em geral, os aspectos e temáticas que fundamentaram a construção dos roteiros foram: Política de Extensão da UFMG; Diretrizes da Extensão na UFMG; Relação da UFMG com a educação básica; Programa Escola Integrada/SMED; Programa Escola Integrada/UFMG; Diretrizes da Extensão no PEI/UFMG – indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e interação dialógica (relação da UFMG com o PEI/SMED e escolas) e contribuições dessa relação para a UFMG, SMED, escolas, alunos e educação básica.

Simultaneamente à coleta dos dados, foi realizada a análise por meio da triangulação de procedimentos (análise documental e entrevistas), das fontes (diversos documentos) e perspectivas (sujeitos de diferentes posições dentro do programa) (FLICK, 2009a); pois, "quando buscamos diferentes maneiras para investigar um mesmo ponto, estamos usando uma forma de triangulação" (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 172).

A análise dos dados foi realizada a partir de leituras e releituras dos documentos e das entrevistas, com anotações às margens que permitiram a construção de sínteses provisórias e pequenos *insights*, resultando na explicitação de significados, conforme Szymanski *et al* (2008). No caso das entrevistas, foi necessário primeiramente analisar profundamente cada texto, procurando identificar as explicações de cada sujeito a respeito das questões levantadas. Nesse processo, a transcrição das entrevistas foi numerada linha a linha, todo o texto foi categorizado com base nessa identificação e, em seguida, os excertos mais relevantes foram selecionados para fundamentar a interpretação dos dados. Posteriormente, essa categorização inicial possibilitou a criação de agrupamentos das falas dos sujeitos dentro de cada categoria, possibilitando o estabelecimento de comparações, relações e sínteses.

[7] Cf. Anexo 3.

Os aspectos, categorias de análise e conteúdo que fundamentaram o processo de coleta e análise dos dados são descritos no Quadro 3.

QUADRO 3
Aspectos, Categorias de Análise e Conteúdo

CATEGORIAS			ABRANGÊNCIA
Política de extensão universitária na UFMG	**Caracterização**		Objetivos, estrutura e operacionalização.
	Diretrizes da Extensão	**Interação Dialógica**	Relação da UFMG com a sociedade; formas de relação, parcerias, demandas da sociedade, formas de participação da sociedade.
		Indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão	Integração ensino/extensão; integração pesquisa/extensão; mecanismos facilitadores e dificultadores.
Extensão Universitária e Educação Básica na UFMG			Relação da UFMG com a educação básica por meio da extensão universitária.
Programa Escola Integrada/UFMG	**Caracterização**		História, concepções, objetivos, estrutura, abrangência, sujeitos e funcionamento.
	Diretrizes da extensão no PEI/UFMG	**Interação Dialógica:**	Relação UFMG/SMED; UFMG/Escolas; formas de participação; avaliação da relação; tempo, oficinas, papel do monitor; concepções e condições estruturais.
		Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão	Vínculo do PEI/UFMG com o ensino, a pesquisa e a pós-graduação.
	Contribuições do PEI/UFMG		Melhoria da qualidade na educação básica para a Universidade, SMED e escolas.
Política Educacional SMED			Objetivos, diretrizes, mudança de gestão, ensino fundamental.
Programa Escola Integrada/SMED/escolas	**Caracterização**		SMED: História, concepções, objetivos, estrutura, abrangência, sujeitos e funcionamento, metas. ESCOLAS: Data de implantação, processo de implementação; organização e funcionamento do PEI/SMED na escola; relação da coordenação do PEI/SMED com a escola.
	Relação PEI/SMED, escolas e UFMG		SMED: História, objetivos, relação com a UFMG; relação com as escolas, formas de participação, avaliação da relação. ESCOLAS: Estabelecimento da relação; relação dos monitores de oficina com os sujeitos das escolas; oficinas (escolha, planejamento, desenvolvimento e avaliação); relação com a equipe de orientação na UFMG; relação com a Proex; papel da Universidade, da escola e da SMED nessa relação; participação dos monitores.
	Contribuições do PEI/SMED		Importância do PEI para a SMED, escola e alunos; contribuição para a escola e para a Universidade; contribuição para a melhoria da qualidade na educação básica.

Fonte: Elaboração própria

Um aspecto a esclarecer é que por se tratar de um programa coordenado pelo setor em que a pesquisadora se vincula profissionalmente, no curso da investigação, foi adotada uma postura investigativa em relação ao mesmo. Apesar da familiaridade com o PEI/UFMG de estudo, conforme Velho (1978, p.37), "o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas até certo ponto, conhecido". Essa postura foi fundamentada na noção de reflexividade, que torna a subjetividade como paradigma do pensamento científico. Dentro dessa noção, "a subjetividade do autor/pesquisador é assumida como um componente essencial da análise" (FONSECA, 1999, p.61-65). Portanto, a familiaridade com o PEI/UFMG não o tornava suficientemente conhecido pela pesquisadora que o tomou como objeto de reflexão acadêmica a partir de uma posição privilegiada para analisá-lo. Dessa maneira,

> O processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações. (...) De qualquer forma o familiar, como todas essas necessárias relativizações é cada vez mais objeto relevante de investigação para uma Antropologia preocupada em perceber a mudança social não apenas ao nível das grandes transformações históricas, mas como resultado acumulado e progressivo de decisões e interações cotidianas (VELHO, 1978, p.45-46).

Diante disso, ao situar o objeto dentro do campo de estudo e ao publicizar os resultados ao final da pesquisa, a interpretação da pesquisadora poderá ser testada, revista e confrontada de maneira constante (VELHO, 1978; ALVES-MAZZOTTI, 2006).

3 – Origem do estudo

Situada a problemática, os objetivos e a metodologia da pesquisa, convém explicitar que as reflexões aqui esboçadas surgiram a partir de indagações da pesquisadora, a respeito das ações de extensão universitária, ao longo do seu percurso acadêmico e profissional. Durante a graduação, a pesquisadora participou de alguns grupos de pesquisa e projetos de extensão sem compreender o significado desta última, que, juntamente com a pesquisa e o ensino, compõe uma das atividades da universidade. O pressuposto era de que a extensão se baseava na possibilidade de os estudantes desenvolverem ações práticas pertinentes aos seus cursos de origem, para além dos muros da universidade.

A primeira experiência com a extensão universitária se deu no ano de 2006, como bolsista, monitora de oficina do PEI/UFMG. Em 2011, novamente atuando no programa, as atividades foram desenvolvidas junto à área de acompanhamento pedagógico. A partir de 2008, como integrante do Núcleo TEIA – Territórios, Educação Integral e Cidadania – da FaE/UFMG, que desenvolve, de forma articulada, ações de pesquisa, ensino e extensão, a pesquisadora inseriu-se no campo das pesquisas e discussões sobre a educação integral no país. A equipe do Núcleo TEIA (professores, técnicos e alunos de graduação e pós), juntamente com outras universidades (UNIRIO, UFPR, UNb), realizou uma pesquisa nacional, encomendada pelo Ministério da Educação (MEC), intitulada *Educação Integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil* (BRASIL, 2009a). Nessa pesquisa, entre outras experiências, o PEI/PBH foi investigado com o objetivo principal de caracterizar a experiência de ampliação do tempo escolar e descrever o desenvolvimento dessa política pública. Esse programa objetiva contribuir para a melhoria da qualidade do ensino fundamental nas escolas da RMEBH por meio da ampliação da jornada escolar, com a oferta de oficinas de várias áreas do conhecimento por agentes culturais e monitores provenientes de instituições de educação superior no contraturno escolar.

Apesar dessas experiências, a pesquisadora não compreendia sua atuação como bolsista de extensão da universidade e o significado da extensão universitária. Em 2011, a pesquisadora iniciou suas atividades profissionais na Proex/UFMG, especificamente na atual Diretoria de Avaliação da Extensão (DAEXT), responsável pela Coordenação Geral do PEI/UFMG. Essa inserção e a realização do curso de Aperfeiçoamento em *Metodologias de Monitoramento e Avaliação da Extensão Universitária* contribuíram para o entendimento do papel da extensão universitária e o quanto ela é, em geral, pouco compreendida pela comunidade acadêmica (professores, técnico-administrativos e alunos), o que levou a pesquisadora a refletir sobre suas atuações como bolsista de extensão.

Por meio dessa trajetória, foi possível conectar o interesse sobre a temática da educação integral com as indagações anteriormente apresentadas, a partir do foco da extensão universitária. Tornou-se evidente o desejo de refletir sobre a relação da universidade com a educação básica, mais especificamente sobre a extensão universitária e o ensino fundamental por meio do PEI/UFMG. Além do exposto, a escolha desse programa como *locus* de análise se justificou pelo fato de o mesmo ainda não ter sido tomado como objeto central de

pesquisas, conforme o levantamento bibliográfico realizado. Diante disso, tornou-se necessário refletir sobre essa ação de extensão no espaço acadêmico.

Acredita-se que este estudo poderá dar visibilidade para uma experiência de relação entre a universidade e a educação básica por meio da extensão universitária, desenvolvida no contexto de uma política pública priorizada na atualidade. Os aspectos estudados poderão evidenciar como a UFMG tem se comprometido com a educação básica e em que medida o desenvolvimento do programa de extensão, em específico, tem contribuído para a formação cidadã dos alunos universitários, bem como com o desenvolvimento integral dos alunos das escolas municipais de Belo Horizonte.

Outra contribuição será no sentido de que avaliar a Universidade, essencialmente no que diz respeito a uma de suas dimensões, poderá permitir que a comunidade acadêmica (docentes, técnicos e alunos) conheça mais de suas próprias ações, bem como indicar caminhos que orientem a UFMG no cumprimento de seu papel acadêmico e social.

Espera-se também que esta pesquisa forneça subsídios para analisar as políticas educacionais e programas formulados pelo governo federal e como estes têm sido ressignificados e implementados na realidade concreta das escolas, suas implicações tanto para as instituições universitárias quanto para as escolas, seus trabalhadores e públicos alvo. Poderá contribuir, ainda, para o aprimoramento das atividades do PEI/UFMG, apresentando características (avanços, desafios, limites, rupturas, contradições) norteadoras para outras ações de extensão. Junto a isso, os resultados deste estudo poderão contribuir para a avaliação das políticas e programas desenvolvidos pela UFMG junto à educação básica.

Espera-se ainda que esta investigação tenha recolhido elementos para a reflexão sobre os desafios colocados ao papel da universidade perante a sociedade.

Assim, as questões aqui esboçadas indicam a pretensão da presente pesquisa em propiciar subsídios para o exame crítico do fenômeno estudado. Espera-se que ela possa abrir caminho para a realização de mais investigações no campo das políticas públicas da educação, tendo como foco as ações de extensão das universidades comprometidas com o desenvolvimento da educação básica no país.

4 – Estrutura da Dissertação

Este trabalho está estruturado em seis capítulos antecedidos por esta introdução e sucedidos pelas considerações finais. No primeiro capítulo, com o intuito de analisar a relação entre a universidade e a sociedade, em especial, a partir das transformações societárias das últimas décadas, são apresentados os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram este estudo - Estado, sociedade, Universidade, políticas públicas e políticas educacionais. Com base nos conceitos explicitados, apresenta-se a discussão a respeito dos projetos de educação em disputa e suas implicações sobre a universidade e aos sentidos atribuídos à extensão universitária. Procurou-se relacionar as categorias de análise deste estudo – a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e interação dialógica – com a discussão acerca dos projetos de educação em disputa e da democracia.

No segundo capítulo, foi realizada a revisão bibliográfica a respeito do desenvolvimento da extensão universitária. A revisão procura oferecer uma visão geral dos modelos de universidade e de extensão universitária com a finalidade de mostrar as influências desses modelos na história da universidade e da extensão universitária brasileira. Juntamente com esses aspectos, a extensão universitária brasileira será analisada com foco na sua relação com o ensino e a pesquisa, como também com a sociedade e o Estado. Nesse capítulo, procura-se apresentar também alguns elementos a respeito da universidade com a educação básica, tendo em vista o tema deste estudo.

No terceiro capítulo, será tratada a relação da extensão universitária com a educação básica. A Reforma do Estado brasileiro em curso desde os anos de 1990 e suas implicações sobre as políticas públicas, em especial nas políticas educacionais, serão expostas neste capítulo. Posteriormente será evidenciada a priorização da educação básica pela política de extensão formulada pelo FORPROEX juntamente com a relação entre a universidade e a educação básica nas políticas de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental, na atualidade.

O capítulo quatro trata da política de extensão universitária na UFMG, suas diretrizes e a relação desta Universidade com a educação básica por meio dessa política.

No quinto capítulo, o Programa Escola Integrada será caracterizado a fim de contextualizar a política de ampliação da jornada escolar na qual se situa a relação entre a UFMG, a SMED e as escolas. Em seguida, o PEI/PBH será descrito nas três escolas

selecionadas para este estudo. Finalmente, foram apresentados e analisados os dados coletados sobre o PEI/UFMG, contemplando as concepções, objetivos, estrutura, forma de funcionamento, equipe e abrangência do programa na Universidade.

No sexto e último capítulo, primeiramente, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é evidenciada no PEI/UFMG. Posteriormente, os avanços e recuos na relação entre a UFMG, SMED e as escolas pesquisadas são apresentados e discutidos com base na perspectiva da interação dialógica entre essas instâncias. Ao final do capítulo, são demonstradas as contribuições dessa relação conforme os sujeitos entrevistados.

CAPÍTULO 1
UNIVERSIDADE, SOCIEDADE E ESTADO: PROJETOS DE EDUCAÇÃO E DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM DISPUTA

Este capítulo discute a relação da universidade com a sociedade, com destaque para as transformações societárias das últimas décadas, evidenciando os desafios colocados às instituições universitárias no contexto atual. Como pano de fundo, busca-se demonstrar os reflexos das mudanças na universidade como parte de um processo global que tem pressionado e ocasionado "crises" nessa instituição ante a demanda de novas concepções e finalidades sociais para a mesma. Nesse contexto, projetos de educação em disputa têm gerado diferentes projetos de universidade e, em consequência, diferentes sentidos têm sido atribuídos à extensão universitária.

A partir das relações que emergem dessa totalidade e suas contradições, buscou-se inicialmente expor os referenciais teórico-metodológicos que fundamentam o estudo ora realizado, com destaque nas categorias Estado, sociedade, universidade, políticas públicas e políticas educacionais. Tendo em vista essas concepções mais abrangentes, as categorias centrais de análise deste estudo – a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e interação dialógica – foram fundamentadas respectivamente na discussão a cerca dos projetos de educação em disputa e da democracia.

Como será demonstrado, apesar do dissenso sobre a indissociabilidade e sobre a extensão, parte-se do pressuposto que extensão universitária integra um modelo de universidade fundamentado em projeto de educação socialmente referenciado. Esse modelo foi expresso no princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, elaborado no contexto da luta pela construção de um projeto democrático da sociedade brasileira.

No que concerne à interação dialógica, problematizam-se as possíveis aproximações e distanciamentos dos princípios que fundamentam a ideia de democracia radical e da democracia liberal. À luz desse referencial, buscou-se compreender a relação da universidade com a educação básica por meio da extensão universitária.

1.1 – Relações entre a Universidade, a Sociedade e o Estado

A extensão universitária, como parte da política de educação superior, pode ser compreendida como um dos possíveis campos de relação entre a universidade, a sociedade e o Estado. Essas relações são demarcadas por questões sociais, econômicas, políticas e culturais de cada contexto e época. Tanto a universidade sofre determinações da sociedade e do Estado, como também os influencia.

A extensão universitária como dimensão integrante de uma instituição educativa deve ser analisada a partir das múltiplas relações entre a universidade, a sociedade e o Estado, estabelecidas historicamente. Tal como observou Chauí (2003), parte-se do pressuposto que a universidade é uma instituição social vinculada à estrutura e o modo de funcionamento da sociedade.

> A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade. (CHAUI, 2003, p.5).

Historicamente, sempre existiram diferentes expectativas quanto às finalidades sociais (científicas, culturais, sociais, etc.) das instituições universitárias. Em geral, elas sempre se relacionaram com as classes dominantes nas sociedades em que estavam inseridas. Não há uma concepção singular de universidade e suas características foram construídas em consonância com cada período histórico, resultando em diferentes modelos de universidade.

A universidade medieval formava os quadros necessários à manutenção do poder da Igreja. Já a universidade francesa, caracterizada pelo ensino profissional fortemente controlado pelo poder instituído, voltou-se para a formação dos quadros essenciais para a consolidação do Estado Nacional. Na Alemanha, seu modelo universitário, caracterizado pela busca da autonomia com a responsabilidade do Estado na sua manutenção, surgiu da necessidade de salvaguardar a cultura alemã, constituindo-se como um centro da alta cultura, e de assegurar o desenvolvimento do país, por meio da pesquisa e do ensino com vistas a superar o atraso em relação aos outros países.

A universidade inglesa focou a formação da elite e, com as pressões populares advindas da revolução industrial, passou a oferecer formação técnica e atividades para além de sua clientela tradicional, denominadas atividades de extensão universitária. No contexto

norte-americano, inspirado na pesquisa alemã e na extensão universitária inglesa, as universidades desde a sua constituição sempre mantiveram relações com diferentes setores da sociedade. Na América Latina, como herança do colonialismo, as universidades primeiramente serviam de suporte da elite dominante e, com a Reforma de Córdoba, ampliou suas preocupações para os grupos excluídos socialmente.

No Brasil, as universidades se constituíram no século passado, exercendo inicialmente a função de formar os quadros profissionais necessários ao Estado, sob a influência francesa. Posteriormente, com base no modelo alemão e norte-americano, a pesquisa também foi incorporada como uma das atividades universitárias. A extensão universitária, desenvolvida desde o surgimento das primeiras instituições, também se voltou para o interesse das classes dominantes do Estado e da sociedade, redefinindo seu foco para a maioria da população recentemente.

Verifica-se que as instituições universitárias foram constituídas mediante as necessidades de seu tempo. Evidentemente, sempre estiveram voltadas a atenderem, em geral, os interesses de alguns grupos da sociedade e do próprio Estado. A ampliação da relação da universidade com a sociedade se deu pela pressão das camadas da população socialmente excluídas.

> Esses modelos, adotados pela Inglaterra, pela França e pela Alemanha, respectivamente, resultaram de movimentos ocorridos na Europa no século XVII, que redefiniram o papel social e as funções da universidade, adequando-as às demandas emergentes naquelas sociedades em decorrência das novas formas de produção, de organização social e de estrutura de poder que se estabeleceram com a revolução industrial, a ascensão do capitalismo e a difusão de ideias liberais (MAZILLI, 2011, p. 207).

Diante disso, seria um equívoco imaginar a universidade como uma torre de marfim, “alheia aos negócios do mundo”, pois, “em qualquer tempo, a universidade esteve sempre comprometida com alguém, seja esse alguém um papa, um rei, um Estado, ou grupo ou uma classe social” (FAGUNDES, 1986, p.22-23). Portanto, percebe-se que as universidades até aqui abordadas sempre mantiveram relações com determinados grupos sociais, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Essas relações foram modificadas pelo processo histórico de transformações culturais, econômicas, científicas e sociais ocorridas ao longo do tempo.

> A Universidade sempre esteve comprometida socialmente com alguém. Na medida em que entendemos que a Universidade é uma instituição social, torna-se ilógico tentar tratá-la de forma dicotômica, como se Universidade e Sociedade fossem entidades autônomas. O contexto socioeconômico, político e cultural que

> circunscreve a academia também a perpassa, portanto, a Universidade e a Sociedade evoluem, conjuntamente, em relações recíprocas e de maneira dialética (SOUZA, 2000, p.119).

Tomada essa perspectiva a respeito das relações recíprocas e contraditórias entre a universidade, a sociedade e o Estado, torna-se necessário explicitar qual a concepção de Estado e sociedade que orientou as análises realizadas neste estudo. O conceito de Estado e sua relação com a sociedade fundamentam-se na teoria do Estado Capitalista formulada a partir de Karl Marx e ampliada por Gramsci. A premissa que o Estado representa o bem comum e os interesses gerais da sociedade é criticada por Marx ao analisar as obras de Hegel.

No Prefácio a "Para a crítica da economia política", Marx afirma que "as relações jurídicas, bem como as formas de Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência" (MARX, 1978, p.129). O seu ponto de partida é a vida material (materialismo dialético) e não o pensamento (idealismo dialético). Considera que as relações de produção burguesas definidas no modo de produção capitalista se baseiam fundamentalmente na divisão da sociedade em classes antagônicas – os burgueses (proprietários dos meios de produção) e os proletários (trabalhadores que vendem sua força de trabalho) – e na exploração da segunda pela primeira.

É dessa divisão de classes que se origina o Estado como expressão dos interesses particulares de uma determinada classe – a burguesa – na garantia da propriedade privada e, portanto, da reprodução da sociedade capitalista. Em o "Manifesto do Partido Comunista", publicado por Marx e Engels, é enunciada uma frase que resume sua compreensão de Estado: "O governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa" (MARX e ENGELS, 1983, p.367), o que aponta para o caráter classista do Estado e, portanto, capitalista, o qual nasceu da necessidade de garantir as relações de produção capitalista (esfera econômica) por meio do domínio da esfera política. Esse domínio é exercido pelo controle de certos recursos coercitivos e ideológicos.

A sociedade civil para Marx se constitui no espaço em que as relações econômicas se concretizam, compostas pelas relações que caracterizam a estrutura de cada sociedade, a partir da qual se eleva a superestrutura jurídica e política – o Estado. Para ele, os ideais burgueses de liberdade, democracia e direitos humanos tinham conteúdo universal, porém formal, na medida em que as leis não se concretizavam no plano material e econômico (BOBBIO *et al*, 2010; SELL, 2013). Essa visão restrita de Estado era coerente com o contexto vivido por

Marx, pois, como ele mesmo afirmou, sua crítica expressava a visão “de uma determinada época histórica, da produção moderna” (MARX, 1978, p.104).

Contudo, em Gramsci, encontra-se um conceito ampliado de Estado, em virtude das lutas que surgiram na sociedade civil. Apesar de manter, em sua análise, o caráter classista do Estado e seu poder repressivo, conforme a perspectiva de Marx, Gramsci considerava que a reprodução da dominação de classe não se exerceria somente pela função coercitiva do Estado, mas também pelo consenso junto às classes dominadas.

Para o teórico, o Estado é composto pela sociedade política e sociedade civil. A primeira é responsável pelo exercício da coerção ou manutenção da ordem estabelecida correspondente à dominação direta ou de comando expresso no Estado, no governo jurídico e no domínio das forças militares. A segunda corresponde ao aparelho privado da hegemonia composto pelo sistema privado de produção e os aparelhos ideológicos e culturais (sistema escolar, igrejas, partidos políticos, organizações profissionais, sindicatos, meios de comunicação, instituições de caráter científico e artístico, etc.) que configuram o caráter educador do Estado. Para Gramsci, “na noção geral de Estado entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (nesse sentido, poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia, revestida de coerção)” (GRAMSCI, 1984, p. 149).

A partir da concepção de Estado restrito formulada por Marx, ou da crítica ao conceito liberal que identifica Estado e governo ou sociedade política e oculta o caráter classista do Estado, Gramsci amplia o conceito de Estado ao incorporar a concepção de hegemonia. É a partir da luta de classes que a hegemonia é incorporada ao conceito de Estado, ao ser entendida como formação da vontade coletiva por meio da capacidade de direção intelectual e ideológica, apropriada por uma determinada classe sobre o conjunto da sociedade civil. Nesse sentido, a constituição e organização de classe mediante a relação orgânica entre o modo de produção e a superestrutura se dão pela unificação de diferentes camadas sociais em um bloco histórico.

Essa unidade de forças sociais e políticas, por meio da difusão da concepção de mundo da classe dominante, assegura a manutenção da estrutura de poder – Estado – como representação universal e acima das classes sociais. Dessa maneira, a função hegemônica se realiza plenamente quando a classe dominada incorpora ou interioriza a ideologia dominante, indispensável para estabilizar as relações de dominação e produção. A hegemonia, nessa

acepção, constitui-se necessariamente numa relação pedagógica ou educativa em que o Estado conquista e educa o consenso, e articula/media a contradição entre o capital e o trabalho.

> Cada Estado é ético quando uma das suas funções mais importantes é a de elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo), que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas, e, portanto, aos interesses das classes dominantes. (GRAMSCI, 1984, p.145)

Nessa direção, a escola e os tribunais constituem-se em funções educativas mais importantes do Estado, sendo a primeira positiva e a segunda repressiva e negativa, apesar da existência de uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades privadas que compõem "o aparelho de hegemonia política e cultural das classes dominantes". Dessa maneira, Gramsci incorpora essas instituições que também promovem a reprodução das relações sociais definidas no sistema capitalista como parte do Estado e, portanto, difusoras das ideologias dominantes. Contudo, a função de hegemonia e dominação, isto é, consenso e coerção dependem da correlação de forças entre as classes sociais na disputa pelo poder que pode levar ao enfraquecimento do poder de direção política e garantia do consenso pela classe dominante, gerando uma crise de hegemonia.

Essa crise pode ocasionar o uso da coerção para reorganização da classe dominante com vistas à recomposição da hegemonia, ainda que atendendo minimamente aos interesses das classes dominadas. Por outro, as classes dominadas podem se organizar de tal maneira que ampliem o espaço público do Estado em favor de seus interesses. O conceito de Estado Ampliado em Gramsci revela o caráter contraditório e dialético entre a hegemonia e a coerção determinadas historicamente pela luta de classes.

Para Azevedo (1997), em determinados momentos históricos, o Estado pode ter sua estrutura ampliada, tal como o Estado de Bem-Estar Social, e, em outros, essa mesma estrutura pode ser restrita, tal como o Estado Neoliberal. No primeiro caso, o Estado é apresentado como responsável pela promoção do bem comum e, assim, ao propor políticas relativas à reprodução social, deve assegurar o bem-estar para o maior número possível de pessoas. Já no segundo caso, a defesa do Estado mínimo pressupõe o mercado como regulador e distribuidor da riqueza e da renda.

Em outro sentido, Bruno (2002), ao discutir a relação entre o público e o estatal e criticar a compreensão de espaço público como a esfera de ação do Estado, afirma que as políticas públicas que emanam desse aparelho de poder, em geral, nunca implicaram a gestão

democrática das mesmas. Ao contrário, sempre serviram aos interesses do Estado e da classe que o controla, que, em alguns momentos, incorporará determinadas exigências da classe trabalhadora a fim de evitar rupturas sociais, embora sem a promoção da participação da última na formulação e implementação das políticas. Apreende-se dessa maneira que as políticas estatais não devem ser compreendidas como sinônimas de políticas públicas.

Para Draibe (1993), a articulação entre Estado e sociedade se processa fundamentalmente por meio de "políticas públicas", consideradas como "um elemento estrutural importante das economias capitalistas contemporâneas". Estas configuram "uma determinada forma de relação entre o Estado e o mercado, o Estado e a Sociedade", e "um modo particular de regulação social" que se manifestou em determinado momento do desenvolvimento capitalista (DRAIBE, 1993, p.2). Compreende-se assim que as políticas públicas são fruto do próprio dinamismo do processo de acumulação capitalista que provoca contínuas transformações nas estruturas do Estado.

A política educacional como componente dessa totalidade maior deve ser pensada de maneira articulada ao projeto de sociedade que se deseja implantar em cada momento histórico, "construído pelas forças sociais que têm poder de voz e decisão e que, por isso, fazem chegar seus interesses até ao Estado e à máquina governamental, influenciando na formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação" (AZEVEDO, 1997, p.60). Nesse sentido, a política educacional deve ser concebida como resultante da correlação de forças entre distintos projetos (OLIVEIRA, 2010b, p.2), implicando em contradições no seu interior como fruto das contraditórias relações estabelecidas entre a sociedade e o Estado na reprodução do sistema capitalista.

A partir da perspectiva até aqui apresentada, parte-se do pressuposto que a "educação e sua análise, então, devem ter como ponto de partida sua presença imanente numa totalidade histórica e social" (CURY, 1986, p.14). De acordo com esse autor, referenciando-se em Marx, pela análise da totalidade, busca-se ter "uma visão capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla" (CURY, 1986, p.27), porém provisória. Dentro dessa totalidade contraditória, a educação pode servir ao aumento do capital e de sua reprodução por meio da formação da força de trabalho, mas nesse mesmo processo ela pode se constituir como um poderoso meio de transformação da sociedade.

A partir da década de 1960 do século passado, transformações significativas em diversos âmbitos da sociedade têm ocorrido em escala mundial. O processo complexo de globalização tem gerado mudanças econômicas, políticas, culturais e sociais. Essas mudanças também têm implicado diretamente nas políticas educacionais e, entre estas, nas relações entre a universidade, a sociedade e o Estado.

O âmbito político-econômico caracteriza-se, sobretudo, pela reestruturação do modo de produção e acumulação capitalista, que tem provocado a reconfiguração da soberania do Estado Nacional e seu papel no desenvolvimento de políticas públicas, na condução de sua economia diante do poder das grandes corporações multinacionais e do mercado financeiro global. Segundo Bruno (1999), o modo de produção anterior, denominado sistema fordista de acumulação, caracterizava-se por um sistema baseado na relação entre os centros de poder das grandes empresas (sobretudo as multinacionais), os organismos cooptados do Estado Nacional e os sindicados burocratizados. Às empresas cabia garantir o aumento da produtividade; ao Estado, os serviços públicos gratuitos, como as políticas de bem-estar social (*Welfare State*)[8], coincidindo diretamente no aumento do poder de compra dos assalariados e expansão dos mercados e do consumo. Aos sindicatos cabia a canalização das reivindicações dos trabalhadores de maneira a impedir a ruptura das relações sociais de produção.

Esse modo de acumulação só foi reestruturado a partir da crise de 1973/74, que sofreu forte impacto dos conflitos e lutas proletárias ocorridas entre os anos de 1960/70, sobretudo nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A reestruturação capitalista, a partir de então, deu-se pela internacionalização e financeirização da economia, por meio do processo de transnacionalização e integração econômica em nível mundial. Essa integração não se vinculou às nações ou sistemas econômicos mundiais e sim à ação conjunta de grandes grupos econômicos. Nessa reestruturação, a intermediação do Estado nas atividades de regulação macroeconômica foi dispensada, dada a grande concentração de capital em polos reduzidos de integração econômica e tecnológica. Essas instituições operam e coordenam um processo econômico que se mundializou, sobrepondo-se aos Estados Nacionais, tornando-os supérfluos para os capitalistas (BRUNO, 1999).

Nessa conjuntura, os organismos internacionais, tais como a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), têm

[8] Conforme BRUNO (1999), embora esse Estado seja adjetivado como o de Bem-Estar, as ações repressivas desenvolvidas nos países onde existiu foram avassaladoras.

ocupado a função de controlar e dominar as relações econômicas definindo os rumos das políticas implementadas pelos Estados Nacionais. As políticas de bem-estar social têm sido cada vez mais reduzidas e substituídas pelas políticas de ajustamento estrutural e condicionamento econômico impostas por esses organismos, cuja única referência é o mercado, conforme a ideologia neoliberalista. Ao localizar as raízes da crise no Estado intervencionista e de bem-estar, verifica-se que as ideias neoliberais passaram a defender o Estado mínimo. Desse diagnóstico resultou aos Estados a disciplina orçamentária, reformas fiscais, cortes brutais dos gastos sociais e desmontagem dos serviços públicos, enfrentamento com os sindicados, abandono do pleno emprego, privatização de empresas públicas, etc., promovendo a desigualdade e o empobrecimento da maior parte da população mundial (ANDERSON, 1998).

O novo modelo de acumulação, denominado de “acumulação flexível” por David Harvey, vem flexibilizando os processos e mercados de trabalho, por meio do desemprego estrutural, terceirização, por exemplo, bem como os produtos e padrões de consumo (OLIVEIRA, 2010a). Em síntese, esses processos atingem também aspectos da vida cultural e social, quanto aos processos de trabalho e hábitos de consumo, e têm resultado no aprofundamento das assimetrias entre pobres e ricos.

Do ponto de vista cultural e social, a globalização tem impactado a relevância das culturas nacionais e locais diante dos efeitos de unificação e homogeneização conforme os padrões ocidentais, principalmente norte-americanos (BALL, 2001). Já para Oliveira (2010a), a afirmação de uma cultura global não pode ser confundida com o processo de americanização da cultura e sim da universalização de costumes e valores que desconhece qualquer fronteira nacional, englobando todos, independente das origens étnica, econômica e social. Em que pese essas diferentes percepções, essas mudanças em curso têm influenciado os modos de pensar e agir no cotidiano das pessoas que se orientam pela cultura do instantâneo e descartável, o sentimento do efêmero, alterando a experiência social e pessoal pela compressão espaço-tempo por meio das tecnologias de informação e comunicação (BALL, 2001; DIAS SOBRINHO, 2005; CHAUÍ, 1999).

O pós-modernismo como subproduto do neoliberalismo tem implicado na tentativa de alteração do pensamento moderno, relegando à condição de mitos eurocêntricos os conceitos e fundamentos que orientaram essa forma de pensar, subtituindo-a pela fragmentação, indeterminação e descontinuidde. Essa fragmentação atinge todas as esferas da vida social,

tais como a produção, dispersão espacial e temporal do trabalho, caracterizando a sociedade por uma rede móvel, instável e efêmera de organizações competitivas entre si. A ideia de flexibilidade se vincula à capacidade de adaptação às mudanças contínuas e inesperadas. No contexto das rápidas mudanças e na emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital articulado às mudanças tecnológicas e à circulação da informação, verifica-se o surgimento da chamada *sociedade do conhecimento*, na qual importa o uso intensivo e competitivo dos conhecimentos. A ciência e a tecnologia tornaram-se forças produtivas, deslocando-se do lugar de suporte ao de agente do processo de acumulação do capital (CHAUÍ, 1999; 2003). Na referida *sociedade do conhecimento*, a universidade, em detrimento da visão da educação superior como bem público e direito social, tem sido submetida aos interesses pragmáticos, competitivos e privatistas orientados pela lógica do mercado. Essa realidade tem implicado em diferentes demandas sociais, políticas, econômicas e culturais sobre a universidade, o que tem pressionado essa instituição a assumir novos papéis.

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 educação como direito/bem público e orientada no sentido de promover a formação integral, a justiça social e a igualdade entre os cidadãos vêm sendo contraposta por uma visão de educação como motor do desenvolvimento econômico, norteada pelos interesses de mercado. Em meio a essa disputa, a segunda concepção de educação tem ganhado destaque.

Nesse contexto, a educação superior, primeiramente nos países capitalistas centrais e mais recentemente no Brasil, foi elevada como motor para a inovação, produtividade e competitividade entre os países. Esta tem se transformado em um mercado muito lucrativo e promissor de serviços educativos. Para a conformação desse mercado, convém citar a Declaração de Bolonha, proveniente desse cenário neoliberal e globalizado e firmada em 1999. Tal declaração evidencia um ambicioso programa de reforma[9] da educação superior da Europa que logo se estenderá para outras regiões do mundo. Por meio desse programa de

[9] A adaptação dos currículos às demandas do mercado de trabalho; a equiparação, padronização e homogeneização de conteúdos, cursos e tempos com o intuito de possibilitar o reconhecimento de créditos, graus, titulações e diplomas entre os países e a mobilidade de estudantes, professores e funcionários caracterizam algumas das mudanças produzidas pelo processo de Bolonha. Contudo, o mesmo não ocorreu sem resistências da comunidade acadêmica dos países envolvidos, tendo em vista a falta de participação na elaboração dessa reforma, impactando na autonomia das instituições e sistemas, bem como na função social da educação superior (DIAS SOBRINHO, 2007).

reforma, a União Europeia objetiva fazer frente aos países mais competitivos econômica e tecnologicamente. De acordo com Dias Sobrinho (2007), as autoridades educacionais dos países europeus perceberam que a competitividade e a união da Europa passavam necessariamente pela convergência da educação superior. Portanto, da construção de um espaço europeu do conhecimento que respondesse de maneira adequada e eficiente aos problemas, oportunidades e desafios da globalização da economia.

Embora a Declaração de Bolonha aponte para o enriquecimento da cidadania europeia e compartilhamento de valores comuns entre os países envolvidos, de acordo com Dias Sobrinho (2007), há tendências híbridas entre solidariedade acadêmica e as demandas da competitividade impostas pela globalização neoliberal que ultrapassa as fronteiras dos Estados Nacionais. Os aspectos ora apresentados demonstram a submissão de projetos nacionais de educação e de sociedade, como também da autonomia universitária ao processo de reestruturação capitalista. Esse processo tem aumentado a competitividade da Europa na oferta de serviços educacionais e os intercâmbios internacionais que, em sua maioria, têm se revestido de interesses econômicos.

Apesar de ter-se iniciado como um projeto regional da União Europeia, as reformas introduzidas pelo processo de Bolonha têm sido exportadas para outras partes do mundo, inclusive para a América Latina (MELLO e DIAS, 2011) e para o Brasil (ROBERTSON, 2009). Essa expansão visa aumentar a participação no mercado global de educação superior e fazer uso das melhores mentes mundiais para impulsionar a economia europeia.

Peixoto (2010a) ressalta que o termo internacionalização da educação superior se distingue da perspectiva de liberalização ou mundialização desse nível de ensino. O primeiro se refere à função de integrar à dimensão internacional as atividades acadêmicas das instituições de ensino superior no sentido da cooperação internacional solidária e ampliação dos espaços acadêmicos, fundamentado na educação como bem público. O segundo diz respeito à perspectiva da educação como serviço e, portanto, busca eliminar as barreiras nacionais e facilitar o estabelecimento de filiais estrangeiras sob o controle de universidades ou empresas dos países desenvolvidos.

O estabelecimento de *rankings* utilizados como forma de posicionar os países no mercado de competitividade internacional também legitima e dá o substrato necessário à

conformação desse mercado altamente competitivo[10]. 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. Perante suas necessidades, o Estado, o mercado e a sociedade de maneira geral pressionam a universidade.

Alguns autores que analisam essas pressões mostram que essa instituição vem passando por "crises" diante das transformações na sociedade. Tendo em vista esse cenário de mudanças, Santos (1996, 2008) identificou três crises que a universidade passou a sofrer nas últimas décadas do século XX: de hegemonia, de legitimidade e institucional. De acordo com o autor, a origem dessas crises pode ser situada respectivamente em três períodos – até fins do século XIX (capitalismo liberal), do final do século XIX até 1960 (capitalismo organizado) e após os anos de 1960 (capitalismo desorganizado).

A crise de hegemonia se expressa nas dicotomias entre a produção da alta cultura e conhecimento científico avançado voltado para a formação das elites e a necessidade da formação profissional. Diante da massificação e diversificação do público atendido nas universidades, a formação demandada baseia-se em conhecimentos utilitários e aptidões técnicas especializadas conforme as necessidades de desenvolvimento tecnológico e de produção capitalista. O autor afirma que a crise de hegemonia está contida nas demais e a considera como a mais ampla por estar em jogo a exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e transmite.

Quanto à crise de legitimidade, era consensual durante o capitalismo liberal a restrição do acesso à universidade a uma minoria. Perante a luta dos trabalhadores por direitos políticos e civis, o desenvolvimento do capitalismo organizado abarcou as políticas do Estado de Bem-Estar social no contexto europeu. Nesse cenário, instalou-se a crise de legitimidade, uma vez

[10] A fusão entre o Grupo Kroton e a Anhaguera demonstra claramente a amplitude desse mercado de serviços educacionais e sua orientação pela lucratividade máxima em detrimento da função social da educação superior. Ver http://contee.org.br/contee/index.php/2014/05/com-restricoes-cade-aprova-fusao-entre-kroton-e-anhanguera/#.U4Z-cSiaTpU, publicado em 14/05/2014.

que a luta pelo direito à educação revelou que a universidade oferecia educação superior focada na alta cultura e para as classes superiores da sociedade. Sumariamente, a partir do momento que a aspiração social pela educação ampliou-se, a universidade, até então voltada para um público específico, viu-se forçada a atender também as novas demandas e "democratizar-se" para assim manter sua legitimidade.

A crise institucional relaciona-se com a autonomia universitária e a avaliação da produtividade social da universidade. Iniciou-se principalmente a partir dos anos de 1980 e 1990, no chamado capitalismo desorganizado, caracterizado pela emergência do neoliberalismo e da "necessidade" de reforma do Estado que levou a limitação do seu papel perante as políticas públicas. Os cortes dos recursos orçamentários voltados para o setor público e a orientação para a privatização do ensino superior demarcaram a desobrigação do Estado no financiamento da universidade pública e na consequente orientação da autonomia financeira na oferta de serviços diversos pela universidade com vistas a sua manutenção. A avaliação do desempenho universitário, em detrimento da autonomia universitária na definição dos valores e objetivos universitários, passou a ser realizada com foco nos resultados, submetendo-se a critérios de eficácia e produtividade empresarial.

Em consonância com esses aspectos, Pereira (2009), por exemplo, chama a atenção para a ocorrência de uma "crise" da universidade moderna, segundo o modelo alemão, voltada para a pesquisa vinculada ao ensino e produção autônoma de conhecimento, uma vez que a mesma já não consegue atender 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).

No contexto brasileiro, de maneira coerente com os aspectos analisados pelos autores acima, Cunha (1999) considera que a "crise de identidade" nas universidades no Brasil "resulta do fato de que a instituição não se reconhece nem é reconhecida mais tão facilmente como no passado" (p.133). Para o autor, até fins da década de 1960, as universidades no país poderiam ser denominadas como instituições de ensino. A partir das mudanças implementadas nesse período, definiu-se uma nova identidade para as universidades como

instituições próprias do ensino superior, tendo na indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa sua principal referência.

Essa nova identidade constituiu-se especialmente por meio da pós-graduação, voltada para a produção da ciência, da tecnologia e da cultura. Contudo, na década de 1980, entre outros aspectos, a crise econômica levou a carência de recursos e valorização do ensino de graduação ocasionando a diminuição da força dos programas de pós-graduação, ocasionando a crise de identidade da universidade no Brasil. Diante desse cenário, Cunha (1999) ponderou a necessidade de o Estado retomar o papel desempenhado ao longo dos anos 1960 e 1970 no investimento da pesquisa nas universidades.

Ristoff (1999), discorrendo também sobre o que ele considera a tríplice crise da universidade no Brasil, analisa a mesma em três dimensões: a crise financeira, a crise do elitismo e a crise do modelo que se aproximam das análises anteriores. Quanto à primeira dimensão, o autor critica a oscilação do investimento na educação superior definido conforme as preferências ideológicas dos governantes. Em relação à crise de elitismo, ele critica o sistema elitista brasileiro e aborda a necessidade da democratização da universidade de maneira a promover o amplo acesso das populações historicamente excluídas, caracterizando-se por uma crise quantitativa com enorme impacto qualitativo sobre a sociedade brasileira. A crise do modelo refere-se à relação entre a definição da função da educação superior e a diversidade de interesses da sociedade, Estado e mercado sobre a universidade, adaptando um sistema elitista às demandas populares por acesso ao ensino superior, sem desmantelar as boas universidades ainda existentes no país.

Esses processos de transformação na sociedade e no Estado têm demandado novas concepções de universidade e de suas finalidades sociais admitidas como necessárias e naturais no contexto atual, tais como atender às várias demandas do Estado e do mercado. A relevância da universidade passa a ser medida pela sua utilidade, flexibilidade, capacidade de inovação, formação voltada para o mercado de trabalho e produção de pesquisas conforme as demandas econômicas. Vê-se então que as “crises” da universidade surgem das demandas, orientações e mecanismos de controle alheios à comunidade acadêmica e ao campo científico.

Como parte dessa totalidade, a extensão universitária como eixo de análise da relação entre a universidade e a sociedade, em seu desenvolvimento histórico, manifestou-se como veículo de difusão da cultura dominante e instrumento de dominação social por meio de ações assistencialistas. No contexto de redemocratização brasileira, em contraposição ao modelo de

universidade que se desejava implementar pelo governo em fins dos anos de 1980 e na década de 1990, em coerência com as mudanças ocorridas em nível global, a extensão foi ressignificada pela comunidade universitária. Passou a ser concebida como prática acadêmica e integrante de um modelo de universidade que tem no princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão o padrão de qualidade socialmente referenciada. Esses distintos modelos de universidade se fundamentam em diferentes concepções de educação e, consequentemente, traduzem projetos de educação em disputa.

1.2 – Projetos de Educação em disputa

Parte-se do pressuposto que a educação envolve toda a existência humana, possui motivações diversas e assume diferentes formas. Como já assinalado, é demarcada pela tensão entre finalidades humanistas (desenvolvimento do ser humano na sua integralidade) e utilitaristas (em resposta a uma necessidade prática: econômica, cívica, religiosa, política, etc.). À primeira corresponde uma educação desinteressada em contraposição à interessada e com fins pragmáticos. “Essa tensão se estende nas tentativas de subordinação da educação às forças de setores dominantes da sociedade” (EVANGELISTA e MACHADO, 2000, p.118).

A integralidade da educação ou formação integral (por inteiro) objetiva o alcance da omnilateralidade (a formação completa), baseando-se, portanto, no desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (intelectual, afetiva, estética, física) com vistas à emancipação humana. Esse ponto de vista contrapõe-se à educação instrumental, especializada, tecnicista e discriminatória (ARANHA, 2000, p.126). Em seu sentido público, pertence à coletividade social, devendo ser exercida em benefício de todos, atendendo aos interesses comuns, acessíveis ao conjunto da sociedade e, em geral, mantida pelo Estado, relacionada aos princípios da laicidade e gratuidade (JUNIOR, 2000).

De acordo com esses aspectos, apreende-se que a educação se constitui como campo social de disputa hegemônica, tanto em seu sentido mais amplo quanto restrito ao universo escolar. Nessa direção, a disputa ocorre na perspectiva de articular concepções; organizar processos e conteúdos educativos, bem como as diferentes esferas da vida social aos interesses de classe. Na perspectiva das classes dominantes, a função social da educação deve ser subordinada às demandas do capital de maneira a restringir a formação da classe trabalhadora à habilitação técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Essa concepção

se fundamenta na perspectiva clássica liberal ou neoliberal de que a educação e a formação humana definem-se pelas necessidades e demandas do processo de acumulação do capital, reguladas e subordinadas pela esfera privada e à sua reprodução. Em oposição, na perspectiva histórico-crítica, a educação é concebida como uma prática social, atividade humana e histórica definida no conjunto das relações sociais, no embate entre os grupos ou classes sociais, constituindo-se em uma forma específica dessa relação. Nessa acepção, é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades que se estabelecem como sujeitos dos processos educativos, e não àquelas do capital (FRIGOTTO, 1995).

Para Frigotto (1995), a qualificação humana não pode ser subordinada às leis do mercado e sua adaptabilidade e funcionalidade, mas sim ao desenvolvimento de condições omnilaterais na perspectiva dos direitos que não podem ser mercantilizados. Nessa direção, conforme Gentili (2009), a educação, no ponto de vista do direito humano fundamental, está intrinsecamente ligada à necessidade da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A relevância democrática da educação fundamenta-se na ideia de que a educação se constitui como um bem que abre, constrói, potencializa e afirma outros direitos. Esse direito só se concretiza na medida em que pertence a todos, pois, caso contrário, o princípio democrático que sustenta um projeto de sociedade igualitário e emancipador se enfraquece.

De acordo com Meszáros (2008), a educação institucionalizada, sobretudo nos últimos 150 anos, serviu ao propósito de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à expansão do modo de produção capitalista, como também de gerar e transmitir os valores que legitimam os interesses dominantes, como se não houvesse outra forma possível à gestão da sociedade. Segundo o autor, as determinações gerais do capital afetam profundamente o sistema escolar formal na sua relação estreita com a totalidade dos processos sociais ou práticas educacionais da sociedade estabelecida e, portanto, com os mecanismos de internalização pelos indivíduos dos princípios reprodutivos orientadores dominantes da sociedade. Para Meszáros, romper com essa lógica na área da educação significa substituir esse modelo de internalização por uma alternativa abrangente, no sentido de uma transformação social ampla e emancipadora que promova uma ruptura com os princípios democráticos formais do Estado Capitalista que defende seus próprios interesses (MESZÁROS, 2008, p.61).

Partindo do pressuposto da educação em seu sentido mais amplo, expresso na frase “a aprendizagem é a nossa própria vida”, Meszáros considera que os processos educativos extrapolam as instituições formais, constituindo-se por meio de experiências com a arte, de

trabalho, dos conflitos e confrontos em torno de disputas morais, políticas e sociais cotidianas. Essas experiências não podem ser manipuladas e controladas de imediato tal como a estrutura educacional formal, tornando-se importantes espaços de formação para além da lógica preponderante reproduzida no sistema escolar. Para o autor,

> Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como "a nossa própria vida", a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper com a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio, como também na sociedade como um todo. (MESZÁROS, 2008, p.59)

Para Meszáros, essa alternativa fundamenta-se na indissociabilidade entre a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora, que impõe a igualdade e liberdade substantiva dos seres humanos, o que pressupõe o autocontrole e autogestão dos produtores livremente associados. Pressupõe também a escolha de valores pelos próprios indivíduos sociais, de acordo com suas necessidades reais, ao invés das imposições do processo de acumulação do capital. Segundo o autor, convivemos atualmente em uma ordem social que nega os mínimos necessários à satisfação humana para a maioria das pessoas devido à deficiência estrutural do sistema que opera por meio de círculos viciosos de desperdício e de escassez. De acordo com o autor,

> É impossível romper esse círculo vicioso sem uma intervenção efetiva na educação, capaz, simultaneamente, de estabelecer prioridades e de definir as reais necessidades, mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos (...). A "autoeducação de iguais" e a "autogestão da ordem social reprodutiva" não podem ser separadas uma da outra. A autogestão – pelos produtores livremente associados – das funções vitais do processo metabólico social é um empreendimento *progressivo* – e inevitavelmente *em mudança*. O mesmo vale para as práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos. (MESZÁROS, 2008, p.74-75).

Dessa maneira, faz-se necessária a ruptura com a lógica do capital com vistas a contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. Entretanto, segundo Meszáros (2008), essa transformação é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação em seu sentido amplo. Apreende-se então que, apesar da educação concebida na perspectiva do direito, bem público e como parte de um processo de transformação social e emancipação humana dentro dos marcos do sistema capitalista constituir-se em uma contradição, tal como apontado pelo autor, é necessário fortalecer os

elementos progressistas da educação formal em direção às necessidades humanas, contribuindo para a educação além do capital.

Como apontado anteriormente, embora a instituição universitária tenha atendido historicamente aos interesses das elites dominantes e, portanto, da reprodução dos valores e práticas que legitimam sua dominação, no contexto de redemocratização brasileira, projetos baseados em diferentes concepções de sociedade e educação entraram em disputa, fundamentados nos aspectos ora analisados. Diante do discurso neoliberal, que concebe a educação restrita às necessidades e demandas da reprodução do capital, as soluções para as chamadas "crises" da universidade têm se orientado pela lógica do mercado e, portanto, pragmática, instrumental e utilitária. A educação superior, com base nessa lógica, vem focando a produtividade e a competitividade, conforme as concepções que a fundamentam. Nesse sentido, tem se afastado cada vez mais das finalidades humanistas e da perspectiva da formação integral e omninalateral.

Nesse movimento contraditório de disputas entre projetos de sociedade e de educação, a extensão universitária foi concebida como parte de um modelo de universidade socialmente referenciado e, desse modo, fundamentado na concepção de educação como direito de todos, dever do Estado e baseada nas necessidades humanas, em consonância com um projeto democrático de sociedade. Será que diante das mudanças em curso e da hegemonia do ideário neoliberal, que tem implicado nas "crises" da universidade, o modelo referido tem se concretizado na prática? A extensão universitária de fato tem se desenvolvido de maneira indissociável do ensino e da pesquisa? Essas são algumas das questões orientadoras deste estudo, mas, como se verá a seguir, apesar da defesa desse modelo, não há consenso a respeito da extensão e da indissociabilidade.

1.3 – A extensão e o dissenso sobre a indissociabilidade

Conforme se verá posteriormente, apesar do entendimento da extensão universitária como parte de um modelo de universidade socialmente referenciada para o movimento docente e a defesa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e a interação dialógica como diretrizes políticas orientadoras das ações de extensão na universidade pelos gestores dessa atividade, a concepção de extensão é permeada pelos aspectos até aqui abordados, constituindo-se em dissenso entre aqueles que se debruçam sobre o tema. As

diferentes concepções de extensão revelam o papel que a mesma tem na construção e implementação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como da interação dialógica com a sociedade.

A extensão pode ser compreendida como componente de um novo paradigma da universidade que possibilitou, a partir da década de 1980, a construção de uma nova política para o ensino superior e para a pesquisa desenvolvida nas universidades (TAVARES, 1996). Para essa autora, no plano do discurso, avançou-se na construção de novas diretrizes para a extensão universitária e de um novo paradigma de universidade voltado para os interesses sociais. Entretanto, até o período de sua análise, no contexto da prática, as universidades ainda não conseguiam ultrapassar as concepções tradicionais de extensão universitária relativas à disseminação do conhecimento, prestação de serviços ou difusão da cultura.

Em consonância com essa perspectiva, Mazzilli (2011) analisa o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como paradigma de uma universidade socialmente referenciada e expressão da expectativa de construção de um projeto democrático de sociedade. Contudo, considera que, embora a extensão tenha sido reconhecida nos planos institucionais da universidade, ainda não ultrapassou a ideia de função destinada à prestação de serviços, demarcada por seu percurso histórico na política educacional brasileira. Será essa a concepção de extensão presente no âmbito da UFMG? O PEI/UFMG limita-se ou extrapola a ideia de prestação de serviços?

Ademais, do ponto de vista dessas autoras, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão pode ser compreendida como um modelo acadêmico/universitário. Este só se concretiza na medida em que o ensino, a pesquisa e a extensão sejam desenvolvidos de maneira intrinsecamente relacionada nos processos de formação e produção do conhecimento e em consonância com os interesses da sociedade como um todo. Entretanto, alguns autores apresentam perspectivas diferenciadas das referidas autoras.

Cunha (1989), apesar de reconhecer o princípio constitucional, afirma que não basta declarar que o ensino, a pesquisa e a extensão são objetivos da universidade e que devem ser desenvolvidos de forma indissociável. Segundo o autor, é necessário hierarquizar essas atividades, pois o papel da universidade consiste na produção e disseminação de conhecimento, cultura e tecnologia que dependem da produção acadêmica. Portanto, na compreensão desse autor, o ensino e a extensão são desdobramentos da pesquisa.

Já para Demo (2001), a extensão seria a “má consciência” da universidade, uma vez que interpela a universidade a criar vinculações sociais compensatórias para amenizar o adjetivo de “torre de marfim” e por não conseguir incorporar as questões sociais e a cidadania no currículo. O argumento central do autor é que as funções centrais da universidade são de reconstruir conhecimento e educar as novas gerações de maneira cidadã. Para ele, o desafio da cidadania não deve ser atribuído à extensão como algo eventual, deve ser curricular, e parte do percurso formativo dos estudantes e professores, pois, caso contrário, a universidade passará a ocupar funções de política pública social. O autor considera fundamental conjugar a questão social com a curricular, pois de outra maneira não faria sentido, uma vez que a universidade não se assemelha à Secretaria de Assistência Social. Segundo Demo, no combate à pobreza social, a universidade deve contribuir incluindo os mais pobres nas instituições de melhor nível e gratuitas e não passar algum tempo desenvolvendo atividades com estes sujeitos, pois dessa forma a extensão continuaria extrínseca e voluntária. Assim, a política social do conhecimento deveria se orientar pela garantia do acesso à capacidade de manejar conhecimento às populações excluídas.

Demo critica também o uso da extensão para captação de recursos para a universidade pública, diante das políticas neoliberais e o desenvolvimento de programas que se destinam a substituir o papel constitucional de Estado, bem como explorar voluntários. É categórico ao afirmar que o compromisso social da universidade deve ser desenvolvido por meio do ensino e da pesquisa e não da extensão. Reforça a crítica ao caráter assistencialista de grande parte de programas de extensão ao oferecerem visão compensatória, extrínseca e eventual de cidadania. Considera também que as ações de extensão reduplicam os esforços dos departamentos acadêmicos e serve de porta de entrada na universidade para atividades que seriam de responsabilidade de órgãos públicos, sem a devida contextualização educativa e científica. Em síntese, afirma que a universidade precisa situar o compromisso social dentro de suas funções essenciais – reconstruir conhecimento e educar novas gerações. Para ele, não é devido “inventar à toa atividades que, a título de Extensão, são espúrias ao ambiente acadêmico e de aprendizagem. Este cabide onde tudo pode ser pendurado apenas traz a concepção inadequada de Universidade” (DEMO, 2001, p.153-155).

Em consonância com esse ponto de vista, Botomé (1996, 2001), em análise da extensão universitária na relação com a crise de identidade da universidade, concebe a extensão como um equívoco da universidade ao se propor a vincular o ensino e a pesquisa aos

interesses da sociedade. Apesar de reconhecer o esforço de valorização da extensão no final do século XX, critica o conceito de extensão proposto pelo FORPROEX. Segundo ele, esse Fórum criou armadilhas para a universidade ao considerar a extensão como redentora do ensino alienante e da pesquisa alienada em relação aos problemas sociais, fazendo o que estas atividades não fazem – ir até a realidade social e trazê-la para a universidade.

> O "nascimento" da extensão universitária teve múltiplas vertentes: o uso do conhecimento como lazer e usufruto dos bens culturais, a complementação dos estudos universitários, a prestação de serviços que a comunidade não tinha pela universidade, que dominava o conhecimento e a tecnologia para fazê-los. Tudo isso se justificava em uma certa época em condições definidas. Mas, aos poucos, a extensão universitária começou a ser uma crítica à instituição fechada em seus próprios limites, atividades, critérios e referenciais. A extensão começou a configurar-se como um tipo de atividade da universidade para compensar pesquisa e ensino alienados da realidade social. E isso aconteceu em uma época de importantes transformações sociais e institucionais, aumentando as confusões e dificuldades na elaboração dos novos papéis, que eram importantes para superar as dificuldades do passado: as últimas do século XX. (BOTOMÉ, 2001, p.161)

A partir dessa perspectiva, Botomé afirma que o uso da extensão vem sendo realizado para fins nem sempre compatíveis com as responsabilidades próprias da universidade, levando essa instituição a deixar de cumprir o seu papel social. O autor distingue as atividades – pesquisa, ensino e extensão – de funções da universidade – produzir conhecimento e torná-lo acessível. Dessa maneira, para ele, a indissociabilidade não se efetiva nas atividades e sim nas funções. De acordo com o autor, no discurso oficial, a extensão tem aparência do compromisso social da universidade com a sociedade. Contudo, no seu processo de desenvolvimento, a extensão funciona como um balcão de oportunidades e atividades assistencialistas. Destaca também que houve um processo de deslocamento das obrigações de Estado para as universidades tendo a extensão como porta de entrada. Em coerência com Demo, para ele, não se deve somente atender as pessoas e sim pesquisar/ensinar novos agentes a realizarem aquilo que a sociedade necessita.

Na visão de Botomé, a ausência de um sistema conceitual do que deve ser a universidade contribui para a falta de clareza do papel da extensão universitária. Segundo ele, é urgente a necessidade de definição da universidade e sua extensão pelos fins e não pelas atividades, pois a extensão não pode ser fruto das demandas e pressões sociais. Para o autor, a extensão pode ser entendida como aquelas atividades que proporcionam o acesso ao conhecimento para além do ensino de graduação, pós e pesquisa, mais do que competir com estas ou redimi-las. Deve ser coerente com as atividades típicas da universidade e não

substituir os agentes sociais já existentes, além de promover aprendizagens, produzir conhecimento e ampliar a possibilidade de acessá-lo.

A extensão para Botomé não pode ser reduzida à agência de prestação de serviços, tais como outras existentes na sociedade, evitando a substituição ou concorrência com essas agências, mas deve ensinar, aperfeiçoar ou ajudar a criá-las tendo por horizonte torná-las independentes da universidade. Para tanto, deve sempre envolver alunos aprendendo (da graduação, da pós ou qualquer pessoa para atuar na sociedade), compreendendo a dimensão professora das atividades de extensão. Quando ajuda a criar, a extensão exerce um papel pioneiro ou dimensão pioneira, pois é apropriado quando a universidade reconhece o momento de recuar e deixar as pessoas, comunidades ou agências realizando o trabalho, voltando somente para o aperfeiçoamento dessas pessoas. Junto a essas dimensões, quando é necessário conhecer os melhores processos de acesso ao conhecimento ou de torná-lo acessível, estabelece-se a dimensão pesquisadora.

Essas três dimensões possibilitam identificar as necessidades sociais mais profundas e significativas no sentido da qualidade de vida da população e não se submeter às demandas, solicitações e urgências da sociedade e do mercado. A extensão pode ser o laboratório onde o conhecimento pode ser produzido, aprofundado e testado. Mas integradas às atividades de ensino, não devem permanecer como extensão, pois esta pode não ser diferente do ensino e da pesquisa e sim ser uma dimensão importante do ensino e da pesquisa. Para o autor, a divisão arbitrária das atividades e sua gestão podem prejudicar a universidade e a extensão em especial. Para tanto, deve haver integração da gestão das atividades e efetiva integração com o ensino e com a pesquisa e não como complemento ou correção (BOTOMÉ, 1996).

Convém apontar que as críticas de Demo (2001) e Botomé (1996) são contemporâneas do período de reforma do Estado brasileiro que implicou na transferência de suas responsabilidades para a sociedade e também para a universidade, que nesse contexto parece ter desenvolvido ações de interesse governamental de maneira acrítica[11]. Apreende-se, a partir da perspectiva de Demo (2001), que o mesmo não vislumbrava a possibilidade de a extensão universitária se concretizar como um processo educativo indissociável do ensino e da pesquisa. Sua crítica ainda permanece válida no sentido de apontar para a fragmentação da política universitária ao não incorporar a extensão como dimensão curricular e se constituir

[11] Demo faz referência às ações promovidas pelo governo na década de 1990, que discursava em defesa dos "amigos da escola", da "alfabetização solidária", da "comunidade solidária" e que contaram com a participação das universidades.

em porta de entrada da universidade para o atendimento às demandas do Estado e do mercado. Entretanto, pondera-se que as ações de extensão extrapolam essas demandas e, no contexto atual, aquelas mais duradouras, em especial os programas e projetos, têm sido fomentadas a se associarem ao ensino e pesquisa e integrarem os projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Será verificado na análise do objeto deste estudo se esse fomento tem se efetivado na prática.

Já para Botomé (1996), que também apresenta uma análise crítica a respeito da ocupação da universidade com atividades que não lhe cabem, a extensão, na medida em que se constitui como processo educativo, deve ser incorporada ao ensino e à pesquisa. A indissociabilidade para esse autor se concretiza na produção e socialização do conhecimento, o que pressupõe a efetiva integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Apreende-se que a crítica exposta pelos autores aponta a necessidade de a extensão ser concebida e praticada como dimensão acadêmica e, desse modo, voltada para a formação de pessoas e para a produção de conhecimento, e não para o atendimento submetido às demandas sociais, deixando de cumprir o papel que lhe cabe. Essa análise suscita a indagação sobre as fronteiras entre o comprometimento da universidade com os interesses da maioria da sociedade e o atendimento às solicitações que lhe são apresentadas.

Na visão de Faria (2001), a construção conceitual da extensão universitária envolve diferentes formas de abordagem. A tipologia a ser adotada reflete conceitos que resultarão em categorias conceituais identificadas com a abordagem histórica defendida, com os processos e núcleos conceituais. No que diz respeito especificamente aos núcleos conceituais relativos à extensão universitária, essa autora pontua a existência de três: o núcleo funcional, no qual os conceitos são voltados para as áreas de atuação da extensão, que a vinculam a processos culturais e/ou educativos e/ou científicos; o núcleo acadêmico, com conceitos voltados para a extensão como atividade acadêmica relacionada com o ensino e a pesquisa; e o núcleo social com conceitos voltados para a interação universidade-sociedade. Segundo ela, o núcleo acadêmico se apresenta bastante polêmico e produz conflitos teóricos com implicações de ordem prática.

De acordo com a autora, mais do que articular, a extensão concebida como o próprio ensino e a pesquisa coloca em xeque a noção de tripé e da indissociabilidade. Contudo ela pontua que nem todo ensino e nem toda pesquisa são extensivos. Diferente dos dois últimos autores abordados, Faria considera que ainda não é possível eliminar as pró-reitorias de

extensão, pois, por mais que se considere que a extensão é o ensino e a pesquisa, corre-se o risco de excluir a pressão sobre as reformulações do ensino e da pesquisa, uma vez que deve ocorrer mudança na práxis acadêmica – ensino e pesquisa. Para ela, o ensino, a pesquisa e a extensão são atividades da universidade, com a função de produção e difusão de conhecimento e ensino que devem ser articulados entre si e ter relevância social. Diante desses aspectos, defende a extensão competente, solidária e autônoma, que trabalhe no sentido da transformação social, melhoria da qualidade de vida do cidadão e aperfeiçoamento institucional das comunidades orientada pelos valores humanitários.

Silva (2000, 2001) também apresenta argumentos para se pensar na relação da extensão com o ensino e a pesquisa. De acordo com a autora, não há uma ampla produção acadêmica sobre o significado da extensão e há posicionamentos diferentes sobre a temática. Segundo ela, estudar sobre a extensão remete a necessidade de ampliar o foco também sobre o ensino, a pesquisa, o currículo, a relação da universidade com a sociedade, as questões socioeconômicas e as políticas educacionais brasileiras. Apesar de os estudiosos convergirem sobre o fato de a universidade ocupar o lugar de produção e divulgação do conhecimento, não há um consenso sobre o conjunto de atividades necessárias para o cumprimento do seu papel. Alguns valorizam mais a pesquisa, outros se dedicam mais ao ensino e os demais consideram a extensão como instrumento de relação da universidade com a sociedade junto com o ensino e a pesquisa.

Para a autora, a função social da universidade não se limita à extensão e, portanto, explicitar o seu conceito e superar a imprecisão existente em torno desse debate poderá contribuir para a construção da identidade da instituição universitária. Trabalha na perspectiva de avançar na concepção de extensão do FORPROEX, a partir das críticas de Botomé (1996), pois considera que a contribuição desse Fórum foi importante no momento de questionamento e reconstrução. Diante disso, apresenta três concepções a respeito da extensão universitária que refletem o tipo de vínculo entre a universidade e a sociedade, bem como explicita a relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão universitária – a tradicional, a processual e a crítica. Na primeira, “a universidade é vista como um complemento do Estado, desempenhando o papel de mera executora das políticas educacionais” e a extensão é compreendida como uma função específica, autônoma e desarticulada do ensino e da pesquisa. Na concepção tradicional, “a extensão baseia-se no atendimento das carências imediatas da população, em uma perspectiva apolítica e assistencialista”, com base em

discursos que a colocam “na condição de representar a saída para a Universidade, no sentido de desenvolver o vínculo com a sociedade”. Entretanto, na prática, “ela acaba reduzindo-se a ações esporádicas, eventuais e secundárias”.

A concepção processual aparece como reação à anterior pelo caráter de politização imprimido às ações e de combate ao assistencialismo. A Extensão não mais representa a terceira função (desprestigiada), mas a articuladora entre a Universidade e as necessidades sociais. Nesse sentido, passa a exercer a tarefa de “promover o compromisso social da instituição e adquire um espaço próprio na estrutura sob a forma de pró-reitoria, coordenação, etc., justificando-se tal aparato por garantir que as demandas da sociedade sejam absorvidas”. Com vistas a superar a “visão fragmentária que eventualmente se formasse, propõe-se a articulação da Extensão com o Ensino e a Pesquisa, o que fica consagrado em lei”, constituindo-se na concepção oficial na maioria das instituições universitárias.

Em relação à concepção crítica, em perspectiva diferente das anteriores, a Extensão está intrinsecamente ligada ao Ensino e à Pesquisa, efetivando-se somente por meio dessas funções. Passa a ser entendida como matéria de currículo e não se justifica a institucionalização, “pois não se concebe que esta tenha vida própria, autonomia”. Nessa definição, a extensão “transforma-se em um conceito ocioso, porém exige que o ensino e a pesquisa sejam comprometidos com a realidade, que o conhecimento produzido e transmitido seja inserido e contextualizado nesta realidade” (SILVA, 2001, p.97-98). Vê-se que as duas primeiras concepções formuladas pela autora parecem ser aquelas examinadas por Demo e Botomé, no sentido de avançar para a concepção crítica de extensão.

A tipologia proposta por Reis (1996) se aproxima dessas concepções e colabora para a compreensão da redefinição do papel da extensão nas instituições universitárias. A partir de uma perspectiva histórica, o mesmo afirma que a universidade vem apresentando duas linhas de ação (conceituação e práxis): a Eventista-Inorgânica e a Processual-Orgânica. A primeira se caracteriza pela prestação de serviços ou eventos realizados de maneira isolada ou desvinculada do processo de ensino-aprendizagem e de produção de conhecimento na universidade. A segunda se distingue da primeira por buscar o desenvolvimento de ações de caráter permanente, inerentes aos processos formativos e à produção do conhecimento, respectivamente, ensino e pesquisa. Deve se estabelecer por uma relação político-pedagógica com a sociedade civil e política que oxigene e transforme ambos os lados.

Jezine (2006a), a partir da análise da crise da universidade e o compromisso social da extensão universitária, apresenta também três concepções relativas à extensão elaboradas em diferentes contextos históricos. A primeira, denominada assistencialista, refere-se à origem da extensão na perspectiva da prestação de serviços ou atividades esporádicas voltadas para a manutenção das desigualdades sociais. De acordo com a autora, essa concepção transitou de uma dimensão transformadora-redentora – baseada nas experiências desenvolvidas por estudantes e professores até a década de 1960, voltadas para quem não tinha acesso à universidade – para a assistencialista-conservadora. Esta última originou-se no período militar e se concretizou por meio de ações que objetivam a "resolução" imediata e paliativa dos problemas sociais, sem a discussão prévia dos fatores que os provocam e não incentivam formas de intervenção organizada. Essa concepção se aproxima da tradicional analisada por Silva e a Eventista-Inorgânica apresentada por Reis.

A segunda concepção, denominada acadêmica, refere-se à concepção defendida pelo FORPROEX e estudiosos, formulada no contexto das lutas dos movimentos sociais na década de 1980 e da discussão da relação entre a universidade e a sociedade por meio da extensão como possibilidade de uma ação transformadora. Contudo, não há consenso em relação a essa concepção, uma vez que alguns autores consideram a extensão universitária como função específica da universidade restrita ao ensino e à pesquisa, sendo desnecessária outra função para disseminar essas atividades. Nesse sentido, somente contribuiria para a fragmentação do conhecimento e crise de identidade para a instituição universitária, em coerência com os aspectos discutidos por Demo e Botomé.

Jezine afirma ainda que a concepção acadêmica surgiu a partir da crítica à concepção assistencialista e à universidade comprometida com os interesses das classes dominantes. Foi constituída em um momento de afirmação da extensão como dimensão acadêmica e elo entre a universidade e a sociedade voltada para os interesses da maioria da população. Entretanto, de acordo com a autora, ainda é possível identificar o ranço assistencialista em algumas formulações conceituais e práticas extensionistas. Novamente, essa formulação encontra aproximação com aquelas realizadas por Silva e Reis, respectivamente, a concepção processual e crítica, e a Processual-Orgânica.

A última concepção, definida pela autora como mercantilista, foi formulada no contexto de mudanças do Estado e da sociedade paralelamente à defesa da extensão como função acadêmica no mesmo nível do ensino e da pesquisa. Nessa direção, o atendimento às

demandas sociais não se orienta mais pelo assistencialismo, mas pelas expectativas de serviços geradas pela sociedade globalizada. Expressa-se sob a forma de captação de recursos por intermédio da venda de serviços, a partir da parceria entre universidades e empresas, com vistas ao atendimento das demandas do mercado produtivo e de trabalho.

Nessa concepção, "a parceria ou venda de serviços seria o meio de articular a universidade aos demais setores da sociedade civil, tornando-se produtora de bens e serviços" (JEZINE, 2006a, p.237). Para a autora, a relação da universidade com a sociedade, em particular com o mercado ou empresas, orientada pelo pragmatismo e utilitarismo, tem gerado crise de hegemonia, ao se redefinir a produção acadêmica a partir desses parâmetros. A crise da legitimidade se expressa pela inexistência do consenso relativo às funções da universidade e seu papel na resolução dos problemas sociais e ainda a crise institucional, ao se questionar sua manutenção pelo Estado. Além das empresas, a concepção mercantilista também pode se expressar na relação entre a universidade e o governo. Essa concepção evidencia as implicações das transformações societárias e do papel do Estado perante as políticas públicas na universidade e, por consequência, na extensão universitária em coerência com o projeto neoliberal de sociedade e educação.

Como exposto, apesar de não ser consenso entre os autores sobre a forma como as atividades da universidade devem se relacionar, considera-se que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão está situada na interseção das concepções processual e crítica de extensão universitária (SILVA, 2000, 2001) e acadêmica (JEZINE, 2006a). Além disso, deve-se concretizar de maneira processual-orgânica (REIS, 1996) ao propor justamente a vinculação das atividades acadêmicas às necessidades sociais com vistas a contribuir mutuamente tanto para a universidade quanto para a sociedade. Portanto, para fins desta pesquisa, a análise do objeto de estudo fundamentar-se-á na compreensão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como um modelo de universidade voltado para os interesses sociais (MAZZILI, 2011; TAVARES, 1996) e como um princípio orientador da qualidade da produção universitária que se fundamenta na concepção da educação como direito, bem público e socialmente referenciada.

Diante dessas definições, emergem algumas questões a respeito de qual concepção de extensão o PEI/UFMG tem se aproximado: 1) da tradicional, eventista-inorgânica, assistencialista, servindo com mecanismo de deslocamento das obrigações do Estado para a universidade, no caso ora analisado, da melhoria da qualidade da educação básica; 2) da

processual, crítica, processual-orgânica e acadêmica, concretizando-se como um processo educativo que tem ocasionado mudanças no ensino e pesquisa no sentido de aprofundar o comprometimento da universidade com a realidade da educação básica pública, com contribuições mútuas. Neste último caso, considera-se necessária a construção de um processo democrático entre a universidade e os demais setores da sociedade, o que remete à discussão a respeito das concepções de democracia que podem fundamentar a interação dialógica.

1.4 – A extensão e a Interação dialógica: Que Democracia?

Diversos autores apontam que a democracia não é um conceito pacífico, constituindo-se em objeto de discussão acadêmica e mal-entendidos na esfera pública e política (UGARTE, 2004). Há ausência de consenso quanto as suas virtudes e deméritos (MARQUES, 2008), constituindo-se a teoria democrática por muito tempo na oposição entre o ideal da democracia direta e o modelo indireto do regime democrático (RIBEIRO, 2010), ou ainda da democracia radical em relação à democracia liberal (FUNG; COHEN, 2007; COUTINHO, 2005, 2008). Nesse contexto, o significado da cidadania e, por consequência, o da participação podem apresentar variações conforme o modelo de democracia adotado (LUCHMANN, 2006; URGATE, 2004).

Dentro dos processos de mudanças ocorridas a partir das décadas finais do século XX, a disputa política em torno do sentido de "democracia" se fez presente e tem se aprofundado. Essas disputas têm ocorrido tanto em termos macroestruturais referentes ao quadro institucional mais abrangente dos regimes democráticos (eleições, separação de poderes, formas de governo, etc.), em nível nacional e internacional, quanto à criação de novos espaços de participação e deliberação que vêm desafiando as macroestruturas referidas. Nesse contexto, a questão central localiza-se na definição da natureza e da posição que podem ou devem ocupar a participação e a deliberação cidadã no Estado Democrático de Direito (NOBRE, 2004).

De maneira geral, o termo democracia remete à ideia de governo dos cidadãos, em oposição à monarquia (governo de um só) e à aristocracia (governo de poucos). Além dessa ideia mais abrangente, "o conceito de democracia evoca a ideia de autogoverno, da liberdade positiva, entendida como a faculdade dos indivíduos de participarem da tomada de decisões a que são submetidos" (UBARTE, 2004, p.95).

Conforme Coutinho (2005), há uma profunda articulação entre a ideia de democracia e cidadania. Para ele, a democracia é sinônima de “soberania popular” e, desde o pensamento radical de Rousseau, é concebida como a construção coletiva do espaço público, mediante a plena participação de todos os sujeitos na gestação e controle da esfera política. Para Rousseau, a democracia pressupõe a soberania popular enquanto princípio central do autogoverno, voltado para a formação da vontade geral ou do bem comum publicamente gerado. Nesse sentido, a concepção de participação política é radicalizada ao se referir “à extensão do exercício do poder político a todos os cidadãos, considerados aptos (e em condições de igualdade) para definir os rumos da coletividade” (LUCHMANN, 2006, p.20).

No caso da democracia radical, a cidadania expressa a capacidade de reabsorção dos bens sociais por todos os indivíduos, bem como a atualização de todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto histórico. Nesse sentido, é necessário pensar a democracia e a cidadania como processos determinados historicamente, uma vez que a cidadania não se caracteriza por uma realidade dada, mas sim por ser fruto da luta permanente, em geral das classes dominadas, que implicam em constantes, novas e ricas determinações. Dessa maneira, Coutinho (2008), com base na formulação de George Lukács a respeito da ideia da democracia como processo, considera ser mais adequado falar em processo de democratização, o qual expressa a crescente socialização da participação política.

A partir dessa perspectiva, verifica-se que, ao longo da história, a participação política se configurou de maneiras diferentes. Na Grécia clássica, berço das primeiras experiências democráticas, a cidadania tinha uma dimensão restrita, pois não contemplava a noção de direitos civis (direito à liberdade de pensamento e expressão, por exemplo). Mesmo no exercício dos direitos políticos ou participação na esfera pública ou governo, os escravos, as mulheres e os estrangeiros estavam excluídos.

Na modernidade, ao contrário dos gregos, a cidadania foi relacionada com a ideia de direitos individuais ou “civis”. Para Locke, que baseou seu pensamento político na afirmação da existência de direitos naturais inalienáveis, com destaque para a propriedade privada, a tarefa fundamental do Estado seria a garantia desses direitos. Segundo Coutinho (2005), essa versão liberal, embora tenha sido importante na afirmação da liberdade individual diante do absolutismo e da organização hierárquica e estamental do feudalismo, constituiu-se na ideologia da classe burguesa pelo fato de seus seguidores considerarem o direito à

propriedade como direito natural básico, resultando na recriação de uma nova forma de desigualdade entre os homens.

Portanto, a noção de direitos naturais seria equivocada pelo fato de se constituírem em fenômenos sociais, construídos historicamente. A obra clássica de Marshall (1967) explicita a dimensão histórica da cidadania, ao definir cronologicamente três níveis de direitos a partir da história da Grã-Bretanha. Na ordem cronológica formulada pelo autor, o surgimento dos direitos no mundo moderno se iniciou com a obtenção dos direitos civis (direito à vida, à liberdade de pensamento e de movimento – de ir e vir – e de propriedade) no século XVIII, a partir da luta burguesa contra o Estado Absolutista, seguida dos direitos políticos (direito de votar e ser votado, de associação, de organização) no final do século XIX, embora negados à grande maioria da população, e dos direitos sociais (direito à educação, à saúde, à habitação, à previdência pública, à assistência, etc.) no século XX, ambos os últimos "conquistados" a partir da luta dos trabalhadores iniciada ainda no século anterior.

Embora Marshall tenha delimitado as três determinações modernas da cidadania (civil, política e social), a mesma não se reproduziu da mesma maneira em outros países, inclusive no Brasil, conforme Carvalho (2008)[12]. Contudo, mais importante do que a cronologia em que esses direitos foram conquistados, é ter a clareza de que a cidadania plena ou a democracia radical tal como formulada por Rosseau não é sinônimo de democracia liberal. Segundo Coutinho (2008), o liberalismo historicamente se apresentou como alternativa à democracia na medida em que direitos políticos e sociais foram negados nos regimes liberais em nome da liberdade de mercado. A partir da segunda metade do século XX, o liberalismo passou a defender a democracia, porém, de forma reducionista e submetida à lógica de reprodução capitalista. Nesse sentido, a democracia liberal consiste no cumprimento de alguns procedimentos formais.

Por exemplo, apesar da importância do reconhecimento da igualdade na lei[13] no sentido de implicar o Estado no cumprimento de seus deveres, essa formalidade tem favorecido historicamente a manutenção de privilégios para poucos em detrimento da garantia dos direitos para todos. Outro aspecto dessa formalidade, diretamente relacionado com o

[12] Conforme CARVALHO (2008), os direitos sociais foram "conquistados" primeiramente, tendo maior ênfase que os demais, seguidos dos direitos políticos e, por último, os direitos civis.

[13] O princípio liberal da igualdade "formal" estabelece que todos devam ter oportunidades iguais de competir pela posse de bens e posições sociais, não implicando, no entanto, na eliminação da desigualdade social, isto é, da socialização dos bens produzidos coletivamente (CUNHA, 2007a).

acesso aos direitos sociais, consiste na participação cidadã restrita às eleições periódicas. Estas em geral se traduzem na centralização do poder decisório nas mãos de poucos, com restritos espaços de decisão coletiva, o que consequentemente tem ocasionado a manutenção das estruturas econômicas e sociais desiguais em detrimento da maioria, devido à defesa do Estado Mínimo a serviço da conservação da ordem capitalista. Nesse sentido, o espaço público se refere àquele controlado pelo Estado, o qual não pressupõe a participação da população na formulação das políticas que a interessam, tal como analisado por Bruno (2002).

Na mesma direção, Nobre (2004) alerta que o exercício da cidadania não depende apenas de sua previsão legal, mas conjuntamente de uma *cultura política democrática* que lhe dê sustentação e se oponha ao monopólio de classe na política. Ele faz referência ao *Welfare State* como um grande arranjo social desenvolvido no pós-guerra na Europa, que, por um lado, concretizou vários direitos sociais, mas, por outro, resultou em efeitos nocivos sobre a cidadania. Segundo o autor, "ao atribuir ao Estado a obrigação pela implementação de políticas, o cidadão foi tornado cliente do Estado", resultando em objeto de ação paternalística, delegando à burocracia estatal a promoção da igualdade aos cidadãos (NOBRE, 2004, p.27).

Disso decorreu a substituição da participação do cidadão na vida pública, restringindo-a somente ao voto, pois esse arranjo não objetivou produzir cidadãos autônomos necessários à consolidação e aprofundamento de uma cultura democrática, evidenciando o reducionismo da democracia liberal. Entretanto, diante da crise do *Welfare State*, demarcada, entre outras coisas, pela crise de financiamento do Estado e pela emergência de novos movimentos sociais, novos direitos (entre eles, os direitos culturais) têm sido reivindicados, tensionado a luta pela igualdade ao lado do reconhecimento das diferenças.

Convém destacar que os direitos de cidadania são resultado da luta incansável dos trabalhadores contra os princípios e práticas do liberalismo excludente da classe burguesa (COUTINHO, 2005). Embora os direitos políticos busquem assegurar a participação na tomada de decisões que envolvem o conjunto da sociedade e os direitos sociais permitam ao cidadão a participação mínima na riqueza material e espiritual produzida pelo coletivo,

> Em determinadas conjunturas e em função de correlações de força específicas – eles não explicitem plenamente o seu potencial emancipatório. Para que tal ocorra, é mais uma vez necessária a intensificação das lutas pela realização da cidadania, o estabelecimento de correlações de força favoráveis aos segmentos sociais efetivamente empenhados nessa realização (COUTINHO, 2005, p.14).

Especificamente sobre os direitos sociais, a construção do Estado de Bem-Estar na segunda metade do século XX a partir da luta da classe operária e seu desmonte pela ideologia neoliberal desde os anos de 1980 evidenciam que esses direitos conquistados pelos trabalhadores não interessam à burguesia. Ainda que em alguns momentos eles possam ser tolerados e usados em favor dos interesses burgueses, tais direitos são contrários à lógica capitalista. Portanto, o sistema capitalista traz no seu bojo a contradição entre a pressão constante pela ampliação da cidadania concebida como esse processo progressivo e permanente de construção de direitos democráticos concretos e não apenas formais e a sua resistência por meio da restrição desses direitos tanto pela instrumentalização a favor do capital ou até a própria supressão.

Nos limites da análise aqui proposta, buscou-se aproximar a diretriz extensionista da interação dialógica com o debate em torno dos marcos referenciais da democracia radical e a democracia liberal. Tendo como pano de fundo os aspectos macroestruturais discutidos até agora, compreende-se que entre os princípios da democracia radical busca-se a participação mais ampla e direta nas decisões públicas. Orienta-se pela construção do espaço público fundamentado na ação coletiva com vistas ao bem comum, nas relações sociais horizontais que se afirmam na solidariedade e na igualdade entre todos (BRUNO, 2002), rompendo assim com as hierarquias e limites impostos pela democracia liberal.

Implica também no engajamento mais profundo nas questões políticas substantivas, tendo em vista a garantia da escuta e atendimento efetivos das preocupações e opiniões dos participantes (FUNG; COHEN, 2007). Esse modo de participação orienta-se pela satisfação de um grupo de necessidades comuns, provocando interferências na esfera pública e nas relações de poder.

Junto à participação, a democracia radical baseia-se também na deliberação, em que os cidadãos abordam conjuntamente os problemas públicos e definem a melhor maneira de resolvê-los tendo como referência a constituição de uma razão comum. Embora reconheça a importância dos valores políticos da democracia liberal moderna, a democracia radical aponta os limites dos sistemas de representação competitiva, tais como a responsabilidade, a igualdade e a autonomia política. Em relação à igualdade, reconhece-se que mesmo definindo-se que as pessoas devam ter igual importância nos processos coletivos de decisão, em geral, as desigualdades sociais e econômicas interferem nas oportunidades de influência na democracia representativa. No que diz respeito à autonomia política, critica-se a

incapacidade de o sistema representativo permitir que as pessoas vivam de acordo com as regras construídas por si próprias.

Dessa maneira, em uma democracia radical, a participação e a deliberação resultam em processos em que os cidadãos, embora interpretem os valores e se importem com as questões sobre as quais se debruçam de maneira diferenciada, defendem soluções para problemas comuns, com base em razões relevantes que expressam "valores democráticos amplamente compartilhados, como justiça, liberdade, oportunidades iguais, segurança pública e bem comum" (FUNG; COHEN, 2007, p.225). Quando esses valores políticos norteiam os processos de decisão, mesmo que esses interesses não prevaleçam, os cidadãos são guiados pelas decisões fundamentadas em boas razões.

Esses autores reconhecem as tensões presentes entre a participação e deliberação, afirmando que são ideias distintas e que podem caminhar em direções opostas. Entretanto apontam que a tomada de decisão nas democracias liberais poderia tornar-se mais participativa e deliberativa. Nesse sentido, a participação ampla na deliberação sobre questões públicas pode favorecer a ampliação tanto da esfera pública formal (Estado/governo), quanto da esfera pública informal (movimentos sociais, por exemplo). Entretanto, cabe indagar se esses limites não implicam também sobre a democracia radical, tal como formulado na perspectiva desses autores, pois a participação e a deliberação são demarcadas pelas contradições da sociedade de classes.

No intuito de aproximar esse debate a respeito da democracia da perspectiva da interação dialógica da universidade com a sociedade por meio da extensão universitária, considerou-se pertinente relacionar essa discussão com o conceito de diálogo em Paulo Freire.

A concepção de interação dialógica como diretriz para as ações de extensão tem sua origem na discussão proposta apresentada por Paulo Freire no livro "Extensão ou Comunicação?". Em análise sobre o trabalho do agrônomo junto aos camponeses, Freire considerou o adjetivo extensionista equivocado para qualificar esse profissional, opondo a extensão até então praticada pelo termo comunicação. Segundo ele, o termo extensão remetia-se às ideias de transmissão, sujeito ativo (o que estende), conteúdo (escolhido por quem estende), recipiente (do conteúdo), entrega (de quem está intramuros para quem está fora dos muros), messianismo, superioridade (de quem entrega), inferioridade (de quem recebe), mecanicismo e invasão cultural (sobreposição da visão de mundo do que leva ao que recebe) (FREIRE, 1975, p.22).

Pautado em sua concepção de educação como prática de liberdade, ele propõe o termo comunicação, baseado na interação dialógica entre os sujeitos (no caso, agrônomo e camponês), em oposição à extensão que, segundo o autor, remete a educação como prática de domesticação. Baseado na obra de Eduardo Nicol, Freire considera que uma das formas constitutivas do conhecimento seria a relação dialógica, baseada na comunicação coparticipativa e, portanto, recíproca entre sujeitos ativos inseridos na realidade sociocultural sobre algo que os mediatiza. Para ele, o diálogo pressupõe uma relação horizontal, fundamentado na ação e reflexão por meio de uma interação radical. Segundo o autor, falar em democracia sem o diálogo é uma farsa (FREIRE, 1987).

Nessa direção, Freire define a interação dialógica a partir da vivência do diálogo na perspectiva da transformação.

> Ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não *sloganizar*. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em 'seres para outro' por homens que são falsos 'seres para si'. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. (...). O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento 'experiencial'), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la (...). O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador e educando vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo com ele, explicando o mundo, mas, sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação (FREIRE, 1975, p.43, 52 e 55).

Freire ressalta a importância fundamental do diálogo para a constituição plena dos sujeitos sociais e de relações humanas solidárias e emancipatórias, inclusive as educacionais. Segundo o autor, um dos equívocos da extensão seria o de pretender substituir uma forma de conhecimento por outra, concepção presente nas primeiras ações extensionistas brasileiras, ao se pretender elevar o nível cultural da população de acordo com os interesses das classes dominantes, ou nas palavras dele, “fazê-la mais ou menos semelhante ao seu mundo” (FREIRE, 1975, p.22). Somada a esses aspectos, a invasão cultural que “pressupõe a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade” como instrumentos de domesticação, também se fez presente nas ações de extensão desenvolvidas sob o controle ditatorial. Pode-se afirmar que nesses dois sentidos atribuídos à extensão, a classe dominante

fez uso da extensão universitária para reproduzir as condições que possibilitavam suas formas de dominação, sem que as contradições do sistema capitalista viessem à tona (CURY, 1986).

Na busca da superação das concepções anteriores, a concepção da relação entre a universidade e a sociedade por meio da extensão universitária mediante interações dialógicas que possibilitassem mudanças tanto na universidade quanto na sociedade foi elaborada. Para aqueles que concebiam a extensão como instrumento de difusão cultural ou como mecanismo de dominação social, o diálogo democrático, tal como concebido por Freire, não era necessário para a relação da universidade com a sociedade. A construção de conhecimento em perspectiva dialógica, que implica a problematização conjunta entre os sujeitos na sua relação com a realidade na busca de sua constante transformação, foi concebida somente no contexto de redemocratização brasileira. Nesse cenário, a extensão universitária foi "redimensionada com ênfase na relação teoria-prática, na perspectiva de uma relação dialógica entre universidade e sociedade, com oportunidade de troca de saberes" (JEZINE, 2006b, p.8).

Fundamentada nas ideias de Freire, de acordo com a autora, esses pilares passaram a integrar o conceito de extensão formulado pelo FORPROEX, reafirmados posteriormente nos encontros do Fórum e nas políticas por ele formuladas. Desse ponto de vista, a extensão pode ser concebida como uma prática social fundamentada na interação dialógica, mediante a promoção de transformações mútuas e uma nova postura da universidade diante da sociedade.

> O caminho não é unilateral da universidade para a sociedade, mas há uma preocupação em auscultar as expectativas produzidas pela sociedade, bem como valorizar o contexto em que as atividades se inserem, na busca de uma relação de reciprocidade, mutuamente transformadora, em que o saber científico possa se associar ao saber popular, a teoria à prática em constante movimento dialético, permeado pela realidade social e a experiência do pensar e fazer (...). Os princípios da integração ensino-pesquisa, teoria e prática que embasam a concepção de extensão como prática social e função acadêmica da universidade revelam um novo pensar e fazer, que se consubstancia em uma postura de organização e intervenção na realidade, em que a comunidade deixa de ser passiva no recebimento das informações/conhecimentos transmitidos pela universidade e passa a ser participativa, crítica e construtora dos possíveis modos de organização e cidadania (JEZINE, 2006b, p.8/9).

Essa nova postura da universidade na sua relação com a sociedade mediada pela extensão universitária explicitou-se em meio aos debates em torno da retomada da democracia brasileira e da luta pelos direitos de cidadania na década de 1980. A defesa de um modelo de universidade socialmente referenciada parece ter se fundamentado no ideal democrático em seu sentido radical, ao buscar efetivar uma relação com a sociedade baseada no diálogo e um

projeto de educação para além do capital com vistas à transformação social de acordo com os interesses da maioria da população.

Podem-se levantar questões relevantes ao presente estudo: a universidade na sua relação com a sociedade por meio da extensão universitária tem efetivado essa postura democrática na prática? Os diferentes segmentos sociais participam efetivamente dos processos decisórios e avaliativos das ações de extensão desenvolvidas junto à sociedade? No universo desta pesquisa, qual concepção de democracia fundamenta a interação dialógica do programa de extensão analisado? Partindo-se da compreensão da democracia como um processo constante de disputa no plano conceitual e prático, isto é, baseado em avanços no sentido de sua ampliação (democracia radical) ou recuos e restrição formal (democracia liberal), a participação no PEI/UFMG tem se aproximado de quais princípios democráticos? Essas são algumas das novas questões que orientarão a análise do objeto deste estudo.

CAPÍTULO 2
A UNIVERSIDADE E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: INDISSOCIABILIDADE E INTERAÇÃO DIALÓGICA EM PERSPECTIVA

O presente capítulo se dedica a apresentar a revisão bibliográfica realizada com o objetivo de situar o contexto no qual se insere o tema desta pesquisa. Pelo fato de não terem sido encontrados estudos relevantes sobre a temática, no recorte específico desta investigação, optou-se por realizar uma revisão do desenvolvimento da extensão universitária. O esforço realizado orientou-se pela apreensão da extensão universitária, situada dentro do entendimento mais amplo sobre a universidade e as políticas para o ensino superior, bem como na relação com a sociedade. Entretanto, ao longo do texto, faz-se referência à discussão do direito à educação no intuito de evidenciar a relação da universidade com a educação básica.

Primeiramente serão abordados os modelos de universidade e de extensão universitária com a finalidade de mostrar as influências desses modelos na história da extensão universitária brasileira. Posteriormente, buscar-se-á caracterizar de maneira breve como a instituição universitária foi criada no Brasil. Em seguida, a extensão universitária brasileira será analisada com foco na sua relação com o ensino e a pesquisa, como também com a sociedade e o Estado.

Esse histórico compreende inicialmente uma referência concisa à educação superior no período colonial e imperial, dando-se ênfase ao período republicano, no início do século XX até a instalação do governo militar no Brasil em 1964, em que foram instaladas e desenvolvidas as primeiras universidades brasileiras e experiências de extensão universitária. Logo depois, destaca-se a construção da primeira política de extensão universitária na década de 1970 e o contexto de redemocratização brasileira no qual a extensão universitária foi ressignificada como parte de um modelo de universidade socialmente referenciado, baseado no princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Finalmente, destaca-se a construção desse princípio e expõe-se sua defesa como diretriz para as ações de extensão universitária juntamente com a interação dialógica desde o final da ditadura militar aos dias atuais. Como poderá ser verificado, a educação superior brasileira se

configurou historicamente como prioridade do Estado brasileiro em razão de seus interesses e em detrimento da educação básica em todos os níveis como direito da maioria da população.

2.1 – Os modelos de Universidade e a Extensão Universitária

A universidade é uma instituição constituída na Idade Média[14], por comunidades autônomas de professores e alunos, que objetivavam produzir e divulgar o conhecimento. Estruturada fundamentalmente por corporações controladas pela Igreja, tomava para si o papel de formar os quadros eclesiásticos e civis necessários à cristandade. Nesse período, essa instituição se dedicava exclusivamente ao ensino.

No Renascentismo, a cristandade foi colocada em xeque e a universidade passou a identificar-se com as artes, a ciência experimental e os valores do Iluminismo. A constituição da universidade moderna resultou, portanto, desse processo complexo, marcado pela perda da centralidade da Igreja no direcionamento da sociedade, por um contexto determinado pelos desdobramentos do Iluminismo, pela definição da ciência como paradigma do conhecimento, da Revolução Industrial, da Revolução Francesa e pela configuração dos Estados nacionais[15], do sistema capitalista e de novas relações sociais (LAMARRA, 2010; PAULA, 2009; PEREIRA, 2009; SGUISSARDI, 2006a).

A passagem da universidade medieval para a moderna não se deu de forma instantânea. Foi fruto de um longo processo de transformação social, cultural, político e econômico decorrente dos fenômenos citados acima. Essas mudanças levaram a universidade a reconfigurar-se diante das novas exigências da sociedade.

Nesse contexto, as universidades inglesas, de caráter elitista, tais como Oxford e Cambridge, formavam a nobreza e a elite para desempenhar papéis de membros das classes dominantes, cobrando altas mensalidades e mantendo-se fora do domínio estatal. Perante as pressões da Revolução Industrial, o ensino superior inglês diversificou-se com a reforma de algumas universidades existentes e a criação de outras, voltando-se para a formação técnica e

[14] Tais como Bolonha em 1190, Oxford em 1214 e Paris em 1215.
[15] MENDONÇA (2000) afirma que a instituição universitária como criação da civilização ocidental teve um papel fundamental na unificação da cultura medieval e que, a partir do século XIX, exerceu um "papel significativo no processo de consolidação dos Estados nacionais" (p. 131/132).

para a educação continuada, com vistas a dispensar um mínimo de atenção às camadas populares, surgindo pela primeira vez a extensão universitária (FAGUNDES, 1986).

A extensão universitária surgiu, portanto, na Inglaterra na segunda metade do século XIX, a partir das demandas das camadas populares, por meio da oferta de cursos, palestras e outras atividades para a população em geral (TAVARES, 2001). Através das universidades populares, disseminavam-se conhecimentos de natureza técnica à população. Essas experiências resultaram do esforço independente de intelectuais e "refletiam um desejo de aproximação com as populações na intenção de ilustrá-las" (GURGEL, 1986, p.32). Constituída a partir das críticas realizadas à universidade pelo operariado, a universidade popular irradiou-se para outros países da Europa, tais como a Alemanha, França, Bélgica, Itália e Espanha (ROCHA, 2001).

Vê-se que, inicialmente, a relação da universidade com a sociedade se dá por meio de um ensino elitizado, voltado para um público restrito e que a extensão universitária surge como forma de atender as pressões colocadas pelas transformações em curso.

Ao lado do modelo constituído na Inglaterra, desenvolveu-se, na Alemanha, o chamado modelo alemão que adquiriu o lugar central de produção de alta cultura e conhecimento científico avançado, integrando o ensino e a pesquisa e a busca pela integração autônoma com o Estado. Foi implementado no contexto em que o país procurava se desenvolver industrialmente e "afirmar sua independência cultural e científica em relação aos seus vizinhos, adversários históricos" (SGUISSARD, 2006, p.353). Nesse período, destaca-se a universidade de Humboldt[16], considerada como modelo de universidade moderna (SANTOS, 1996).

A pesquisa universitária na Alemanha, nascida no início do século XIX, emerge desse contexto de novas demandas apresentadas pela Revolução Industrial e consequentemente do desenvolvimento do sistema capitalista. Já nessa ocasião, Humboldt destacava a importância da integração entre a universidade e os demais níveis de ensino.

Paralelamente desenvolveu-se também o modelo francês ou napoleônico com grande influência na Europa e América Latina. Contudo, este não mantinha o mesmo *status* da universidade de Humboldt, por oferecer uma formação mais utilitária, voltada para a formação profissional e política (PEREIRA, 2009). Entre as principais características do

[16] Sobre o modelo alemão, ver o ensaio de Wilhelm von Humboldt "Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim", escrito em 1810, publicado pela 1ª vez em 1899 e reunido na obra de CASPER (1997), denominada *Um mundo sem universidades*?.

modelo francês estavam a formação especializada e profissionalizante, demandadas pela Revolução Industrial e pelo novo ideário político burguês, via escolas isoladas e a manutenção/direção pelo Estado, formando seus quadros, sobretudo professores, engenheiros e médicos.

Inicia-se, nesse contexto, o processo de estatização ou monopólio da educação, demarcado pela busca da unidade nacional. A universidade francesa constituiu-se focada no ensino. As atividades de pesquisa eram realizadas fora dela[17] e a extensão universitária não se fez presente. "Seu compromisso social foi antes de tudo com o Estado, enquanto provedor e administrador da política educacional" (FAGUNDES, 1986, p. 17).

O modelo americano, por sua vez, constitui-se inspirado na vinculação entre a liberdade de ensino e a apreciação pelo saber por meio da pesquisa conforme o modelo alemão e no desenvolvimento de atividades de extensão, tal como o modelo inglês. No contexto norte-americano, a instituição universitária associa o ensino, a pesquisa e os serviços, "estruturando-se de tal maneira que possa ajustar-se às necessidades da massificação da educação superior e da sociedade de consumo". Dessa forma, atende "aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade, produzindo especialistas, conhecimento tecnológico e aplicado, pesquisas de interesse utilitário, assim como serviços de uma maneira geral" (PAULA, 2009, p.76).

Nos Estados Unidos (EUA), originou-se a extensão universitária voltada para a prestação de serviços na área rural[18] e urbana. As primeiras experiências extensionistas desse país surgiram na década de 1860, manifestando duas propostas: "a extensão cooperativa ou rural" e a "extensão universitária ou geral". Diferente do contexto europeu, essas experiências passaram a existir por iniciativas de instituições oficiais (GURGEL, 1986). Segundo Rocha (2001), a extensão inglesa irradiou-se para os Estados Unidos e vinculou-se aos projetos de desenvolvimento regional e experiências de extensionismo cooperativo ou rural. De acordo com o autor,

> Surgirão, igualmente nos Estados Unidos, experiências de Extensão Universitária sob a forma de prestação de serviços técnicos, difusão técnico-científica, realização de cursos profissionalizantes, educação a distância, educação permanente, cursos

[17] Segundo DREZÉ e DEBELLE (1983), a pesquisa teve um lugar mínimo nesse modelo de universidade, pois seu caráter de questionamento era "incompatível com a missão confiada por Napoleão ao ensino superior" (p.90).

[18] SILVA e OLIVEIRA (2010) afirmam que os Estados Unidos são o país com maior tradição no mundo em extensão rural. Seu Sistema Cooperativo de Extensão atual consiste na união de esforços do governo federal, dos estados – via universidades *Land-Grant* – e os governos locais.

> noturnos ou outras opções, com grande diversidade de metodologias ou tecnologias (ROCHA, 2001, p.16/17).

Vê-se que a extensão universitária norte-americana constitui-se bastante diversificada, estabelecendo relações com diferentes setores da sociedade. Nesse contexto, de acordo com Fagundes (1986), "a universidade americana, mais do que qualquer outra, interagiu com a sociedade através das atividades de extensão" (p.21).

Destaca-se o fato de a extensão universitária ser contemporânea de um contexto crítico da história do capitalismo, em que a imposição desse modo de produção, em meados do século XIX, aprofundou as contradições sociais. Estas foram expressas em revoluções, sobretudo a Comuna de Paris, de 1871, que significaram "a entrada em cena de segmentos sociais, historicamente marginalizados, centrados nas classes trabalhadoras submetidas ao capital, que denunciavam o conjunto da ordem social capitalista invocando o socialismo" (PAULA, 2013, p.13).

Diante dessa conjuntura de luta, o Estado e outras instituições entraram em ação com vistas à manutenção da ordem social. O Estado, por meio de políticas de neutralização das reivindicações operário-populares. As universidades inicialmente se voltaram para as questões sociais e posteriormente para o conjunto ampliado de campos e interesses de atuação (PAULA, 2013).

São duas as vertentes de extensão universitária até aqui abordadas – a inglesa e a americana – ambas desenvolvidas de maneira interligada com estágios de desenvolvimento capitalista. A primeira, fundamentada no modelo capitalista que buscou legitimidade e estabilidade mediante a implantação do Estado de Bem-Estar Social, junto a outras instituições, procurou "oferecer contrapontos às consequências mais nefastas do capitalismo", tais como o Estado, a Igreja e Partidos. Já a segunda, vinculada ao modelo capitalista "de vocação rigorosamente liberal", mobilizou a "universidade no enfrentamento de questões referentes à vida econômica (...) no sentido da maior aproximação da universidade do setor empresarial" (PAULA, 2013, p.15).

No contexto latino-americano, o Estado espanhol implantou universidades desde o século XVI, sob a aprovação do Vaticano. O ensino era caracterizado pela falta de liberdade, pela segregação, elitismo e não atendia as camadas populares (PAULA, 2013). As instituições universitárias dos países colonizados pela Espanha organizaram-se de um modo geral sob a influência do modelo francês. As universidades latino-americanas "serviram muito mais como

instrumentos de solidificação da ordem vigente do que como agente de transformação de uma sociedade internamente elitista e externamente dependente" (FAGUNDES, 1986, p.22).

O questionamento contra esse modelo universitário tem como marco o Movimento Estudantil Argentino de Córdoba em 1918. Diante da estrutura universitária considerada arcaica e em meio a um contexto de lutas de cunho cultural, social e popular, tais como a Revolução Mexicana e outras eclodidas em diversos países do continente (Bolívia, Guatemala, El Salvador, Nicarágua, Cuba), nasceu o movimento pela Reforma Universitária, iniciado pelos estudantes de Córdoba, que se alastrou por toda a América Latina, integrando um contexto de luta mais geral "contra a permanência da dependência, contra a incompletude da construção nacional, expressa no absoluto distanciamento das universidades dos grandes problemas sociais, econômicos, políticos e culturais das nações latino-americanas" (PAULA, 2013, p.16).

O mesmo pode ser compreendido como uma luta pela reforma da educação superior, mas também como fruto do contexto de fim da primeira guerra mundial, bem como do constante crescimento urbano e formação do proletariado argentino próprio do momento. Oliveira e Azevedo (2008) destacam que "a chamada 'Reforma de Córdoba' é um marco histórico incontornável para se compreender os demais processos de reforma universitária, ocorridos em outros países latino-americanos", além de ser referência obrigatória no debate "sobre a democratização da universidade e a defesa de princípios, tais como a autonomia universitária", e "a extensão universitária" (p.66). Para Mazilli (2011), ele não apenas demarcou um projeto de reforma universitária, mas também a formulação de um novo paradigma de universidade, ao defender que "a universidade é patrimônio da sociedade como um todo e não apenas da parcela desta sociedade que a frequenta" (p.209).

A extensão universitária foi incorporada como bandeira de luta e os estudantes defendiam, entre outras coisas, "uma articulação orgânica entre o nível superior e o sistema de educação nacional" (GURGEL, 1986, p.36). Nesse processo, a questão da missão social da universidade ganha espaço nos discursos oficiais e passa a caracterizar a universidade latino-americana de maneira diferente de outras em todo o mundo. Os estudantes exigiam que "a extensão universitária fosse um meio de vinculação efetiva entre a universidade e a

sociedade" (OLIVEIRA, AZEVEDO, 2008, p.70) e também começaram a reivindicar a aproximação da universidade com o que denominamos atualmente de educação básica[19].

Apesar desse avanço em relação à abertura de uma instituição historicamente dominada e controlada pelos interesses religiosos e oligárquicos, Gurgel (1986) pontua que a reivindicação colocada pelo Movimento de Córdoba não apresentou propostas de transformações mais radicais, orientando-se por uma busca de modernização da sociedade. Contudo, abriu as portas para o estabelecimento de uma universidade mais crítica e que, entre outras coisas, explicitou a necessidade de uma interação permanente com a sociedade. Assim, os estudos que abordam a história da extensão universitária evidenciam a sua permanente construção demarcada pelas relações sociais, econômicas, políticas e culturais, nas quais tanto a universidade sofre determinações da sociedade e do Estado quanto também os influencia.

Mesmo que de forma breve, a contextualização histórica dos modelos de universidade e a compreensão de como a extensão universitária surgiu no contexto inglês e americano foi de fundamental importância para este estudo. Como se verificará, esses dois modelos influenciaram diretamente a extensão universitária desenvolvida no Brasil assim como o Movimento Estudantil de Córdoba também deixou suas marcas na experiência brasileira.

2.2 – A criação da universidade no Brasil

Como referido, as universidades europeias e latino-americanas nos países de colonização espanhola já vêm desenvolvendo um sistema universitário há séculos. No Brasil, levando-se em conta o *status* duradouro dessa instituição, a universidade ainda não completou um século de existência. Embora o ensino superior seja anterior à República, a universidade não foi instituída no Brasil no período colonial nem imperial (CUNHA, 2000; CUNHA, 2007a; MENDONÇA, 2000).

Ao contrário da metrópole espanhola que instalou universidades em suas colônias, a Coroa Portuguesa, de acordo com seus objetivos de dominação de difundir a cristandade e a cultura europeia, proibiu a criação de universidades no Brasil, no intuito de impedir a formação de movimentos revolucionários, principalmente no contexto do Iluminismo no século XVIII. Era permitida somente a concessão de bolsas de estudos na Metrópole para os

[19] Essa discussão será retomada à frente, no tópico "Extensão Universitária brasileira: a dissociabilidade com o ensino e a pesquisa e a relação com a sociedade", por se fazer presente nas pautas de reivindicação do movimento estudantil brasileiro.

filhos dos colonos (CUNHA, 2007a). A Universidade de Coimbra, nessa época, era considerada a "universidade brasileira" (MENDONÇA, 2000).

Além dessa possibilidade de cursar o ensino superior no período colonial, havia também a oferta de cursos superiores de Filosofia e Teologia nos colégios jesuítas, com formação para além de seus quadros. O primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi o colégio jesuíta da Bahia em 1550, ao qual era agregado o ensino superior de Artes e Teologia. O ensino desenvolvido nesses cursos pode ser entendido "como atividade de um aparelho educacional posto a serviço da exploração da Colônia pela Metrópole" (CUNHA, 2007a, p.21). Essa exploração foi caracterizada pela doutrina mercantilista, pela exploração latifundiária, pelo trabalho escravo, além da conexão da Igreja Católica ao aparelho ideológico[20] do Estado colonial.

O ensino superior brasileiro é fruto do movimento de multiplicação de faculdades isoladas criadas no século XIX (CUNHA, 2000). Com a expulsão da Companhia de Jesus[21], no século XVIII, a partir das Reformas Pombalinas[22] e com a vinda da Coroa Portuguesa para o Brasil, em 1808, foram instaladas cátedras isoladas voltadas para a formação profissional ao estilo francês.

Nesse período, os cursos criados destinavam-se a formar os quadros da burocracia estatal e profissionais liberais. De natureza essencialmente clerical, até a transferência para o Rio de Janeiro da sede do reino português, o ensino superior tornou-se todo estatal, de maneira formal, em 1889, com a proclamação da República (CUNHA, 2000). Entretanto, nesse período, já se identificava a demanda pela criação de universidades no país (MENDONÇA, 2000), com sucessivas tentativas de reunir os estabelecimentos isolados em universidade (CUNHA, 2007a).

No contexto imperial, evidencia-se a preocupação com a formação das elites em detrimento da educação de toda a população. Desde a Constituição de 1824, foi estabelecido,

[20] A respeito desse conceito, ver ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado:* notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001. (127 p.)

[21] O que não significou a separação entre a Igreja e o Estado Português, como verificado na Constituição de 1824. A diferença foi a mudança na gestão escolar que passou da primeira para o corpo de funcionários do segundo, orientados de acordo com os padrões burocráticos seculares. Somente com a Proclamação da República é que a Igreja Católica saiu do âmbito do Estado para a sociedade civil, contudo permanecendo como religião oficial do Estado (CUNHA, 2007a).

[22] Essas reformas ocorrem no campo econômico, religioso, educativo e no aparelho do Estado português, por meio das quais se buscou o desenvolvimento econômico nos moldes da Inglaterra; o aumento da força do Estado e que consequentemente atendeu os interesses da crescente burguesia industrial e mercantil. Houve alteração nas ideologias no campo educacional, com vistas à formação necessária à constituição de uma sociedade capitalista (CUNHA, 2007a).

pelo menos em âmbito formal, que a instrução primária fosse gratuita e aberta a todos os cidadãos. Porém, historicamente, a educação popular brasileira foi desvalorizada pelas elites governantes do país e, a partir do Ato Institucional de 1834, passou a ser responsabilidade das províncias que não tinham recursos suficientes para a oferta educacional. Esse princípio da descentralização foi criticado por juristas, políticos e educadores à época, pois representava a exclusão do poder central no campo da instrução primária (SUCUPIRA, 1996).

No que concerne à universidade, embora não tenham se efetivado, projetos de criação de universidades foram priorizados em detrimento dos objetivos de se estender a instrução primária. Um projeto de reforma do ensino superior, proposto em 1843, defendia a constituição da universidade para fins de controle de todo o ensino – da escola primária à academia, conforme o modelo francês. Em um contexto em que a educação superior era totalmente controlada pelo Estado, que "detinha o monopólio da formação da força de trabalho habilitada para o desempenho de certas profissões (...) e garantia os interesses de poder, remuneração e prestígio de certos grupos corporativos" (CUNHA, 2007a, p.86), era pertinente ter uma instituição controlada pelo poder central responsável pelos demais níveis de ensino, uma vez que, exceto no município da Corte, os ensinos primário e secundário eram de responsabilidade das Províncias.

A partir de 1870, a participação da União passou a ser defendida como indispensável para o desenvolvimento da instrução pública. Apesar disso, nada de concreto foi realizado para "tornar real e efetiva a participação do Governo Central no esforço de universalização da educação primária em todo o país, ainda que fosse a título de ação supletiva" (SUCUPIRA, 1996, p.65), verificando-se a omissão das classes dirigentes e o completo desinteresse pela educação popular.

> Numa sociedade patriarcal, escravagista como a brasileira do Império, num estado patrimonialista dominado pelas grandes oligarquias do patriciado rural, as classes dirigentes não se sensibilizavam com o imperativo democrático da universalização da educação básica. Para elas, o mais importante era uma escola superior destinada a preparar as elites políticas e quadros profissionais de nível superior em estreita consonância com a ideologia política e social do Estado, de modo a garantir a "construção da ordem", a estabilidade das instituições monárquicas e a preservação do regime oligárquico. (SUCUPIRA, 1996, p.67)

Embora as classes dirigentes defendessem a criação de universidades no país, existiam grupos que se manifestavam contra essa proposta. No contexto de ampliação do ensino

superior no Brasil, os positivistas[23] se opunham à ideia de criação da instituição universitária. Em nome da liberdade de ensino (movimento que ganhou força desde o Império), da diminuição dos entraves legais e com isso a expansão do setor privado, os mesmos também lutavam por uma "ciência livre de privilégios e da proteção do Estado" (MENDONÇA, 2000, p.135).

Com a implantação do regime republicano, na Constituição de 1891, considerada antidemocrática e excludente, verificou-se novamente a ausência do entendimento da educação primária como dever do Estado, tratando a obrigatoriedade no sentido do princípio liberal da individualidade, ou seja, a educação seria de demanda individual. Não houve referência à gratuidade da instrução primária, representando um retrocesso na relação entre o Estado e a educação da maioria da população (CURY, 2010).

O governo central tinha o papel somente de animar, no país, o desenvolvimento das letras, artes e ciências. E, nesse contexto, as primeiras universidades criadas no Brasil tiveram um caráter efêmero e precário (FÁVERO, 1999)[24]. A primeira foi a de Manaus, em 1909, por iniciativa de grupos privados, a qual manteve funcionamento até 1926.

Posteriormente, foi criada a Universidade de São Paulo, também de caráter privado, com duração entre 1911 e 1917. Em Curitiba, em 1912, por junção entre profissionais locais e o apoio do governo estadual, foi criada a terceira universidade do país, a Universidade do Paraná, dissolvida posteriormente pela proibição da equiparação de instituições de ensino superior em cidades com menos de 100 mil habitantes (CUNHA, 2000). É possível sintetizar como Fávero (1999) que, da Colônia até as primeiras iniciativas na República, a universidade no Brasil se constituiu em experiências fracassadas.

A primeira instituição universitária a adquirir um caráter duradouro no Brasil foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920[25]. A mesma foi estabelecida pela autorização da presidência da República, pela reunião de faculdades privadas federalizadas, modelo seguido pela Universidade de Minas, criada em 1927. A terceira instituição a receber o *status* de universidade no Brasil foi a Universidade do Rio Grande do Sul em 1934, ano em que foi

[23] "A doutrina positivista foi uma versão ideológica da sociedade capitalista, nascida dela própria, com o empirismo inglês do século XVIII (Bacon, Locke e Hume), tendo assumido sua forma madura no pensamento de Comte" (CUNHA, 2007a, p.88). Baseou-se no método "positivo" em oposição ao "metafísico", aplicando a metodologia das ciências naturais ao conhecimento humano.
[24] "Universidades de vida curta" (CUNHA, 2007a).
[25] Cf. FÁVERO (1999) e CUNHA (2007a).

criada a Universidade de São Paulo, voltada para a formação das elites dirigentes do país[26]. Em 1935, foi criada a Universidade do Distrito Federal por Anísio Teixeira, absorvida pela Universidade do Brasil em 1939.

A constituição dessas universidades ocorreu de maneira paralela à criação das primeiras escolas superiores livres, isto é, independentes do Estado. Na chamada Primeira República, essas escolas e as faculdades isoladas promoveram a expansão de vagas no ensino superior. Ante ao anseio pelo acesso à educação manifesto por diferentes segmentos da sociedade e a crescente demanda de candidatos, foram adotadas medidas de facilitação do ingresso no ensino superior, dada a necessidade de aumentar a força de trabalho com escolaridade superior e a influência positivista na defesa do ensino livre. Desde o período imperial, os alunos do Colégio Pedro II tinham o privilégio de admissão automática a qualquer curso de ensino superior, diferentemente dos alunos dos liceus provinciais e escolas particulares que, para ingressarem no ensino superior, deveriam fazer exames preparatórios nesses estabelecimentos.

O campo de disputa pelo acesso e controle da Educação Superior era demarcado por quatro perspectivas. Os positivistas e os liberais[27] que defendiam a liberdade de ensino e o livre exercício profissional com a capacidade atestada por concurso e avaliação de experiências de trabalho anteriores; o Estado representando o interesse das classes dominantes exercia a função de controle na formação de seus quadros burocráticos, por meio do mecanismo de diplomação para o exercício das profissões; as elites econômicas (latifundiários) que, com interesse corporativo e de manutenção de privilégios, em coerência com o Estado, buscavam manter o monopólio do exercício profissional garantido pelos diplomas escolares; os trabalhadores urbanos e imigrantes que viam na escolarização uma forma de seus filhos alcançarem um padrão de vida melhor[28].

---

[26] De acordo com CUNHA (2007a), a pesquisa tecnológica ligada à instituição de ensino superior foi realizada pela primeira vez na Universidade do Rio Grande do Sul. Contudo, esse autor pontua que, para Fernando Azevedo, a pesquisa universitária iniciou-se na Universidade de São Paulo. Independente dessas divergências, destaca-se que foi a partir de 1934 que a instituição universitária passou a desenvolver, ainda de maneira incipiente, outra função além do ensino (focado na formação profissional) – a pesquisa – até então realizada fora das escolas superiores.

[27] "O liberalismo é um sistema de ideias construído por pensadores ingleses e franceses, nos séculos XVII e XVIII, utilizado como arma ideológica da burguesia nas lutas contra a aristocracia, baseado em cinco princípios: "o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia" (CUNHA, 2007a, p. 229).

[28] Nesse contexto, ocorreram quatro Reformas Educacionais que demonstram as disputas e medidas de expansão e contenção do acesso à educação superior: a Reforma Benjamim Constant (1890), a Reforma Rivadávia Correa (1910), a Reforma Carlos Maximiliano (1915) e a Reforma Rocha Vaz (1925). Ver CUNHA (2007a).

A disputa no campo educacional, em linhas gerais, orientada pelo interesse no controle do acesso à universidade, ocorre em um contexto de crise político-econômica. Na Primeira República, houve a manutenção de uma estrutura de poder oligárquica, com um modelo econômico agroexportador, explorado desde o período colonial e voltado para a exportação de produtos primários. Ocorreu o fortalecimento da sociedade política, dando início às primeiras políticas educacionais de responsabilidade do Estado brasileiro. A sociedade civil, inicialmente cooptada pelas classes dominantes, posteriormente foi se constituindo pela crescente burguesia industrial, pela organização do operariado, pelos movimentos e revoluções de contestação ao poder oligárquico, instalando-se uma crise da base da economia nacional – a agricultura cafeeira.

Ao longo da década de 1920, deu-se início ao desenvolvimento de mecanismos coercitivos a fim de conter esses movimentos, inclusive no campo educacional. Essa conjuntura levou Getúlio Vargas ao poder dando início ao modelo nacional desenvolvimentista, baseado na industrialização e nos novos valores do capitalismo industrial, em substituição ao modelo agrário exportador vigente na 1ª República.

No contexto político mais amplo, com a Revolução dos anos de 1930 e o governo de Getúlio Vargas representando o interesse das classes dominantes, ocorreram algumas mudanças nas relações de poder à época. A diminuição do poder das oligarquias cafeeiras, a sujeição das classes operárias pelo mecanismo das concessões trabalhistas[29], o aumento do poder da burguesia industrial, a eliminação dos tenentes[30], a subordinação das classes médias pelas oportunidades de emprego na burocracia estatal e a centralização do aparelho do Estado representam algumas dessas mudanças. Essa política autoritária permaneceu até o final do Estado Novo[31].

No campo educacional, a educação das classes populares passou a ser pauta de preocupação no país, mas em função das classes dominantes (CUNHA, 2007a; FAGUNDES, 1986). O analfabetismo era considerado motivo de vergonha e fonte dos problemas nacionais e o analfabeto era identificado como incapaz de contribuir para o progresso do país. As elites

[29] Que contraditoriamente significaram, por um lado, o atendimento às reivindicações do movimento operário e, por outro, o controle sobre a atuação política dos sindicatos dos trabalhadores e desmobilização do referido movimento (CUNHA, 2007a).

[30] O "tenentismo" foi um movimento vinculado às camadas médias e à burocracia do Estado baseado na unidade corporativa militar (não sem a existência de contradições) e na valorização do golpismo como forma de atuação política (CUNHA, 2007a).

[31] Esses aspectos definiram um "estado de compromisso", no qual o Estado, representado pelo Governo de Vargas, geria os conflitos e contradições da disputa pelo poder e acumulação do capital (CUNHA, 2007a).

preocupavam-se com a posição da nação brasileira entre os "povos cultos" e a construção de uma identidade nacional. Além disso, a difusão do ensino era vista como um dos caminhos na luta pela hegemonia política por meio da ampliação do número de votantes (PAIVA, 2003)[32].

Na década de 1920, surgiu inicialmente um movimento em defesa da escola para todos, realizado por políticos intelectuais. Posteriormente emergiu o movimento dos profissionais da educação que defendiam a qualidade em detrimento da quantidade. Com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, defendia-se a educação como direito de todos e, portanto, pública, obrigatória, gratuita e laica. Esse último aspecto entrava em contradição com os interesses da Igreja que ainda lutava pelo monopólio do campo educacional ao lado das oligarquias. Evidencia-se que esses diferentes posicionamentos foram orientados pela disputa pelo poder e a distribuição social da educação sem, contudo, resolver os problemas educacionais de acordo com os interesses da maioria da população (FAGUNDES, 1986).

De acordo com Freitag (2005), nesse período, a sociedade política tomou consciência da importância do sistema educacional para a consolidação das mudanças em curso em conformidade com os interesses das classes dominantes. A política educacional do Estado Novo, em suas palavras, visava "(...) acima de tudo transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas. Outrora totalmente excluídas do acesso ao sistema educacional, agora se lhes abre generosamente uma *chance"* (FREITAG, 2005, p.91-92).

Desde a revisão da Carta Constitucional de 1891, realizada entre 1925-26, "postulava-se do Estado uma defesa explícita e constitucional da União na promoção da educação primária" (CURY, 1996b, p.87). Buscava-se uma orientação nacional pelo poder central, mas preservando a competência dos Estados sobre a educação. Os esforços nesse sentido seriam pela busca de construção da identidade nacional e coesão social pela ação reguladora do governo central na educação. De maneira coerente ao contexto político à época, foi estabelecida uma política educacional autoritária e centralizadora no país.

Apesar da declaração da educação como direito e tarefa dos poderes públicos na Constituição de 1934, não se observou a permanência da garantia dos meios para efetivar esse direito. Além disso, a formulação de um plano nacional de educação que não se efetivou e os

[32] Sobre a história da educação popular no Brasil, ver PAIVA (2003).

índices orçamentários de aplicação de recursos para a educação foram suspensos pela Constituição de 1937. A falta de precisão relativa à destinação dos recursos para a educação pública deixou as portas abertas para as disputas posteriores pelo setor privado. Apesar dos avanços e recuos, "pode-se perceber que o Estado, em qualquer de seus níveis, vai se tornando cada vez mais presente no campo da educação" (CURY, *et al*, 1996a, p.15).

Na educação superior, com a multiplicação das instituições de ensino superior e a iniciativa dos governos estaduais na criação de universidades, tais como a de Minas Gerais, o governo federal baixou normas para regularizar a instalação das universidades nos estados como parte de uma ampla reforma educacional. Por meio da promulgação do *Estatuto das Universidades Brasileiras* – Decreto n. 19.851/1931, foi iniciado um processo de centralização político-administrativa. Nesse contexto, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública com a função "de controlar a reprodução da força de trabalho e das elites dirigentes" (CUNHA, 2007a, p.253).

A partir do Estatuto, o regime universitário passou a ser a forma de organização do ensino superior, ou modelo único, apesar de admitir alguma diferenciação regional com prévia avaliação do Ministério da Educação. Previam-se as atribuições de diferentes órgãos e cargos dentro da universidade com autonomia didática e administrativa restrita. O ensino deveria ser pago nas universidades oficiais[33].

O referido Estatuto define o ensino universitário com a finalidade de elevar o nível cultural da sociedade por meio do ensino eficiente dos conhecimentos humanos e do estímulo à investigação científica original para o progresso da ciência. Faz-se a primeira referência legal à extensão universitária que, segundo Cunha (2007a), servia como mecanismo difusor de ideologia dos grupos dominantes por parte da universidade.

2.3 – Extensão Universitária: a dissociabilidade com o ensino e pesquisa e a relação com a sociedade

Não obstante haver ocorrido referência anterior à extensão universitária, a experiência extensionista brasileira propriamente dita desenvolve-se inicialmente sob a influência inglesa, por meio da oferta de cursos diversos, pela Universidade Popular, vinculada à Universidade de São Paulo, criada em 1911 e extinta em 1917. Sob a orientação positivista, através dessa

[33] As diversas taxas que os estudantes pagavam à época são descritas por CUNHA (2007a).

iniciativa, foram proferidas diversas lições públicas que não interessavam às classes populares. Na década de 1920, tendo como referência a prestação de serviços realizada nos Estados Unidos, duas experiências surgiram no Brasil: a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, criada em 1922, e a Escola Agrícola de Lavras, criada em 1926 (NOGUEIRA, 1999; GURGEL, 1986).

No começo dos anos de 1930, com o Decreto n. 19.851/1931, que aprovou o Estatuto das Universidades Brasileiras, dá-se início aos primeiros registros oficiais da extensão universitária. Embora tal Decreto preveja a difusão de conhecimentos úteis à sociedade, de acordo com os interesses nacionais e com vistas à solução dos problemas sociais, a concepção de extensão presente em seu texto considerou-a como a forma de a universidade elevar o nível cultural da população. Sua operacionalização se daria por meio da oferta de "cursos e conferências destinados à difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos", que deveriam ser autorizados pelo Conselho Universitário (NOGUEIRA, 1999, p.60).

Para Gurgel (1986), esse Estatuto foi o principal veículo de difusão da concepção de extensão como prestação de serviços técnicos gerais, numa perspectiva ampla, embora afirme que essa influência americana tenha sido intensificada a partir da década de 1950. Por outro lado, em coerência com as primeiras experiências de extensão desenvolvidas na Universidade de São Paulo não vinculadas aos interesses da sociedade, percebe-se a influência do modelo de extensão inglês. Tanto o modelo norte-americano como o inglês "estarão presentes posteriormente, em maior ou menor grau, nas ações extensionistas das universidades brasileiras" (GURGEL, 1986, p.59).

Em um contexto autoritário e sob uma política educacional centralizadora, a extensão foi concebida como meio de propagar a ideologia e a cultura das classes dominantes (constituída nesse momento pelo movimento dos liberais e grupo de intelectuais modernistas em contraponto às oligarquias) em consonância com os ideais nacionalistas daquele momento histórico. Diante de um quadro de analfabetismo, como visto anteriormente, os atores extensionistas e os formuladores políticos consideravam a população inapta para identificar suas necessidades e demandas. Perante essa percepção, apresentavam atividades distantes da vida da população em geral, característica comum na história da educação brasileira (FAGUNDES, 1986; TAVARES, 1996; NOGUEIRA, 1999; CUNHA, 2007a).

Coerentes a esses aspectos, a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Distrito Federal (UDF)[34], criadas a partir do Estatuto das Universidades, incorporaram a extensão de maneira consonante ao que já estava sendo desenvolvido. A primeira em coerência com o seu projeto de criar uma classe de intelectuais para a organização da sociedade política em conexão com as necessidades de alguns setores da sociedade civil. A segunda, apesar de buscar ser um centro de irradiação científica, literária e filosófica na perspectiva da socialização dos meios de aquisição da cultura, destinou-se a uma restrita clientela detentora do diploma universitário. Dessa maneira, por não atender aos anseios das classes populares e focar o público universitário, a extensão nessas instituições constitui-se como meio de ilustração, reforço do ensino elitista e da incipiente pesquisa realizada dentro do universo da classe dominante (TAVARES, 1996).

Nesse período, a extensão universitária era realizada de maneira alheia à pesquisa e ao ensino. Divulgavam-se os resultados dos poucos estudos realizados na academia e ministravam-se cursos para os alunos da universidade ou egressos, sem preocupação com os interesses da sociedade e com as camadas populares excluídas da vida universitária. A interação da universidade com a sociedade se dava a partir dos interesses acadêmicos, de acordo com aquilo que era produzido na universidade. Conforme Tavares (1996),

> (...) a extensão, ao se constituir como a terceira função da universidade, desempenha uma atividade isolada, porém dependente do ensino e da pesquisa, de importância vital para o fortalecimento da hegemonia urbano-industrial, já que objetivava realizar a propagação do saber produzido dentro da nova ótica capitalista ou do saber acumulado, não se constituindo em instrumento redefinidor de políticas ou de metodologias que possibilitassem, no contato com setores populares da sociedade brasileira, a inserção de seus interesses e necessidades, enquanto objeto de pesquisa. (p.43)

Com o desenvolvimento de uma política centralizadora, na qual o ensino superior continuava sob o controle do governo central e a instrução primária sob a responsabilidade dos estados, objetivava-se criar e desenvolver um ensino conectado à modernização brasileira. De um lado, dever-se-ia formar a elite do país e, de outro, capacitar a população para o mundo do trabalho. As oligarquias não tinham interesse na educação das classes populares, com o argumento, entre outros, de não ser necessária ao tipo de atividade que os trabalhadores

[34] A UDF foi extinta em 1939 e os seus cursos incorporados pela Universidade do Brasil, que se tornou padrão de organização das instituições universitárias (CUNHA, 2007a).

executavam. A crescente burguesia vislumbrava um mínimo de formação para o trabalho industrial e ampliação de eleitores para contrabalancear o poder das oligarquias.

Em meio a esse quadro, que se apresentou como pano de fundo para a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação, a relação da universidade com a sociedade apresentava diferentes perspectivas. Para Fernando Azevedo, representante da corrente liberal elitista em São Paulo, a universidade deveria estender a cultura já elaborada à população de diferentes maneiras: pela formação de professores, pela extensão universitária e pela inserção dos ex-alunos universitários em posições destacadas da sociedade (CUNHA, 2007a, p.234).

Já para Anísio Teixeira, representante da corrente liberal igualitária no Distrito Federal, a universidade só poderia socializar a cultura na medida em que socializasse os meios de adquiri-la. Diferente de Fernando Azevedo que postulava a possibilidade da civilização com elites cultas e massas ignorantes, Anísio Teixeira considerava que a educação popular era fundamental para a construção da democracia. Nesse sentido, a universidade deveria se vincular aos demais níveis de ensino. Para ele,

> a universidade teria uma importante função a cumprir, a um tempo técnica e política: a de ser a cúpula do sistema de ensino, onde formariam e se aperfeiçoariam os professores e administradores das escolas dos graus inferiores. Assim concebida, a universidade era definida como tributária do ensino primário e médio (CUNHA, 2007a, p.248).

Convém destacar que, no Brasil, os primeiros cursos de formação de professores em Escolas Normais destinados aos docentes para as primeiras letras ou ensino primário foram inaugurados no final do século XIX. A preocupação com a formação de professores para ensino secundário (correspondente aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio) se deu no início do século XX, com a criação das primeiras universidades brasileiras. O que era exercido inicialmente por profissionais liberais ou autodidatas foi sendo alterado com o processo de industrialização que impôs demandas por mais escolarização.

Para atender a essa demanda, ampliou-se a necessidade de mais professores. A partir de 1930, após a conclusão do bacharelado, era acrescentado mais um ano com disciplinas da área educacional para a obtenção da licenciatura, conhecido como modelo de formação denominado 3+1, destinado à formação de professores do ensino secundário (GATTI e BARRETO, 2009; GATTI, 2010). É justamente nesse contexto que os diferentes posicionamentos de Fernando Azevedo e Anísio Teixeira sobre a relação da universidade com os demais níveis de ensino se explicitam.

Tais diferenças podem ser compreendidas como uma disputa por projetos de formação das elites e por modelos de universidade. O Estatuto das Universidades representava "um estado de equilíbrio entre tendências opostas" (FÁVERO, 1999, p.21). Para alguns grupos, as universidades deveriam funcionar como verdadeiras "usinas mentais" para formar as elites pensantes do Brasil e para produzir o conhecimento técnico e científico necessário. Para outros, a universidade não deveria ter controle oficial e centralizado, como forma de garantir o desenvolvimento da ciência desinteressada. O grupo dos católicos criticava o caráter laico dessas instituições (MENDONÇA, 2000), uma vez que o ensino religioso estava garantido somente nas escolas primárias, secundárias e normais (CUNHA, 2007a). Evidenciam-se aqui diferentes projetos de educação e sociedade em disputa.

Com o Golpe de 1937 e a instalação do Estado Novo, não houve a necessidade de uma nova reforma no ensino superior, pois o Estatuto já assegurava a organização coerente com o regime que ora se instalava. Quanto aos demais graus de ensino, foram promulgadas várias leis orgânicas conforme os interesses econômico-ideológicos do Estado Novo. No fim da era Vargas, a organização da educação no país permaneceu inalterada, revogando-se somente aspectos mais pontuais, como a Educação Moral e Cívica do currículo escolar, por exemplo.

No Estado Novo, a divisão em graus de ensino – primário, secundário e superior – correspondentes respectivamente às massas, classe média e elite, não era vista como algo antidemocrático à época, pois era considerado natural a formação das elites dirigentes preceder a instrução das massas (FAGUNDES, 1986). O ensino médio era dividido entre o ensino profissional e o acadêmico propedêutico, de forma a reduzir a pressão sobre a educação superior. Enquanto a oferta de cursos profissionalizantes visava à inserção imediata no mercado de trabalho, o acadêmico permitia o acesso ao ensino superior.

Essa divisão expunha a desigualdade educacional e social, pois propiciava o ensino superior para as elites e o ensino profissional para as classes menos favorecidas. Porém, com o retorno de Vargas à presidência do país durante os anos de 1950-1954, "leis de equivalência" foram aprovadas no sentido de garantir que todos pudessem ter acesso ao ensino superior, independente da modalidade cursada no nível anterior (CUNHA, 2007b).

No início da república populista[35], havia mais estudantes nas instituições isoladas do que nas universidades (até esse período estas somavam 5 instituições), que se caracterizavam

[35] Período brasileiro compreendido entre os anos de 1945 e 1964. CUNHA (2007b, p.44) afirma que o populismo foi um fenômeno político surgido após a revolução de 1930, diante da emergência das massas na

também por aglomerados de faculdades isoladas. Apesar de vigorar a universidade como padrão de organização do ensino superior desde o Estatuto de 1931, havia concessões para a criação de instituições independentes. Estas constituíram a imensa maioria de instituições e matrículas no ensino superior.

Com a intensificação do desenvolvimento industrial caracterizado nesse período pela abertura do mercado brasileiro ao capital estrangeiro e a intervenção do Estado na economia, além de um processo intenso de urbanização, do surgimento da política populista como mecanismo de dominação das massas e com a monopolização e deslocamento dos canais de ascensão das camadas médias, o cenário educacional também foi sendo alterado. Quanto ao último aspecto, o processo de monopolização na economia dificultou a sobrevivência dos pequenos negócios da classe média. Na medida em que se tornava mais difícil acumular capital pela via dos negócios, essas camadas passaram a almejar o topo das carreiras no Estado e no setor privado, que eram organizadas conforme os graus escolares. Esse cenário levou à demanda por mais escolarização em todos os graus (CUNHA, 2007b).

Entretanto, a partir de 1946, intensifica-se o processo de disputa em torno da política educacional entre os que defendiam a democratização da educação e as forças conservadoras que não desejavam a expansão da educação ao conjunto da sociedade. De um lado, "uma parcela dos intelectuais e estudantes preocupava-se com a educação do povo para a revolução que haveria de vir, empenhando-se na alfabetização de adultos e na educação de base, consideradas, então, questões prioritárias no campo educacional" e, de outro, no que se refere ao ensino superior, defendia-se "a colocação da universidade a serviço do desenvolvimento capitalista (...), o ensino superior deveria ser posto 'a serviço do meio', razão por que a integração universidade-empresa deveria ser a base da reforma universitária" (CUNHA, 2007b, p. 124).

Na constituinte de 1946, a disputa educacional girou em torno da liberdade de ensino (público x privado), do ensino religioso (relação Estado e Igreja) e da gratuidade. No texto aprovado, houve a retomada dos princípios previstos na Constituição de 1934, tais como "a vinculação de impostos para o financiamento da educação como direito de todos, a distinção entre a rede pública e a privada, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário" (CURY, 2010, p.201).

---

política e caracterizou-se por um estilo de governo (marcado pela sensibilidade às demandas populares) e uma política de massas (mobilização controlada destas em proveito das classes dominantes).

Em relação à gratuidade, houve a tendência de se ampliar os demais níveis de ensino para aqueles não podiam pagar. Não havia oposição em relação à obrigatoriedade de quatro anos de escolaridade para todos, mas surgiram propostas no sentido da melhoria do ensino e não de ampliação da oferta. Esteve presente também nessa constituinte a discussão sobre as responsabilidades das diferentes esferas do poder público, inclusive os municípios, com a educação.

O debate em torno desses temas obscureceu o enfrentamento dos reais problemas educacionais, postergando para a discussão em torno da LDBEN n. 4.024/1961 e do PNE (1962), aprovados após quinze anos da promulgação da Constituição Federal de 1946 (CF/1946). Assim, a história da educação nacional explicita os embates entre as diferentes correntes, posições antagônicas, concepções que evidenciam os avanços e retrocessos nas relações entre o Estado e a educação da maioria da população. A política educacional desse período refletia a ambivalência dos grupos no poder (FREITAG, 2005).

Após treze anos de discussão, a primeira LDBEN n. 4.024/1961 foi aprovada, conforme exigência da CF/1946. Na lei, foi prevista a equivalência entre os cursos técnicos e os cursos de grau médio, momento em que a classe média buscava ascensão por meio do ensino superior, diante do novo quadro político-econômico instalado no país à época – a internacionalização da economia. Embora o aparato legal da época permitisse o acesso aos cursos superiores, os mecanismos de manutenção da ordem vigente permaneciam inalterados.

As chances de aprovação eram desigualmente distribuídas, por exemplo, para quem cursava escolas comerciais, ofertadas no período noturno e com um grau de exigência menor. Dessa forma, o exame vestibular passou a ser a grande barreira para o ingresso no ensino superior. Apesar disso, houve aumento da demanda pelo ensino superior, levando o governo a criar novas faculdades e federalizar faculdades estaduais e privadas para reuni-las, posteriormente, em universidades. Com o processo de federalização dos estabelecimentos de ensino superior a partir de 1950 e de sua organização em universidades (ao final da república populista, já existiam 37 universidades), a participação dessas instituições na taxa de matrículas era superior às escolas isoladas (CUNHA, 2007b). Esse "processo de modernização do ensino superior foi articulado nos quadros de referência da ideologia que clamava pela sua reforma, na tentativa de sincronizar a educação com as necessidades do desenvolvimento econômico e social" (CUNHA, 2000, p.172). Como desdobramento desse processo, orientado pelos padrões de organização universitária vigente nos Estados Unidos,

foi criado o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), em 1947, e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948. Desde o seu surgimento, essa Sociedade esteve sempre presente no campo da política educacional brasileira (CUNHA, 2000).

Em relação à extensão universitária, de acordo com Tavares (1996), nada de significativo surgiu desde o final da era Vargas até o início da década de 1960. As mesmas práticas previstas no Estatuto de 1931 foram novamente previstas na LDBEN de 1961. "Assim, a extensão institucionalizada reduz-se ainda mais a cursos ministrados por docentes e dirigidos, de modo geral, para uma clientela que já integrava a universidade" (NOGUEIRA, 2001, p. 59). Dessa maneira, não se concebia ainda a extensão relacionada com o ensino e a pesquisa, muito menos aos interesses da maioria da população.

Em meio a esse processo de mudanças no cenário político e educacional, nos anos de 1960, o movimento estudantil efervescente exercia pressão sobre o poder público. Desde a Era Vargas, com a criação, em 1938, da União Nacional dos Estudantes (UNE), apresenta-se o protagonismo estudantil na luta pela Reforma Universitária, sob a influência do Movimento de Córdoba, citado anteriormente. A partir desse período, sua orientação ideológica era contrária ao autoritarismo do governo e já apresentava demandas mais democráticas nas décadas de 1930/40 em defesa da reforma universitária. Essas demandas foram intensificadas nos anos de 1960, no contexto de luta pelas reformas de base[36].

O movimento estudantil defendia uma proposta de reforma universitária que combatia a estrutura colonial e alienada da universidade caracterizada pelas cúpulas dirigentes da mesma, pelo regime de cátedras e proporção desigual da participação de docentes e discentes na administração da universidade. Defendia, ainda, a autonomia universitária – didática, administrativa e financeira, pautando a reorientação pedagógica e elaboração de currículos em função dos interesses da sociedade. Propunha também a participação e responsabilidade da universidade na solução dos grandes problemas nacionais e na defesa das reivindicações populares (FÁVERO, 1995). Essas reivindicações explicitam as "crises" de legitimidade e institucional vividas pela universidade nessa conjuntura.

A Campanha de Defesa da Escola Pública no final da década de 1950 e os debates em torno do projeto da LDBEN n. 4.024/1961 favoreceram as iniciativas do movimento

[36] Além da reforma universitária, outras reformas também eram propostas, tais como a reforma eleitoral, a tributária, agrária, urbana. O discurso dessas reformas girava em torno da necessidade de orientar o desenvolvimento do país para além dos limites impostos pela acumulação do capital. Posteriormente essas reformas objetivaram a transição imediata ao socialismo (CUNHA, 2007b).

estudantil, constituindo-se no "primeiro passo para que o estudante ligasse sua condição e suas lutas às contradições da sociedade brasileira" (UNE, 1963, p.13-14, *in* FÁVERO, 1995). No que tange à educação, defendia-se a escola pública, assegurada pelo Estado; a reforma e democratização do ensino com vistas ao acesso à educação em todos os graus; e a abertura da universidade ao povo por meio de cursos acessíveis a todos. Esses cursos deveriam ser organizados pelos Diretórios Acadêmicos, tais como os cursos de alfabetização de adultos e profissionalizantes, promovidos não só nas universidades, mas junto da comunidade (FÁVERO, 1995). Propunha também a articulação do ensino superior à luta pela democratização dos demais graus de ensino e considerava que sem uma reformulação de todo o sistema educacional, não seria possível o estabelecimento de uma universidade democrática, mas que esta deveria assumir um papel propulsor das mudanças necessárias, uma vez que

> Todo sistema educacional, além de restrito, seria altamente seletivo, desvinculado da realidade social. O ensino primário não atendia a toda a população, nem objetivava a educação de base, resumindo-se a uma função propedêutica. O ensino médio não estaria organizado de acordo com as necessidades do desenvolvimento, sendo reduzidos os cursos técnicos e predominantes às escolas particulares, onde o ensino era pago. O ensino superior era visto como um entrave ao desenvolvimento, pois não estava formando os profissionais exigidos nem as universidades estariam assumindo a liderança que lhes cabia. (CUNHA, 2007b, p.179)

O movimento estudantil, em coerência com as pautas que defendiam, propunha ações independentes das instituições universitárias. Estas deveriam levar os alunos a atuarem na sociedade, trocarem experiências entre si e refletirem sobre suas ações. Destacam-se as experiências do Centro de Estudos Cinematográficos, o Serviço de Extensão Cultural, o Movimento Cultura Popular e a UNE Volante, e a participação em campanhas de alfabetização de adultos vinculada à educação de base e à cultura popular[37]. Em alguns casos, tal movimento contava com a participação de professores e técnicos, mas eram iniciativas dos alunos de se aproximarem da sociedade, sobretudo das classes populares. A Reforma Universitária proposta pela UNE defendia uma universidade

> (...) comprometida com as classes populares, enquanto proletariado urbano e rural (...) onde a extensão universitária tinha papel fundamental, seja através de cursos ou de serviço social destinado às classes populares, seja através de ações de apoio aos órgãos de governo, ou da proposta de trabalho curricular em período de férias, sob a forma de estágios. (NOGUEIRA, 1999, p.64)

[37] Cf. PAIVA (2003).

A despeito dessas pautas, contraditoriamente permaneciam no discurso dos estudantes as tendências mais democráticas e conservadoras, presentes no campo político mais amplo das décadas anteriores. Não obstante lutarem pela universidade a serviço do povo, alguns estudantes consideravam que a universidade teria o papel de formar a elite e esta deveria transmitir essa formação ao povo por meio da conscientização dos seus direitos e papel na sociedade, bem como da prestação de serviços (assistência jurídica, médica, odontológica, técnica), desconsiderando a cultura das classes populares (CUNHA, 2007b).

Além disso, o movimento estudantil lutava contra a ordem social vigente de forma a garantir acesso ao ensino superior como forma de ascensão social. Embora fosse marcado por essas contradições, seu mérito consistiu em explicitar o caráter elitista da universidade (FAGUNDES, 1986). Com a implantação do governo militar, a despeito da efervescência estudantil, a luta pela reforma universitária foi absorvida pelo novo governo, bem como as ações de extensão realizadas pelos universitários.

2.4 – Extensão Universitária e a indissociabilidade com o ensino e pesquisa: antecedentes

O governo militar instalado no ano de 1964 passou a controlar ideologicamente a rotina universitária, implantou o controle policial sobre os docentes, discentes, reitores e currículos e, com isso, as entidades estudantis foram severamente cerceadas e a UNE extinta. Nesse contexto político autoritário e modelo econômico centralizador, as teorias do capital humano passaram a permear as discussões e ideias a respeito do vínculo entre educação e desenvolvimento, orientando as discussões em torno do financiamento da educação. Concebe-se a educação como preparadora de recursos humanos para as tarefas da industrialização se sobrepondo a perspectiva da educação como formadora da consciência nacional e instrumentalizadora de transformações político-sociais profundas na sociedade brasileira.

Nessa conjuntura nacional-desenvolvimentista e de inserção do país no capitalismo internacional, o ensino primário, obrigatório e gratuito, foi estendido de 07 a 14 anos, com a Lei n. 5.692 de 1971, que reformou a educação básica no Brasil. Paralelamente ao aumento da obrigatoriedade associada à faixa etária, extinguiu-se a vinculação de impostos para o financiamento da educação previstos nos fundos criados pela LDBEN n. 4.024/1961, evidenciando-se novamente um recuo na relação entre o Estado e educação voltada para a

maioria da população[38]. Se privilegiou, nesse momento, o investimento federal na pesquisa universitária de acordo com os interesses do governo e em relação ao ensino fundamental, previu-se somente assistência técnica-financeira da União para com os Estados. Quanto ao ensino secundário, aprofundou-se a orientação profissionalizante, já iniciada com as leis orgânicas de 1940-1950 (CURY, 2010).

Nesse período, ocorreram dois processos paralelos dentro da lógica desenvolvimentista do novo governo. O primeiro referente ao fortalecimento das ações de modernização da universidade iniciado a partir do final da década de 1940. O segundo relativo ao início da institucionalização da extensão universitária via cooptação das ações que já vinham sendo desenvolvidas pelos estudantes.

Em relação ao primeiro, foi nesse período que o processo tardio de formação da universidade no Brasil ganhou maior impulso, com maior financiamento da pós-graduação (desde a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – e Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq – em 1952), com determinação da unidade entre ensino e pesquisa básica[39] e com o estabelecimento da universidade como forma de organização por excelência do ensino superior, previsto na Lei n. 5.540/1968 – Lei Básica da Reforma Universitária. Nesse contexto, sob a indução modernizadora dos EUA sobre a educação escolar brasileira, foram firmados os acordos entre o MEC e a Agência para o Desenvolvimento Internacional (USAID), de modo a prevenir o comunismo nos países latino-americanos e integrando o planejamento educacional ao planejamento econômico e social e a segurança nacional[40]. O Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) foi constituído nesse período como elo entre a USAID e as universidades.

A pós-graduação se constituiu no motor da reforma universitária brasileira, focando a formação de pesquisadores empregados como professores de nível superior, definindo a carreira docente a partir de regime de tempo integral, da integração entre o ensino e a pesquisa e de dedicação exclusiva. Esse processo culminou na eliminação progressiva das cátedras por meio do estabelecimento de concursos de provas e títulos para aqueles que interessassem em

[38] "Foram 16 anos sem vinculação de verbas, o que determinou a queda na aplicação de recursos para a educação escolar" (CURY, 2010, p.203).

[39] "Se a década de 1940 assistiu à larga utilização da pesquisa científica e tecnológica para aplicações bélicas, no plano mundial, a década de 1950 presenciou sua plena inserção no quadro das forças produtivas. Embora essa inserção fosse mais diretamente perceptível no centro da produção capitalista, houve tentativas de reproduzi-las, tal e qual, no âmbito da periferia, inclusive no Brasil" (CUNHA, 2007b, p.130).

[40] Esse processo de modernização também foi permeado pelas contradições entre os que buscavam a modernização para a superação da dependência econômica e os que acreditavam na modernização como fruto da adequação ao modelo do país adiantado, sendo este o modelo adotado pelo governo militar.

dar aula no ensino superior e a introdução da organização departamental nas instituições (CUNHA, 2000; 2007c). A criação da Universidade de Brasília, nesse período, constituiu-se não mais pela união de faculdades isoladas, mas por um plano definido de escolas, institutos, centros e outras unidades.

O enfoque dado à pós-graduação nesse período, em detrimento dos níveis anteriores, deu-se também pela necessidade da economia em obter recursos humanos especializados formados pelas universidades para atuar com tecnologia sofisticada importada do exterior de acordo com as mudanças do processo de acumulação. A expansão do setor privado de ensino superior e a profissionalização do ensino de segundo grau, nesse período, corresponderam aos interesses do governo em solucionar a crise da universidade mediante a pressão pelo acesso às instituições oficiais pelas classes médias. O discurso da importância da educação para a preparação do trabalhador em detrimento do processo de transmissão de cultura geral e humanidade passa a ser propagado pelo Estado (FREITAG, 2005).

Em relação ao segundo processo, durante esse período, na perspectiva da institucionalização da extensão, os militares utilizaram as propostas estudantis para atuarem junto às comunidades carentes de maneira assistencial, dentro de um ideal de desenvolvimento e segurança. As ações se pautaram pela "prestação de serviços assistencialistas, visando à integração social" (TAVARES, 1996, p.48). Nesse momento, os estudantes universitários atuaram somente como executores e não mais proponentes das ações. Consagrou-se a ideia de extensão como serviço social prestado pelos estudantes, de caráter opcional e desligada do ensino e da pesquisa (GURGEL, 1986). Apreende-se aqui um reducionismo da atividade extensionista praticada pelos estudantes.

Destaca-se, nesse período, a criação do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e o Projeto Rondon, comprometidos com a política de segurança nacional vigente na época. O CRUTAC, criado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, era voltado para atuação de estudantes, principalmente na área de saúde, nas comunidades rurais. Em relação ao Projeto Rondon[41], instituído por decreto em 1968 e extinto em 1989, foi vinculado ao Ministério do Interior (MINTER) e os alunos participavam de ações voltadas para o desenvolvimento nacional. Segundo Gurgel,

[41] Para aprofundar na leitura sobre o Projeto Rondon, ver o estudo de SILVEIRA (1987). Essa autora realizou uma análise da relação da universidade com a sociedade por meio do desenvolvimento desse Projeto.

> Com o Projeto Rondon, apresentava-se ao Estado uma alternativa viável aos esquemas modernizantes. O universitário podia conhecer outras realidades, comprometendo-se com o governo na solução de problemas em áreas estratégicas de seu interesse, contribuindo para o desenvolvimento econômico do país. Além disso, era fundamental a conversão ideológica às propostas oficiais e o trabalho possibilitava mudanças no campo psicossocial (GURGEL, 1986, p.116).

Esses dois programas, apesar de funcionarem como instrumento de integração cultural dos estudantes e da população ao modelo político-econômico ora implantado (TAVARES, 1996), "estiveram ligados ao aparecimento da primeira política de extensão universitária elaborada no país" (NOGUEIRA, 1999, p.67). Nesse período, a extensão universitária começou a ser organizada por meio de programas e projetos[42] (ROCHA, 2001).

Porém, com a Lei n. 5.540/1968, a indissociabilidade foi prevista somente entre pesquisa e ensino. O lugar da extensão continuou sendo o de transmitir os resultados das pesquisas desenvolvidas e da oferta das atividades de ensino sob a forma de cursos, além da realização de prestação de serviços assistencialistas desenvolvidas pelos estudantes. Nessa concepção, permaneceu presente a influência das vertentes inglesa e americana, apesar dos programas e projetos desenvolvidos pelos estudantes de iniciativa governamental.

Não obstante esse reducionismo conceitual da extensão universitária do ponto de vista legal, como apontado acima, nesse mesmo período, foi formulada a primeira política de extensão universitária. Essa política, juntamente com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, constituiu-se em antecedente do princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Como se demonstrará adiante, o referido princípio fundamentou o modelo de universidade defendido pelo movimento docente e foi estabelecido como diretriz para as ações de extensão a partir da constituição do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX).

Com o desenvolvimento de vários programas, em especial o Projeto Rondon e do CRUTAC, foi criada uma Comissão Mista do MEC e MINTER no intuito de articular essas duas ações. O conceito de extensão discutido por essa Comissão foi influenciado pelas discussões promovidas pelo CRUB. Esse Conselho, além de compreender a extensão como atividade vinculada ao ensino e à pesquisa, "defendia o comprometimento didático da

[42] Diferentes iniciativas foram realizadas nesse período por outros Ministérios e entidades privadas: Operação Oswaldo Cruz do Ministério da Saúde; Operação Mauá do Ministério dos Transportes; o Instituto Euvaldo Lodi; os Centros de Integração Empresa-Escola (CIEE); etc. Ver TAVARES (1996) e FAGUNDES (1986).

extensão vinculada à missão da universidade, não podendo ser compreendida como qualquer atividade extramuros da instituição" (NOGUEIRA, 1999, p.73).

No ano de 1965, com a criação do CRUB, foram promovidos seminários, com o intuito de chamar a atenção dos dirigentes universitários para a extensão universitária. Esses seminários eram alinhados a uma forte retomada de discussão da extensão universitária entre o fim dos anos 1950 e a década de 1970 na América Latina, com o objetivo de rever "o conceito de Extensão como componente de um processo de mudança social e de difusão cultural" (ROCHA, 2001, p.21). Em 1972, durante a realização desses seminários, ao traçar as diretrizes da extensão universitária, esse conselho a avaliou "como desdobramento natural da atividade didática, estabelecendo que a extensão, o ensino e a pesquisa constituem o tripé sobre o qual se afirma a universidade". Consideraram, assim, as três atividades como "igualmente funções inerentes à universidade" (NOGUEIRA, 1999, p.65).

Outra influência diz respeito à Lei n. 5540/1968 que, embora de maneira contraditória, apresentava em seu texto a ideia de extensão como atividade permanente da universidade por meio de seus estudantes. A partir da análise da referida Lei, a Comissão considerou que a extensão seria um eficiente instrumento de Reforma Universitária para a "reformulação dos currículos de graduação e retroalimentação das universidades e um meio pelo qual a universidade participa da vida nas comunidades, em função do processo de desenvolvimento nacional" (NOGUEIRA, 1999, p.73). Como já verificado, essa Lei previu a indissociabilidade somente entre ensino e pesquisa.

A partir de estudos sobre as duas ações de extensão desenvolvidos na época – Projeto Rondon e o CRUTAC – e com as referidas influências, a Comissão propôs a instituição de duas coordenações. A primeira referiu-se à Coordenação Nacional da Extensão Universitária, vinculada ao MEC, com a função de trabalhar na construção da política de extensão universitária nacional. À segunda, Coordenação Nacional de Desenvolvimento, vinculada ao MINTER, "caberia propor a política de desenvolvimento relacionada à extensão universitária" (NOGUEIRA, 1999, p.74).

O objetivo era operacionalizar a extensão em função do desenvolvimento do país. Ambas as coordenações deveriam definir normas, diretrizes e operacionalização das ações. A universidade, em detrimento de sua autonomia[43], foi considerada como executora das ações

[43] CUNHA (1989) problematiza que a heterogeneidade do ensino superior brasileiro é um obstáculo à concepção única de autonomia universitária. A partir de sua leitura, infere-se que a autonomia universitária possui diferentes concepções ou "conceitos conflitantes" formuladas por diferentes interlocutores (docentes, discentes,

"de acordo com a política e diretrizes" das duas coordenações. Assim, em 1974, foi criada no MEC a Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE) do Departamento de Assuntos Universitários (DAU). Com essa coordenação, o MEC passou a ter mais responsabilidade sobre a extensão, "assumindo a coordenação dessa atividade em nível nacional" (NOGUEIRA, 1999, p.75).

Após um ano de sua constituição, o MEC divulgou o Plano de Trabalho de Extensão Universitária. Desse modo, assegurou "para si a competência de propor a política de extensão para as universidades brasileiras, traçando diretrizes e normas em âmbito nacional" (NOGUEIRA, 1999, p.75). O Plano definiu a extensão universitária como a maneira pela qual as Instituições de Ensino Superior ampliavam "sua área de atendimento às organizações, outras instituições e populações de um modo geral, delas recebendo influxo no sentido de retroalimentação dos demais componentes, ou seja, o ensino e a pesquisa" (MEC/DAU, 1975 *in* NOGUEIRA, 1999, p.76). Dessa maneira, constitui-se a primeira política de extensão universitária brasileira.

O novo conceito de extensão não mais se orientou pela transmissão de conhecimento, até então estabelecido nos documentos legais referidos. Embora não explicite a ideia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, observa-se que a extensão pautou-se desde então na relação entre as três funções básicas da universidade e da comunicação entre a sociedade e a universidade, implicando mudanças em ambas. Infere-se que nesse aspecto houve influências das ideias de Paulo Freire[44]. Não obstante esse avanço no plano do discurso, de acordo com Gurgel (1986), inicialmente a prática continuou a reproduzir a difusão de conhecimentos, tomando a sociedade como simples receptora, postura demarcada pelas condições históricas e estruturais da universidade que impediam ações mais democráticas.

A partir das críticas que começaram a surgir em várias instituições de ensino superior a respeito dos projetos coordenados em nível nacional (Projeto Rondon e CRUTAC principalmente), a prática da extensão também foi ampliando-se para além de cursos, serviços e difusão de resultados de pesquisa. Contemplou-se o desenvolvimento de projetos e outras

---

governo). Portanto, é fruto de uma construção histórica socialmente determinada. Na mesma direção, LEHER (2001) também evidencia o caráter polissêmico do tema ao discutir a autonomia universitária e projetos de universidade em disputa, baseados na perspectiva neoliberal em oposição à autonomia, conforme o ideário da modernidade que tem no modelo de universidade proposto por Humbold o seu maior exemplo.

[44] À época, Paulo Freire lançou o livro *Extensão ou Comunicação*, no qual problematiza e critica o conceito de extensão e propõe a ideia de comunicação, como discutido no Capítulo 1.

ações de acordo com as demandas da realidade em que as universidades estavam inseridas. Essas práticas deveriam agora ser planejadas pelos diversos departamentos da universidade, com a recomendação da criação de uma estrutura central dentro de cada instituição, responsável pela extensão.

Segundo Tavares (1996), evidencia-se nesse período uma contradição, pois, ao mesmo tempo em que se buscava o controle pelo MEC, estabelecia-se a programação das ações no interior das universidades e departamentos. De acordo com ela,

> Essa constatação, no entanto, reforça a análise do quanto a política educacional, especialmente a desenvolvida nas universidades, estava voltada, prioritariamente, para o reforço do modelo político-econômico adotado pelo Governo, que utilizava esse organismo da sociedade civil para persuadi-la a aceitar a direção imposta pelo regime militar. Entretanto, apesar dessa pretendida uniformidade na direção das atividades universitárias, os conflitos e críticas surgiram em várias instituições de ensino superior, principalmente com relação ao Projeto Rondon e CRUTAC, considerados paradigmas bem-sucedidos da extensão nesse período (TAVARES, 1996, p. 61).

Inicia-se, assim, um processo de abertura para que as propostas de ações de extensão fossem formuladas com base na autonomia universitária para além da execução de ações planejadas nos Ministérios. Porém, de modo contraditório à crítica realizada aos projetos de interesse do governo, a universidade também elaborou ações que privilegiavam os seus próprios interesses e objetivos. Conforme Rocha,

> Serão nos anos 70, também, momentos em que o extensionismo passará a se configurar, de forma mais clara, como instrumento de política social, não somente usando os projetos e os programas existentes, mas criando estruturas coordenadoras nacionais (...). Os responsáveis pela extensão universitária reagem aos programas e projetos elaborados em nível nacional, mesmo cobrando apoio financeiro do Ministério da Educação, e pedem respeito à sua autonomia para criar programas, projetos e ações que, mesmo com respeito à realidade nacional, considerem a situação específica. Esse momento propiciou ampla diferenciação das práticas extensionistas, que, contudo, privilegiaram, em grande escala, a prestação de serviços em diferentes dimensões. A celebração de alianças com a sociedade civil começa a reaparecer, predominando, todavia, as programações que privilegiam o interesse das instituições de educação superior (ROCHA, 2001, p.23).

Em meio a esse processo, no ano de 1979, ocorreu uma reformulação administrativa do MEC e a CODAE foi "extinta, não havendo nenhum órgão encarregado da extensão na nova estrutura, o que comprometeu a continuidade das ações em andamento" (NOGUEIRA, 1999, p.79). Conforme Tavares (1996), o governo perdeu o interesse progressivamente de articular programas e projetos em níveis nacionais voltados para a integração comunitária.

Os projetos foram sendo substituídos por diversas ações vinculadas ao estágio curricular junto às comunidades, por meio de ações como o Programa de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas e Rurais, por exemplo. Além disso, os departamentos acadêmicos foram assumindo cada vez mais projetos em diferentes áreas, tais como, saúde, educação, tecnologia, artes, etc., evidenciando mudanças dentro das universidades (GURGEL, 1986).

Nos anos de 1980, momento de reabertura política na sociedade, de intensificação de movimentos organizados na sociedade civil, da criação da Associação de Docentes de Ensino Superior (ANDES), da Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA) e da retomada da UNE, a discussão no meio acadêmico foi efervescente. O debate se voltou para temas como a autonomia universitária e o compromisso social da universidade com as classes menos favorecidas, uma vez que esta instituição era criticada por atender os interesses das classes dominantes da sociedade. Em meio a esse contexto, passou-se a compreender que "(...) a relação universidade-sociedade se daria concretamente através da intervenção em situações-problema acordadas e consorciadas com a própria sociedade" (TAVARES, 1996, p.64).

Esse debate ultrapassava o interior da universidade, sendo realizado também pelo CRUB (direcionado pelo papel da instituição universitária)[45], pelo movimento docente[46] e estudantil, como pelo próprio MEC. Esse Ministério apresentou três propostas de reestruturação da universidade: o relatório da Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior[47], o Programa Nova Universidade e o relatório do Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES). Destacam-se, nessas propostas, o papel atribuído à extensão universitária, bem como a vinculação da universidade com a educação básica nas duas primeiras.

A Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior (MEC, 1985), constituída de maneira heterogênea, mas como uma visão modernizadora, defendia um modelo de universidade voltado prioritariamente para a pesquisa. Em relação à extensão, a mesma foi expressa pela proposta dessa Comissão como prestação de serviços à comunidade; dimensão essencial das Instituições de Educação Superior (IES), integrada ao ensino e à

[45] Para conhecer melhor os posicionamentos do CRUB, ver FAGUNDES (1986).
[46] A proposta do movimento docente será retomada posteriormente na discussão de uma das categorias de análise deste estudo – a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
[47] Conhecida como uma "Comissão de Alto Nível", organizada pelo governo perante a mobilização popular, cada vez mais organizada na década de 1980.

pesquisa e como forma de difundir os conhecimentos produzidos na universidade. Contudo, diante de um quadro de ausência de incentivos para a pesquisa e a prestação de serviços caracterizando um período de crise institucional da universidade (CUNHA, 1989), a extensão foi postulada como forma de angariar recursos para o complemento de salário de professores. Nessa concepção, explicita-se uma visão mercantilista da universidade (RODRIGUES, 2004), "identificada com a desobrigação do governo quanto à manutenção do ensino superior e público" (TAVARES, 1996, p.82) e de seus quadros docentes.

No que concerne à relação da universidade com a educação básica apresentada na proposta, o tópico intitulado "Articulação do ensino superior com graus anteriores" inicia-se com a afirmação de que a reforma do ensino superior não poderia ser tratada de maneira isolada, pois dependia da ampliação do acesso e melhoria dos graus antecedentes. Considerava-se que a efetiva democratização das IES estava diretamente vinculada à educação obrigatória e acessível a todos. A questão da persistência do analfabetismo; a evasão e repetência presentes no ensino de 1º grau; o fato de a escola assumir funções de alimentação e assistência social, em detrimento do seu papel de transmissora de conhecimento (perante o aumento quantitativo de alunos); a perda da qualidade na formação de professores; a precariedade da estrutura física; e as más condições de trabalho e remuneração de professores foram apontados como condicionantes da "desastrosa situação do ensino de 1º e 2º graus[48] no país" à época (MEC, 1985, p.68).

Algumas recomendações relativas aos problemas apontados no 1º e 2º graus foram expressas no documento, que considerava que uma parte da responsabilidade na busca das soluções caberia ao ensino superior no que se refere à formação de professores. Quanto a esse aspecto, propõe-se a valorização da formação de professores nas IES; a revisão na estrutura do curso de Pedagogia; o investimento em programas sistemáticos de avaliação nacional do 1º e 2º graus de maneira conjunta entre os Estados, Municípios e Universidades, a fim de levantar e divulgar experiências bem-sucedidas, como também implementar mecanismos de correção de desvios; o aumento do investimento na pesquisa educacional nas universidades e centros de pesquisa, bem como na produção de material didático e estímulo ao uso de tecnologias que promovessem a melhoria da qualidade no ensino de 1º e 2º graus.

[48] Atualmente denominados de ensino fundamental e ensino médio.

As propostas apresentadas consideravam que a melhoria da qualidade no ensino superior só poderia ser atingida plenamente com a qualificação dos graus anteriores, para que os egressos de 1º e 2º graus tivessem garantida a aquisição dos conhecimentos e habilidades necessários ao bom desempenho acadêmico no ensino superior. Pelo histórico até aqui apresentado, evidencia-se, pela primeira vez, como proposta do governo, a aproximação da universidade com a educação básica. Essa aproximação orientou-se pela busca da qualificação da educação superior que seria obtida pela melhoria da qualidade da educação básica.

A segunda iniciativa do governo voltada para a reestruturação do ensino superior, o Programa Nova Universidade (1985) – considerado como um programa de apoio e fomento às ações da universidade – apresentou como prioridade o aprimoramento da graduação; o comprometimento com o desafio da educação básica; o acompanhamento e avaliação institucional e o relacionamento da universidade com a sociedade. Em relação ao último aspecto, a extensão universitária foi avaliada como instrumento privilegiado de integração da universidade com o seu contexto social. A qualidade almejada foi vinculada ao comprometimento da universidade com o seu meio, voltado, sobretudo, para a formação de profissionais cidadãos com conhecimento aprofundado sobre a realidade social, podendo assim contribuir para a transformação social (TAVARES, 1996).

Nessa proposta, os projetos de extensão prioritários para financiamento deveriam ser parte de um programa institucional e ter objetivos educacionais ou acadêmicos predominantes em relação aos de natureza assistencialista ou de prestação de serviços. O lugar da extensão na promoção da qualidade do ensino e da formação profissional crítica e comprometidos com a realidade social estava articulada à tendência da indissociabilidade entre ensino e pesquisa em discussão no CRUB desde os anos de 1970 e no próprio governo. (TAVARES, 1996).

A terceira proposta de reformulação do ensino superior foi apresentada pelo Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior em 1986. Com o objetivo de dar prosseguimento ao documento elaborado pela “Comissão de Alto Nível”, esse grupo apresentou uma proposta operacional voltada apenas para o segmento federal, baseado em duas concepções de universidade: a) de ensino, em que a pesquisa não seria uma atividade fim; e b) do conhecimento, considerada moderna e baseada no desempenho científico. Nessa proposta, foi prevista a extinção da indissociabilidade entre ensino e pesquisa presente desde a Lei n. 5.540/1968.

A concepção de extensão desse grupo reproduz o já explicitado pela Comissão de Alto Nível e, portanto, “constitui-se um instrumento de privatização do conhecimento produzido pela universidade além de ser um mecanismo de captação de recursos financeiros para a manutenção do ensino superior, através da prestação de serviços” (TAVARES, 1996, p.88). Perante a resistência às propostas elaboradas, sobretudo, pelo movimento docente, esse grupo foi desfeito.

Vê-se que essas propostas contemplam a extensão universitária de maneira diferenciada, tendo como pano de fundo a tentativa da política educacional do governo de se desobrigar da manutenção do ensino superior e implementar a autonomia financeira das universidades via a arrecadação de recursos por meio da prestação de serviços pagos (TAVARES, 1996; RODRIGUES, 2004). Na chamada década perdida (1980), em um contexto de crise fiscal do Estado e de seu papel perante as políticas públicas, as instituições republicanas, entre elas a universidade, também estavam imersas na crise institucional (SANTOS, 1996; CUNHA, 1989) e financeira (RISTOFF, 1999).

Em meio a essa conjuntura, a extensão universitária, em contraposição às propostas do governo, foi ressignificada pelo movimento nacional docente como parte de um modelo de universidade socialmente referenciado baseado no princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esse princípio que também se tornou diretriz para as ações de extensão a partir da criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), criado em 1987, será tratado no próximo tópico.

2.5 – A indissociabilidade: princípio constitucional de um modelo de universidade socialmente referenciado

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão constitui-se em elemento de análise em estudos realizados por alguns autores e reflexões que contribuem para a compreensão da construção desse princípio constitucional, sua concepção e implementação nas universidades brasileiras.

Segundo Tavares (1996), a extensão universitária constitui-se a partir da segunda metade da década de 1980, sobretudo, em um processo viabilizador “de uma nova política para o ensino superior e para a pesquisa” nas IES públicas brasileiras. A partir de uma

perspectiva histórica, essa autora buscou situar as atividades extensionistas, evidenciando os determinantes da prática e da mobilização da comunidade acadêmica naquele período em torno da compreensão da extensão como "prática acadêmica do ensino e da pesquisa, definidos em função das exigências da realidade". De acordo com Tavares (1996), uma parcela significativa da comunidade acadêmica passou a compreender a extensão como uma

> Concepção político-metodológica do ensino e da pesquisa e como um espaço estratégico para a redefinição do modelo estrutural das universidades em que a sociedade civil organizada passa a ser o referencial para a busca dos problemas a serem investigados cientificamente (pesquisa), para a reformulação dos programas e processos de ensino. (TAVARES, 1996, p.6)

Essa autora retoma o processo de redemocratização brasileira e explicita que a extensão universitária foi articulada à ideia de autonomia universitária e inserção da universidade na realidade social tanto para o CRUB quanto para o movimento docente. Para o primeiro, a extensão constitui-se como elemento indispensável na comunicação entre a universidade e a sociedade por meio da prestação de serviços, estabelecendo-se como outra função junto ao ensino e à pesquisa, de maneira indissociável. Para Tavares (1996), apesar de a concepção de extensão do CRUB não se diferenciar daquela defendida pelo governo militar – prestações de serviços assistencialistas que não interferiam nas políticas de ensino e pesquisa na universidade – a mesma pode ter possibilitado a rediscussão a respeito do compromisso social da universidade.

Quanto ao movimento docente, de acordo com essa autora, a partir dos anos de 1980, a luta inicial pelo ensino público e gratuito, pela autonomia e democratização da universidade, pela isonomia salarial e regime único de trabalho foi articulada posteriormente à defesa pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Na proposta final para as universidades apresentada pela então Associação Nacional dos Docentes de Nível Superior (ANDES)[49] em 1987, foi realizada a inclusão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como um dos princípios que fundamentam o denominado padrão único de qualidade para as universidades. De acordo com Tavares (1996, p.98), a proposta do movimento docente possibilitou que a extensão se transformasse em instrumento de luta contra a apropriação privada dos recursos financeiros e bens culturais produzidos pela sociedade, e estratégia de defesa de democratização e autonomia universitária.

[49] Para conhecer o processo histórico de construção da ANDES e sua transformação em sindicato nacional em 1991, ver (MACIEL, 2010) e o *site* da entidade: http://portal.andes.org.br:8080/andes/portal-relatorio-conad-congresso.andes

O período de redemocratização no país constituiu-se em contexto propício para a mobilização social em torno de projetos antagônicos no campo da educação, sendo marcado por intensa participação popular na luta pela reconquista das liberdades democráticas tais como reorganização e criação dos movimentos sociais; campanha pelas eleições diretas para presidência da República e na participação no processo constituinte por meio da elaboração de emendas populares encaminhadas à Assembleia Constituinte.

Na área da educação, foi criado o *Fórum da Educação na Constituinte* composto por entidades científicas e sindicatos. Esse Fórum apresentou uma proposta de texto sobre a educação, no qual o capítulo sobre a educação superior foi formulado pela ANDES (MAZZILLI, 2011). A articulação do movimento docente, sobretudo da ANDES, juntamente com outras entidades sociais que integravam o *Fórum da Educação na Constituinte* em 1987, possibilitou a formulação da concepção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão "como possibilidade de uma universidade pública, gratuita, autônoma, democrática e socialmente relevante" (MACIEL e MAZZILLI, 2010). O referido Fórum apresentou uma emenda à Assembleia Constituinte que propunha a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como um novo modelo para as universidades no Brasil, socialmente referenciado, incorporado ao texto final da CF/1988.

O artigo 207 dessa Constituição significou a conquista dos movimentos sociais em geral ao estabelecer que "as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão." Apesar de permanecer como bandeira de luta da ANDES (MACIEL, 2010), bem como dos representantes institucionais da extensão universitária junto ao FORPROEX (NOGUEIRA, 2000), a concretização desse princípio depende da efetiva autonomia universitária na formulação de suas políticas de ensino, pesquisa e extensão, bem como da garantia de financiamento das atividades acadêmicas por parte do poder público (MACIEL, 2010).

Com a reestruturação do sistema capitalista em curso desde a década de 1970, as conquistas sociais garantidas na Constituição de 1988 passaram imediatamente por um conjunto de reformas pela via das Medidas Provisórias, Emendas Constitucionais e legislações complementares que reduziram ou impediram sua efetivação[50].

[50] Refere-se aqui à reforma do Estado Brasileiro que será retomada no próximo capítulo na sua relação com as políticas educacionais formuladas a partir desse contexto.

Neste contexto de reforma, o modelo de universidade definido no artigo 207 da Constituição foi objeto de disputa do setor privado ao incidir sobre seus interesses políticos e econômicos. As condições materiais para a implementação desse modelo universitário não correspondiam "às expectativas e intenções dos responsáveis pela educação superior no Brasil" (MAZZILLI, 2011, p.216), constituindo-se em pauta de discussão da LDBEN n. 9394/1996. Em análise sobre o percurso do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, no período de 1988 a 2008, Maciel (2010) parte das contribuições de Tavares (1996) e outros autores e mostra que sua obrigatoriedade foi omitida na aprovação da LDBEN n. 9394/1996. Essa autora retoma o processo histórico de disputas entre o projeto de educação para o país formulado pelas entidades que compunham o *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*, que representava os interesses da maioria da população e projeto formulado pelo Senador Darcy Ribeiro, que representava os interesses do MEC na Comissão de Educação no Senado. No texto final da Lei aprovada, foram contempladas, sobretudo, as propostas do segundo projeto, considerando os interesses do Poder Executivo ou MEC, apoiado pelos setores privatistas. A LDBEN abriu caminho para a introdução de uma nova tipologia para as IES ao estabelecer, em seu art. 45, que "a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas e privadas, com variados graus de abrangências ou especialização".

Tal artigo foi regulamentado pelo Decreto n. 2.306/97[51], que deu início a um processo intenso de diversificação e diferenciação entre as IES, favorecendo fortemente os interesses do setor privado, fundamentados na lógica do mercado. Seu texto estabelece as funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema Federal de Ensino, as instituições de ensino superior foram classificadas como universidades, centros universitários[52] e faculdades. A partir do art. 45, a exigência do cumprimento do artigo 207 da CF/1988 ficou reservada exclusivamente às universidades. Dessa maneira, limitou o modelo de universidade defendido pelo princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Segundo Mazzilli (2011), essa diferenciação ocorreu para atender os interesses dos setores privados ao permitir a redução nos custos dos serviços oferecidos pelas demais IES em comparação com as universidades. Estas devem garantir as três funções, organicamente associadas, e ter o corpo

[51] Revogado pelo Decreto n. 3860/2001, posteriormente revogado pelo Decreto n. 5.773/2006.
[52] Com a criação dos centros universitários, foi levantada a discussão sobre a universidade de pesquisa e universidade de ensino (FAVERO, 2010).

docente titulado e contratado em regime de dedicação exclusiva, com produção intelectual qualificada.

A aprovação dessas legislações ocorreu no período em que a política nacional em todos os seus âmbitos se ajustava aos preceitos macroeconômicos orientados pelo BM, OMC e FMI que se apresentavam no Plano de Reforma do Estado Brasileiro (SILVA JR e SGUISSARDI, 1999).

Ao analisar as reformas do ensino superior implementadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (diferenciação das IES, fortalecimento do setor privado, desmonte do setor público e autonomia universitária atrelada à captação de recursos), bem como as políticas públicas do governo Lula da Silva entre os anos de 2003 e 2008 (continuidade e diferenciação do governo anterior), Maciel (2010) afirma que o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão tem se distanciado cada vez mais da realidade. Para realizar tal afirmação, essa autora se fundamentou em análise realizada em perspectiva macro a respeito de dados estatísticos do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e do Caderno de Indicadores da Capes, referente ao ano de 2008. Em geral, os dados analisados referem-se aos tipos de instituição, matrículas em cursos de graduação presencial, regime de trabalho, grau de formação e programas de pós-graduação.

Baseada nos dados sobre a quantidade de instituições por tipo, essa autora registra que, das 2.252 IES existentes em 2008, somente 183 (8,1%) eram universidades e, portanto, apenas destas seria requerido o cumprimento do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Embora demonstre que o número de universidades públicas (97) e privadas (86) fosse aproximado, a autora afirmou, a partir da constatação do regime de trabalho em tempo integral e a titulação dos docentes doutores preponderante no setor público, que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão tende a se efetivar mais nas universidades públicas do que nas privadas, principalmente aquelas com fins lucrativos. Somado a isso, foi verificada também a consolidação de programas de pós-graduação (pelo menos cinco mestrados e dois doutorados) majoritariamente nas universidades públicas. Nas universidades privadas, foram encontrados quatro programas nas particulares sem fins lucrativos e, nas particulares com fins lucrativos, foram encontrados somente programas de mestrado.

Quanto às matrículas nos cursos de graduação presencial, do total de 5.080.056 de matrículas, 2.685.628 (52,7%) estavam matriculados em universidades e, desse total, 1.574.683 (58,6%) no setor privado. Considerando o afirmado anteriormente, a maioria dos alunos das IES não está inserida em instituições que se orientam pelo princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A partir da análise desses dados estatísticos, a autora afirma que os mesmos demonstram "a pequena extensão da prática efetiva da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão na universidade brasileira" (MACIEL, 2010, p.181).

Mazzilli (2011) corrobora com essa análise ao afirmar que, embora o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão tenha sido mantido na Constituição, a diversificação das IES vem permitindo a ruptura dessa prática, possibilitando a coexistência de dois modelos de ensino superior - o neonapoleônico, focado no ensino e o neo-humboldiano, voltado para a pesquisa – tal como formulado por Valdemar Sguissardi. Segundo a autora, ainda que a extensão seja reconhecida nos planos institucionais das universidades como parte integrante do ensino superior, "a concretização da associação entre o ensino, pesquisa e extensão na prática acadêmica, de fato, tem se mostrado difícil, pois o que se observa é que, por via de regra, o trabalho continua fragmentado entre ensinar, pesquisar e fazer extensão" (p.218). Para Mazzilli (2011), a indissociabilidade não se realiza no professor ou estudantes, devendo-se constituir em "tarefa institucional, que demanda uma estrutura organizativa voltada para a superação da fragmentação que marca o modelo usualmente adotado pelas instituições educacionais" (p.218).

Ao examinar a efetivação desse princípio na experiência da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, LIMA (2003) confirma a análise de Mazzilli e afirma que embora a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão tenha sido incorporada no estatuto da universidade, não tem se efetivado na prática acadêmica. Segundo essa autora, na estrutura da universidade analisada, a priorização de recursos para a extensão em detrimento da pesquisa, a desarticulação entre as Pró-Reitorias acadêmicas, bem como a ausência de normatização institucional dessa atividade na universidade contribuíam para a não efetivação do referido princípio constitucional na instituição. Verifica-se assim que tanto em nível do sistema de educação superior, como na experiência de universidade específica, ainda são muitos os desafios para a implementação da indissociabilidade como um modelo de universidade

socialmente referenciada e sua concretização parece cada vez mais distante do horizonte de possibilidades diante do crescimento da lógica gestorial nas instituições.

Moita e Andrade (2009), em análise da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no nível de suas experiências como doutorandos em educação na Universidade Federal da Paraíba, consideram que esse princípio não tem sido levado em conta por alguns docentes na graduação, pois se enfatiza o ensino e, na pós-graduação, ao focar-se a pesquisa. Ao lançarem o olhar sobre esse último nível, afirmam que a indissociabilidade ainda é uma meta a ser perseguida e que o lugar secundário dado à extensão universitária na pós-graduação favorece a prática de ensino e pesquisa dissociáveis da realidade. De acordo com os autores, o desenvolvimento do estágio em docência na pós-graduação se constituiu em oportunidade de praticar a indissociabilidade defendida, ao relacionar o tema de estudo com intervenções junto aos professores das escolas de educação básica.

Apesar desses desafios, a indissociabilidade vem sendo defendida pelo FORPROEX, desde a sua constituição, que também defende a ideia de interação dialógica com a sociedade, como será analisado a seguir.

2.6 – A indissociabilidade e a interação dialógica com a sociedade: diretrizes das ações de extensão universitárias

Com a extinção da CODAE no final dos anos de 1970, a extensão universitária desenvolveu-se com a ausência de uma estrutura responsável pelo direcionamento nacional da extensão. Com o processo de mudança iniciado nas universidades, discutido anteriormente, o debate continuou em nível local e regional, congregando questões comuns como a proposta das universidades públicas a respeito da criação de um fórum nacional responsável pela coordenação da "discussão da extensão universitária e pela proposição de diretrizes políticas para sua realização" (NOGUEIRA, 1999, p.83).

Em meio ao processo constituinte e de intensa discussão sobre o papel da universidade diante da sociedade e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, "surge um novo ator, que passa a desempenhar papel decisivo na conceituação, institucionalização e na definição de políticas de extensão para as IES públicas. É o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras" (NOGUEIRA, 1999, p. 91)[53]. Sua

[53] Sobre a constituição desse ator social, ver NOGUEIRA (1999).

criação em 1987, durante o I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, foi fruto dos movimentos locais e regionais realizados pelas universidades em prol da valorização da extensão universitária em seus contextos de atuação, por meio de discussões, debates e encontros. Seu objetivo central foi definido como "a elaboração da política de extensão para as IES públicas brasileiras" (NOGUEIRA, 1999, p.102). O surgimento desse Fórum foi justificado pela necessidade de institucionalização da extensão, uma vez que, diferente do ensino, da pesquisa e da pós-graduação que já possuíam políticas próprias, a extensão estava sendo realizada de maneira diferenciada em cada universidade.

Esse Fórum propôs um novo conceito de extensão, revisto e ampliado para além da compreensão tradicional de disseminação de conhecimento, difusão cultural ou prestação de serviços, apontando para uma concepção de universidade fundamentada na relação com a sociedade como oxigenação necessária à vida acadêmica.

> A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizado-acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 1987, *in* NOGUEIRA, 2000, p.153/154).

Tal conceito retoma as discussões que vinham sendo realizadas desde os anos finais da década de 1970 pelos professores, alunos, técnicos, MEC e pelas propostas do movimento estudantil do início dos anos de 1960 e do Plano de Trabalho de Extensão Universitária de 1975. Desde a criação do FORPROEX, foi estabelecido um encontro anual para a discussão e construção das diretrizes políticas, de modo "a orientar a atuação dos pró-reitores em suas instituições e o relacionamento do Fórum com o MEC, com outros órgãos acadêmicos e com a sociedade" (NOGUEIRA, 1999, p.152). De acordo com Tavares (1996), a concepção formulada pelo Fórum denota uma nova relação da universidade com a sociedade.

> A conceituação proposta pelos Pró-Reitores expressa uma nova postura da universidade diante da sociedade. A sua função básica de produção e de socialização do conhecimento, visando à intervenção, na realidade, possibilita acordos e ação

> coletiva entre universidade e população. Por outro lado, retira o caráter de terceira função da extensão, para dimensioná-la como filosofia, ação vinculada, política, estratégia democratizante, metodologia, sinalizando para uma universidade voltada aos problemas sociais com o objetivo de encontrar soluções através da pesquisa básica e aplicada, visando realimentar o processo ensino-aprendizagem como um todo e intervindo na realidade concreta. (TAVARES, 1996, p.111)

A postura da universidade com a sociedade definida nessa concepção expressa a crítica ao caráter classista da universidade, uma vez que, desde a sua constituição, esta sempre esteve submetida aos interesses das classes dominantes, como evidencia Tavares (1996).

> Ao se analisar esse conceito, observa-se que ele desnuda o caráter classista da instituição universitária, como de qualquer instituição social, ao defender que sua produção deve se voltar para as necessidades e interesses da maioria da população, o que pressupõe que a mesma esteja sendo utilizada, especificamente, para os interesses dos setores dominantes e dirigentes da sociedade. E mais: a sua formulação parte de dirigentes da própria universidade, fato inédito na história brasileira. (TAVARES, 1996, p.111)

A conceituação da extensão e suas diretrizes[54] políticas propostas consideram o ensino, a pesquisa e a extensão como espaços educativos, implicando em mudanças no currículo acadêmico (FORPROEX, 2006). A proposta do FORPROEX para a consolidação de uma política de extensão também se voltava para a institucionalização e para o financiamento. Em relação à institucionalização, orientava-se a criação de órgãos internos nas IES para cuidar exclusivamente da extensão universitária; a promoção e desenvolvimento das atividades via departamentos acadêmicos e junto ao MEC e a criação de um órgão responsável pela extensão, bem como de representação junto ao CRUB. Quanto ao financiamento, buscava-se a divisão do orçamento das IES entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão e o pleito de recursos junto às agências de fomento (TAVARES, 1996).

Desde a sua criação, o FORPROEX vem se constituindo por meio dos encontros, discussões, mudanças e permanências de seus membros, embates junto ao MEC, busca de recursos junto aos demais Ministérios, e a procura de definição e implantação das diretrizes

[54] Diretrizes são linhas gerais que, assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladoras de um caminho consensual, conquanto não fechado a que historicamente possa vir a ter outro percurso alternativo, para se atingir uma finalidade maior. Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade (...) e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser. O termo *diretriz* significa *caminhos, proposto para* e, contrariamente à imposição de caminhos, ele denota um conjunto de indicações pelo qual os conflitos se resolvem pelo diálogo e pelo convencimento. A diretriz supõe, no caso, uma concepção de sociedade e uma interlocução madura e responsável entre vários sujeitos, sejam eles parceiros, sejam eles, no campo político, dirigentes e dirigidos (CURY, 2002, p.93).

políticas para a extensão universitária. O Fórum realizou diversos encontros aprofundando o debate sobre aspectos específicos que compõem o conceito formulado a fim de consolidar as diretrizes políticas da extensão universitária e sua institucionalização.

O compromisso social da universidade pública na resolução dos grandes problemas nacionais; a preocupação com a vinculação da prestação de serviços ao processo acadêmico (pesquisa/ensino) como forma de combater o ranço assistencialista e a privatização via venda de serviços; a relação universidade e sociedade; a necessidade da interdisciplinaridade; a vinculação das atividades extensionistas ao setor público e sociedade civil; o compromisso com a cidadania e a afirmação da soberania nacional no combate à exclusão social; a articulação da extensão com os projetos estratégicos de desenvolvimento regional e nacional; a vinculação das universidades com as políticas públicas voltadas para as demandas mais urgentes da sociedade, bem como outros pontos como a autonomia universitária; a gestão democrática; e a metodologia, avaliação e financiamento da extensão constituem o amplo leque de temas debatidos ao longo dos encontros realizados pelo Fórum até o ano de 1999.

Verifica-se que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como modelo universitário socialmente referenciado e diretriz para as ações de extensão foi elaborada no período de redemocratização brasileira. Foi justamente a partir das lutas democráticas em prol da cidadania que uma nova relação da universidade foi defendida pelos seus diversos atores, inclusive seus dirigentes. Afirmou-se, a partir dessa época, a necessidade de as atividades de ensino, pesquisa e extensão serem desenvolvidas de maneira indissociável e em diálogo com os interesses da maioria da sociedade.

Apesar da concepção da interação dialógica ter sido formulada anteriormente com base na perspectiva de Paulo Freire, é somente no contexto democrático que ela pode ser explicitamente defendida como diretriz orientadora para as ações extensionistas, apontando-se o caminho que as relações da universidade com a sociedade deveriam tomar.

Como demonstrado por Tavares (1996), se historicamente as ações de extensão foram utilizadas a favor dos grupos hegemônicos, no contexto de redemocratização brasileira, a extensão universitária foi ressignificada. Nos primeiros anos da universidade, a extensão universitária se constituía como meio para a propagação e difusão da ideologia das classes dominantes e, a partir da década de 1960, a mesma foi utilizada como mecanismo de controle das populações por meio das ações assistencialistas desenvolvidas pelos estudantes universitários, sob o controle do governo militar. Desde os anos de 1980, retomando alguns

aspectos defendidos anteriormente pelo movimento estudantil, essa atividade acadêmica foi concebida como parte de uma nova política universitária que tem a maioria da sociedade como referência para a realização de suas ações.

Os relatórios dos encontros realizados pelo FORPROEX nos intervalos de 1987 e 1997 e de 2011 a 2013[55], e os documentos das políticas formuladas pelo Fórum revelam a defesa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Desvelam também que a interação dialógica é definida como princípio norteador das políticas de extensão universitária por ele propostas.

No I Encontro, definiu-se o conceito de extensão e sua operacionalização relativa à associação com o ensino e pesquisa. No III Encontro, evidencia-se a preocupação com a relação da universidade com a sociedade por meio da prestação de serviços. No início da década de 1990, a prestação de serviços constituiu-se em tema polêmico presente nas discussões do movimento docente nas universidades brasileiras em relação à função social e à ação de extensão enquanto instrumento promotor de credibilidade junto à sociedade. Coexistia o entendimento da prestação de serviços como atendimento às demandas sociais imediatas, remunerada ou não, e a compreensão coerente com a concepção defendida pelo Fórum de que a prestação de serviços deveria ser "um momento do processo acadêmico global que envolve o ensino e a pesquisa".

A partir dessa constatação, foram definidas algumas diretrizes em relação às prestações de serviço, recomendando-se o seu direcionamento conforme a nova concepção de extensão formulada pelo Fórum, numa dimensão emancipatória e não assistencialista. Orientou-se também que a captação de recursos pela prestação de serviços não deveria criar precedentes para justificar a desresponsabilização do Estado com o ensino superior público, comprometendo assim a autonomia universitária, sendo necessária a definição clara e a normatização operacional da mesma. Tal como abordado por Jezine (2006a), a partir desse período coexistiram concepções de extensão - a acadêmica e a mercantil – explicitando diferentes projetos de educação e sociedade em disputa no interior das universidades.

Nos encontros seguintes, reforçou-se a necessidade da concretização da indissociabilidade por meio da institucionalização, garantia de recurso orçamentário pelo

[55] Cf. Anexo 4. Os documentos finais elaborados a partir de cada encontro foram reunidos em NOGUEIRA (2000). No *site* da Rede Nacional de Extensão, constam somente documentos dos encontros dos anos de 2011 a 2013. Os documentos relativos aos encontros em que não foram verificadas referências às diretrizes aqui abordadas não foram considerados na sistematização elaborada.

governo juntamente com o mesmo tratamento interno nas universidades. Em 1992, 1995 e 1997, destaca-se também a discussão do papel da indissociabilidade como critério de avaliação das ações de extensão. Ademais, a indissociabilidade foi definida como diretriz política para a relação da universidade com o governo e a sociedade civil, defendendo-se a contribuição da universidade na construção da cidadania. Ao longo dos encontros, foram retomadas as diretrizes políticas, os processos de institucionalização e avaliação, as estratégias de ação e questões financeiras já discutidas nos encontros anteriores com vistas a uma proposta de autonomia universitária que possibilitasse a gestão democrática nas IES públicas. Evidencia-se também o posicionamento do Fórum quanto à necessidade e o potencial de a universidade se envolver na definição e estabelecimento de políticas públicas voltadas para as demandas da população. A extensão foi considerada como prática acadêmica, associada ao ensino e à pesquisa, capaz de articular a universidade e sociedade na busca de soluções para os problemas emergentes, sem a pretensão de substituir o governo nas suas responsabilidades.

Depreende-se, a partir da análise desses encontros, que a institucionalização da extensão universitária se orientou pelo direcionamento das atividades acadêmicas às questões de relevância social, isto é, que o ensino, a pesquisa e extensão fossem desenvolvidos de maneira indissociável e em diálogo com os interesses da sociedade. Entre as medidas previstas para a implementação dessa política, consta a participação da comunidade nos processos de formulação, execução e avaliação das ações de extensão. Portanto, pode-se observar que as diretrizes da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão juntamente com a interação dialógica têm sido reiteradas pelo Fórum no sentido de um projeto de universidade que tenha a sociedade como referência.

A perspectiva da democratização do conhecimento e sua produção em diálogo com a realidade brasileira, tendo em vista a promoção da cidadania e dos valores democráticos, integraram os debates realizados nos Encontros do FORPROEX evidenciado a diretriz da interação dialógica entre a universidade e a sociedade defendida por esse Fórum. Em síntese, é possível inferir que, nos documentos dos encontros do FORPROEX, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão foi explicitada de maneira intrinsecamente relacionada à interação dialógica entre a universidade e a sociedade. Postulava-se ser por esse tipo de relação que as atividades acadêmicas de fato poderiam estar vinculadas aos interesses da maioria da população e contribuir para a concretização de um modelo de universidade socialmente referenciado, tal como formulado pelo movimento docente.

Nos documentos que expressam a política de extensão universitária formulada pelo FORPROEX, em especial o Plano Nacional de Extensão (PNExt/1998) e a Política Nacional de Extensão (2012)[56], são explicitadas as diretrizes da extensão em conformidade com as discussões do Fórum nos encontros realizados[57].

Na concepção da indissociabilidade definida pelo Fórum, a qual retoma as discussões realizadas ao longo dos encontros abordados anteriormente, explicita-se a concepção acadêmica da extensão, em oposição às perspectivas assistencialista e mercantil, tal como definido por Jezine (2006a). Destaca-se a necessidade de vinculação ao processo de formação de pessoas, destacando-se a centralidade da extensão na formação técnica e cidadã dos discentes e da importância do reconhecimento da participação dos estudantes no currículo dos alunos. Na definição atual, amplia-se a probabilidade de formação para os demais sujeitos envolvidos nas ações de extensão e explicita-se a perspectiva de ampliação do espaço tradicional da sala de aula e as relações estabelecidas discutidas nos primeiros encontros do Fórum.

Quanto à produção do conhecimento, destaca-se a necessidade de metodologias participativas, tendo em vista a efetiva participação e diálogo com a sociedade. A incorporação de estudantes de pós-graduação e produção acadêmica na extensão também é defendida como forma de qualificação de ambas as atividades da universidade. Prevê-se a metodologia participativa na relação da extensão com a pesquisa, isto é, a produção do conhecimento em diálogo com os atores sociais que participam das ações de extensão. Dessa maneira, é fundamental a interação dialógica entre a universidade e a sociedade, tal como definida pelo FORPROEX.

No texto dos documentos, explicita-se a concepção da interação dialógica da mesma maneira que formulada por Freire (1975), no sentido do diálogo democrático, ação de mão dupla, troca de saberes e aliança entre a universidade e a sociedade. Esses parâmetros parecem se orientar pelos princípios da democracia radical ao buscar a relação pautada em valores que visam ao bem comum, tais como a justiça e a ética juntamente com a perspectiva de contribuir para a transformação social. Em síntese, tal diretriz pressupõe o estabelecimento de relações horizontais e a participação ativa da sociedade na concepção, desenvolvimento e

[56] A formulação dessas políticas será retomada no próximo capítulo ao tratar-se da relação entre a Extensão Universitária e a Educação Básica.
[57] Cf. Anexo 5.

avaliação das ações de extensão junto à universidade. Cabe indagar se essas relações têm se efetivado.

Ainda sobre as diretrizes, destaca-se que, juntamente com a interação dialógica e a indissociabilidade, constituem-se também em diretrizes políticas para as ações de extensão o impacto e transformação; o impacto na formação do estudante e a interdisciplinaridade, conformando o modelo de extensão defendido pelo FORPROEX. Essas diretrizes também foram construídas ao longo dos encontros desse Fórum, sendo explicitadas e reiteradas nos documentos que explicitam sua política, conforme descrito abaixo.

> Impacto e transformação: estabelecimento de uma relação entre a Universidade e outros setores da Sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e implementadora de desenvolvimento regional e de políticas públicas.
>
> Interdisciplinaridade: caracterizada pela interação de modelos e conceitos complementares, de material analítico e de metodologias, buscando consistência teórica e operacional que estruture o trabalho dos atores do processo social e que conduza à interinstitucionalidade, construída na interação e inter-relação de organizações, profissionais e pessoas. (FORPROEX, 2007a)[58]
>
> Impacto na formação do estudante: As atividades de Extensão Universitária constituem aportes decisivos à formação do estudante, seja pela ampliação do universo de referência que ensejam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que possibilitam. Esses resultados permitem o enriquecimento da experiência discente em termos teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo em que abrem espaços para reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários da Universidade Pública brasileira. 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)

Verifica-se que a diretriz de impacto e transformação remete diretamente à interação dialógica ao estabelecer que a relação entre a universidade e a sociedade se oriente por uma atuação transformadora de acordo com interesses da maioria da população. A diretriz de impacto na formação do estudante também apresenta relação com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ao definir que as ações de extensão devam contribuir para a formação cidadã dos estudantes, consonante com o modelo de universidade socialmente referenciado. Por fim, dada a complexidade dos fenômenos sociais, a diretriz da interdisciplinaridade orienta que a atuação sobre a realidade, por meio da extensão universitária, envolva diferentes áreas do conhecimento, profissionais, entre outras coisas.

[58] A definição dessas diretrizes foi aprofundada na Política Nacional de Extensão. Ver FORPROEX (2012).

Com base no conceito de extensão e as diretrizes políticas formuladas pelo FORPROEX ao longo de seus encontros e tendo em vista a elaboração de orientações comuns às universidades para o desenvolvimento das ações de extensão, o Fórum, a partir dos anos 2000, organizou a Coleção Extensão Universitária. Esta foi elaborada com o objetivo de facilitar o acesso às discussões e documentos elaborados nos encontros do FORPROEX, sendo composta por sete volumes, que se tornaram referência para a consolidação de políticas e práticas extensionistas desenvolvidas nas universidades brasileiras. Pelo fato de não ter acesso aos documentos finais dos encontros do Fórum a partir dos anos 2000, a referida coleção foi analisada. O primeiro e o último volume apresentam os documentos que expressam as diretrizes políticas do Fórum e serão retomados no próximo capítulo. O segundo, o terceiro e o sexto volume não apresentaram elementos relevantes à compreensão do objeto de estudo.

No que concerne aos demais volumes da coleção, destacam-se a publicação denominada "Institucionalização da Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras: estudo comparativo 1993/2004" (FORPROEX, 2007b). Nesse volume, o Fórum apresentou alguns resultados da análise comparada entre duas pesquisas: o Perfil da Extensão Universitária no Brasil (MEC, SESu/1995) e o Diagnóstico da extensão Universitária no Brasil (CPAE/FORPROEX/2005). A primeira foi realizada pelo MEC no âmbito do Edital do Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE/1994), a fim de traçar um perfil da extensão universitária a partir de questionário respondido por 62 instituições públicas. A segunda foi realizada pela Comissão Permanente de Avaliação de Extensão (CPAE) do FORPROEX, abrangendo as cinco dimensões de avaliação previstas nos documentos de referência de avaliação do Fórum: a política de gestão, a infraestrutura, a relação universidade e sociedade, o plano acadêmico e a produção acadêmica. O instrumento de avaliação foi respondido por 72 universidades.

Após a publicação e análise dos instrumentos do diagnóstico, a CPAE decidiu realizar o estudo comparativo entre os resultados do levantamento realizado pelo MEC e os dados obtidos em 2005 a fim de avaliar o percurso da institucionalização da extensão universitária. O estudo comparativo foi realizado com base em 5 categorias de convergência entre os 2 estudos: concepção de extensão universitária; função prioritária da extensão nas universidades; formas de operacionalização das ações de extensão; instâncias responsáveis

pela política e execução da ação de extensão universitária e dificuldades para o desenvolvimento da extensão universitária.

Os resultados do perfil publicizado em 1995 apresentaram avanços no sentido da nova relação entre a universidade e a sociedade concebida pelo Fórum. Contudo, limites na indissociabilidade e na participação da sociedade na concepção e planejamento das ações de extensão foram identificados (TAVARES, 1996). Esses limites já apontavam para os desafios da concretização das duas diretrizes da extensão analisadas neste estudo.

Em 2005, de acordo com o estudo comparativo, constatou-se que atualmente a extensão "é mais convicta de sua função articuladora do ensino e da pesquisa" (FORPROEX, 2007b, p.34); há uma consolidação da institucionalização da extensão e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e vinculação da extensão aos projetos acadêmicos dos cursos e aos departamentos, envolvendo discentes, docentes, técnicos, etc. Ainda apresenta precariedade de recursos para o fomento à extensão, apesar de a maioria das universidades já possuírem recursos orçamentários e advindos de convênios externos destinados à atividade de extensão. Mesmo que permaneçam esses e outros limites, apreende-se dessa maneira a concretização da extensão como dimensão acadêmica da universidade, tal como defendido pelo FORPROEX desde a sua constituição.

Em relação ao quarto volume da coleção, denominado *Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e flexibilização curricular: uma visão da extensão* (FORPROEX, 2006), o mesmo apresenta os resultados do Grupo Técnico instituído no XVII Encontro do Fórum em 2001. O documento sistematiza as reflexões e discussões realizadas no Fórum entre os anos de 2001 a 2006, o diálogo com o Fórum de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD) na questão da flexibilização curricular e a divulgação de algumas experiências vivenciadas nas universidades brasileiras. Apresenta como referência para a flexibilização curricular na educação superior o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e autonomia universitária; uma nova concepção de currículo fundamentado numa dinâmica flexível, tendo a interdisciplinaridade e a participação do estudante como aspectos fundamentais para uma formação crítica e cidadã; a flexibilização para uma nova estrutura curricular que abandone o instrucionismo e a vinculação da extensão aos projetos dos cursos.

Verifica-se que essa temática foi abordada tendo em vista a aprovação do PNE, Lei n. 10.172/2001, uma vez que na LDBEN, Lei n. 9396/1996, o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não foi reafirmado. De acordo com a

LDBEN, entre as finalidades da educação superior previstas no artigo 43º, destaca-se a formação de diplomados nas diferentes áreas do saber, o incentivo do trabalho de pesquisa e investigação científica. Além desses aspectos, o estímulo ao conhecimento dos problemas sociais em conjunto com a prestação de serviços especializados à comunidade e a promoção da extensão aberta à participação da população no sentido de difundir a produção cultural e científica da instituição também são previstos. No que diz respeito à universidade, segundo o artigo 52º, "são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano". Apesar de reafirmar a presença da extensão, não retoma o princípio constitucional da indissociabilidade, o que abriu precedente para o processo de diversificação das IES, como tratado anteriormente.

No que diz respeito ao PNE, o mesmo faz referência à extensão com relação à necessidade da criação de um Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as IES e de assegurar 10% de créditos exigidos para a graduação para a atuação dos alunos em ações extensionistas. Em relação ao Projeto de Lei n. 8035, que está em votação, o qual aprova o PNE referente ao período de 2011 a 2020, o mesmo abrange somente a questão da creditação curricular das atividades de extensão. Assim como o documento precedente, pretende "assegurar, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária" (BRASIL, 2010a), com destaque aqui para a participação nas atividades que, em geral, são estruturadas de acordo com as diretrizes de extensão e mais duradouras.

Convém destacar que nos documentos dos Encontros do FORPROEX entre os anos de 2011 e 2103 reitera-se que, perante as políticas educacionais em curso, tais como as de ampliação do acesso ao ensino superior no âmbito das IES públicas, "a Extensão Universitária pode contribuir no processo de mudança, intensificando, no âmbito acadêmico, a articulação com o Ensino e a Pesquisa, coerentes com a ideia da indissociabilidade, facilitando a interação e o diálogo com as organizações da sociedade civil com vistas ao fortalecimento do compromisso social da Universidade" (FORPROEX, XXIX Encontro - Maceió, 2011). Verifica-se, dessa maneira, a reafirmação das diretrizes do Fórum analisadas neste estudo.

Pelo demonstrado até aqui é possível inferir que a extensão universitária enquanto dimensão acadêmica da universidade obteve avanços no sentido de consolidar conceitos, diretrizes e orientações comuns para as universidades públicas brasileiras. Mesmo com limites, o processo de institucionalização vem sendo aprofundado mediante sua previsão legal

na CF/1988, na LDBEN n. 9396/1996, nos PNE anterior e em votação, no reconhecimento curricular da participação dos estudantes em ações de extensão e na garantia do financiamento da extensão via recurso orçamentário. Entretanto, de acordo com os documentos analisados, o FORPROEX vem reafirmando a necessidade da avaliação das ações de extensão e do aumento de recursos para o seu financiamento.

A partir dos estudos a respeito da extensão universitária, foi possível perceber que o modelo inglês e o americano tiveram grande influência nas concepções de extensão previstas nas leis e na prática experimentadas no Brasil ao longo da história da extensão universitária. Destaca-se, também, o distanciamento entre a legislação e as práticas realizadas entre a década de 1930 a 1960. Apesar de prevista a difusão de conhecimentos consonantes com as necessidades da sociedade, a prática era realizada por meio de cursos e conferências de assuntos que não interessavam à maioria da população. Ao contrário, eram focados nas preocupações da comunidade acadêmica e as atividades consistiam apenas em formas diferenciadas de socializar o ensino e a pesquisa de acordo com os interesses determinados pela política vigente em cada momento histórico. Inexistia a ideia de interação dialógica entre a universidade e a sociedade.

É por meio da ação do movimento estudantil que a extensão universitária se aproximou das classes populares acenando para a possibilidade de uma interação dialógica. Contudo, o governo militar se apropriou das ações de extensão e as ressignificou de acordo com os seus interesses, levando a universidade à prática de serviços assistenciais que extrapolavam as suas finalidades. A perspectiva da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como modelo de universidade e princípio orientador do seu papel na produção de conhecimento e formação de pessoas de maneira vinculada aos interesses da maioria da população só se fez presente no cotidiano acadêmico a partir das discussões realizadas nas universidades na década de 1980, em especial, aquelas realizadas pelo movimento docente.

Verificou-se também que, desde a constituição do FORPROEX[59], a indissociabilidade e a interação dialógica são reafirmadas como diretrizes políticas para as ações de extensão, representando o avanço em relação às concepções e práticas de extensão desenvolvidas até o período militar. No contexto de redemocratização brasileira, no qual um novo projeto de

[59] As instituições comunitárias, particulares e os institutos federais ligados à área tecnológica também vêm constituindo seus próprios fóruns para a construção de diretrizes políticas em consonância com a especificidade de cada instituição.

universidade foi concebido pelo movimento docente em consonância com a luta pela constituição de um projeto democrático de sociedade, a extensão foi ressignificada. Constatou-se também nesse período, a demanda do governo pela aproximação dos dois níveis de ensino para a qualificação de ambos, com desdobramentos na política de extensão universitária. Entretanto, desde então, como será verificado no próximo capítulo, a defesa de uma universidade socialmente referenciada e as diretrizes da extensão analisadas vêm encontrando limites diante da política educacional implementada a partir dos anos de 1990.

CAPÍTULO 3
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Considera-se, como base nos documentos analisados anteriormente que o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão foi adotado pelo FORPROEX como uma das diretrizes da política de extensão universitária, como referido no capítulo antecedente. A perspectiva de uma nova relação entre a universidade e a sociedade baseada na interação dialógica também foi defendida como diretriz desse Fórum. A concepção dessas diretrizes e a definição da educação básica como uma das prioridades da extensão universitária ocorreram em um contexto de imposição do neoliberalismo no Brasil, em que se implementou uma série de mudanças no sistema de educação superior brasileiro, em especial na universidade.

Para a compreensão desse período histórico da sociedade brasileira, primeiramente será examinada, neste capítulo, a reforma do Estado implementada a partir da década de 1990 e suas implicações nas políticas públicas. Posteriormente, as políticas educacionais formuladas desde esse período também serão analisadas, a partir de alguns autores que se dedicam a analisá-las. Em seguida, a relação entre a extensão universitária e a educação básica será evidenciada com base na análise de alguns documentos do FORPROEX. Por último, destacar-se-á a relação das universidades com as experiências de ampliação da jornada escolar.

3.1 – A reforma do Estado e as políticas públicas

A crise econômica mundial, a partir da década de 1970, incidiu sobre a economia brasileira, enfraquecendo o poder do governo ditatorial ao apresentar limites à política econômica adotada, dando sinais de um progressivo declínio e esgotamento do regime militar. A partir dessas alterações, os anos de 1980 configuraram-se como um período de grandes contestações e expectativas de mudanças por parte da sociedade civil que se organizou na luta pela reconquista de direitos e liberdades democráticas, reivindicando o Estado de Direito, culminando na conquista de vários direitos e garantias na CF/1988. Contudo, se as expectativas em torno da redemocratização por parte da sociedade eram grandes, por outro

lado, a economia brasileira foi submetida à injunção da hegemonia do capital financeiro, desembocando no chamado neoliberalismo ainda nesse período, a partir do governo de José Sarney (SADER, 1995) e de Fernando Collor (PAULANI, 2006).

Como resultado da grande crise do processo de acumulação capitalista, com a eleição de Collor, passou-se a apregoar a necessidade de reduzir o tamanho do Estado, privatizar as empresas públicas, controlar os gastos públicos e a abertura econômica no país. Entretanto, o então presidente não teve tempo de concretizar integralmente o seu projeto[60], mas seu discurso ganhou força e adesão. Todavia, foi o fenômeno da hiperinflação vivido no governo de Itamar Franco (1992-1994) que se constituiu como cenário para a legitimação do ideário neoliberal por meio da implantação do Plano Real pelo então Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso (FHC). Os efeitos desse plano levaram FHC à vitória nas eleições presidenciais, assumindo o governo do país no período entre 1995-2002. Foi a partir do início desse governo que o ajuste neoliberal se concretizou de fato em solo brasileiro (SILVA JR e SGUISSARDI, 1999; PAULANI, 2006).

Diversos autores convergem para o entendimento de que as políticas desenvolvidas na década de 1990, durante a Reforma do Estado implementada por FHC, foram subordinadas aos organismos internacionais, em um contexto de novas demandas da globalização, 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 diagnóstico da crise mundial e nacional realizado por tais organismos, a causa da crise se encontrava na própria crise do Estado (fiscal, do modo de intervenção econômico-social e do aparelho do Estado), impondo-se assim a necessidade de sua reforma. A mesma concretizou-se orientada pela lógica do mercado, caracterizando-se por diversos aspectos, tais como: o ajuste fiscal mediante a redução de gastos públicos; a privatização de empresas e serviços públicos; a liberação/ajustes de preço; a desregulamentação do setor financeiro; a reforma do sistema de previdência/seguridade social; e reforma do mercado de trabalho. Essas medidas foram levadas a cabo por meio do Plano Diretor da Reforma do Estado elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE).

[60] Diante do processo de *impeachment* que culminou com a renúncia de Collor à presidência do Brasil.

Para o ministro do MARE, Bresser Pereira, a CF/1988 seria arcaica pelas soluções constitucionais encontradas e, sobretudo, pela normatização no campo da administração federal que fixou o Regime Jurídico Único e pela transformação de celetistas em estatutários. Diante disso, o objeto de sua principal preocupação foi o Aparelho do Estado. As propostas de reforma do aparelho administrativo do Estado se basearam em duas esferas fundamentais: um núcleo burocrático (núcleo estratégico e atividades exclusivas) e um setor de serviços sociais e de obras de infraestrutura (serviços não exclusivos e competitivos, produção de bens e serviços para o mercado).

O primeiro deveria se voltar para a consecução das funções exclusivas do Estado orientadas pelo princípio da efetividade. O segundo, como parte do Estado, mas não do governo, poderia ser realizado pelo setor privado e público não Estatal, orientado pela lógica da eficiência. Diante disso, com o discurso de culpabilização do serviço público, foram estabelecidas como metas: a flexibilização da administração (maior eficiência e qualidade de acordo com a lógica do setor privado) e a descentralização no plano social. Considerava-se a administração do Estado como patrimonialista e burocrática, com a defesa de um modelo administrativo gerencial.

Nesse novo modelo, o Estado teria o papel de regulador, provedor e promotor dos serviços, entre eles o de educação e saúde, e não mais de produtor e executor ou prestador direto de serviços. A avaliação nesse contexto passou a ser o instrumento principal de regulação das políticas públicas baseado nos resultados, em detrimento dos processos e condições de implementação. Como parte dessas reformas, foi estabelecido um sistema de parceria entre o Estado e a sociedade, que, por um lado, dentro da lógica do Estado Mínimo, significava a busca pela eficiência e a regulação pelo mercado; por outro, de acordo com os críticos desse modelo, significou a desresponsabilização do Estado com os direitos fundamentais da população garantidos na CF/1988.

O conjunto de reformas empreendidas pelo governo de FHC buscou a racionalização e modernização do Estado, fundamentadas nos interesses privatistas e mercadológicos, conforme o ideário neoliberal (SILVA JR. e SGUISSARD, 1999). Essas medidas resultaram no aprofundamento da desigualdade social brasileira, na privatização de bens públicos e na transformação de direitos em serviços regulados pelo mercado.

Ao final desse período, as forças sociais progressistas, em oposição ao projeto societário neoliberal, conduziram ao poder, no ano de 2003, Luiz Inácio Lula da Silva (Lula),

com o objetivo de alterar a natureza do projeto em curso. Contudo, apesar da crítica ao modelo econômico vigente, a *performance* conservadora do novo governo, presente na "Carta ao povo brasileiro", caracterizou os primeiros anos do mandato principalmente pela continuidade em detrimento de rupturas em relação ao governo anterior, diante da "necessidade" de respeitar os contratos e obrigações do país (OLIVEIRA, 2006). Do ponto de vista social, durante o primeiro mandato do Presidente Lula, em relação às promessas de campanha, muito pouco foi alterado nesse sentido, pois foram desenvolvidas políticas assistenciais e compensatórias com público focalizado em detrimento dos interesses universais previstos na CF/1988 (OLIVEIRA, 2011).

Alguns autores afirmam que o governo Lula apresentou diferenças em relação ao seu antecessor. Frigotto (2011), por exemplo, assinala que, a despeito da continuidade essencial da política macroeconômica, a conjuntura da primeira década do século XXI se diferenciou da década anterior em diversos aspectos, tais como: retomada da agenda do desenvolvimento, mesmo que de maneira problemática; mudança substantiva na política externa e na postura em relação às privatizações; recuperação da face social do Estado, mesmo que de forma relativa; aumento real do salário mínimo (ainda que se mantenha mínimo); relação diferenciada com os movimentos sociais; ampliação de programas e políticas para a grande massa de pessoas que viviam abaixo da linha de pobreza ou nível elementar de sobrevivência e consumo (políticas compensatórias e de parca distribuição de renda – Bolsa Família – e políticas de discriminação positiva, de acesso diferenciado e intenso à renda destinada à casa própria, bens de consumo, acesso à energia, etc.). Todavia, se no plano conjuntural verificou-se esse cenário de mudança em relação ao governo anterior, no plano estrutural, "o circuito das estruturas que produzem a desigualdade não foi rompido" (FRIGOTTO, 2011, p.241). Como consequência, embora o número de pessoas que vivem abaixo da linha da pobreza tenha diminuído a partir das políticas conduzidas por esse governo, o Brasil ainda permanece com os piores índices de desigualdade social e desenvolvimento humano em todo o mundo[61].

Com a eleição da presidente Dilma Roussef em 2010, permanece em curso a política de estabilidade e sustentabilidade da economia em detrimento das políticas sociais necessárias à garantia efetiva de direitos da população. Essas diferenças e similaridades no contexto

[61] O país ocupa a 85º posição no *ranking* mundial referente ao Índice de Desenvolvimento Humano. Disponível em http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=3705. Acesso em 25/05/2014.

político mais amplo também estão presentes na condução das políticas educacionais no país desde os anos de 1990, como será tratado a seguir.

3.2 – A política educacional a partir de 1990

A Reforma do Estado implementada no governo FHC alcançou também o sistema educacional – da educação básica à educação superior. Convém destacar que, somado ao contexto macroestrutural desse período, historicamente o governo federal tratou de maneira secundária a educação elementar do povo, voltando-se principalmente para a educação superior, conforme os seus próprios interesses e da elite brasileira, como visto anteriormente. O longo processo de lutas de diferentes grupos sociais, uns mais progressistas, outros mais conservadores, explicitou o campo de disputas em torno da educação pública, sobretudo nos aspectos que dizem respeito ao direito de todos e a sua garantia por meio da gratuidade, obrigatoriedade e financiamento pelo Estado.

Apesar de a educação ser declarada como direito em 1934, somente em 1988 é inscrita na CF como direito público subjetivo de todos e dever do Estado. Não obstante esse avanço legal na ampliação do direito à educação – o que deveria significar maior compromisso do Estado com a educação em todos os níveis – na década de 1990, em meio à Reforma do Estado, o ensino fundamental foi priorizado em detrimento dos demais níveis de ensino, invertendo a lógica histórica que orientou a ação do governo federal no campo educacional brasileiro. Essa alteração não se norteou pela cidadania, mas pelas novas demandas do padrão de acumulação capitalista.

Oliveira (2010a), a partir da ótica do conflito entre o capital e o trabalho e do papel vital do Estado no capitalismo, aponta, com base na análise das reformas implementadas pelo governo brasileiro na década de 1990, que, em âmbito internacional, a centralidade da educação básica foi influenciada pelas orientações dos organismos internacionais ligados à Organização das Nações Unidas. Essa centralidade foi explicitada a partir de conferências realizadas na década de 1990[62], para a formulação de políticas educacionais nos países pobres de acordo com os interesses e rearranjo estrutural do sistema capitalista. Com base na teoria do capital humano, o argumento para convencer os governos a realizarem investimentos na educação básica fundamentou-se em aspectos econômicos, considerando os níveis básicos de

[62] A preocupação com esse nível de ensino data de 1970, conforme OLIVEIRA (2010a).

escolarização essenciais para um processo de transformação, crescimento sustentado e competição no mercado mundial. Esses aspectos demonstram que a educação deixou de ser uma questão nacional, passando a ser planejada e regulada em nível internacional, pelos centros de poder econômico que extrapolam as fronteiras dos Estados Nacionais (BRUNO, 2011).

No contexto brasileiro, apesar do alargamento do conceito de educação básica[63] previsto na CF/1988 e na LDBEN n. 9394/1996, diante dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien no ano de 1990, o ensino fundamental foi priorizado. Essa priorização se deu a partir da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (governo Itamar Franco) e também do PNE (2001-2010). O primeiro, apesar de apresentar diretrizes para a política educacional, foi criticado por significar um conjunto de intenções voltadas para a universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo, que não se concretizaram. O segundo limitou a garantia do direito ao ensino fundamental à população de 7 a 14 anos de idade, confirmando o já definido na Emenda Constitucional n. 14 de 1996 e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Tal fundo, instituído pela Lei n. 9424 de 24 de dezembro de 1996, destinava recursos somente ao ensino fundamental, em detrimento da educação infantil e ensino médio. Dessa maneira, retrocedeu-se ao previsto na LDBEN n. 5.692/1971, sendo priorizado sob a justificativa de focalizar os parcos recursos com o objetivo de generalizar a oferta (OLIVEIRA, 2010 e 2011).

Evidencia-se assim o caráter contraditório das políticas educacionais. Por um lado, a ampliação do direito à educação se configura como conquista dos movimentos sociais em prol da democratização educacional. Por outro, a defesa da educação básica por parte dos detentores dos meios de produção se deu em acordo com as necessidades de formação voltadas para o mercado de trabalho. Diante disso, como alerta Oliveira (2010a), é necessário estar atento aos fundamentos que embasam a defesa pelo direito à educação.

> A ampliação do acesso à educação pública e gratuita é interpretada por muitos como uma vitória dos movimentos organizados em torno da luta pela universalização do ensino. Não é possível, entretanto, desconsiderar uma outra face desse alargamento de direitos que estaria também respondendo aos anseios das classes capitalistas por maior formação da força de trabalho apta destinada à emergente industrialização. (...) é necessário estarmos atentos aos reais significados que assume a defesa da

[63] Ver CURY (2002; 2008).

> Educação Básica. É importante observar que, embora contenham elementos comuns, os diversos projetos e formulações que atentam para a principalidade da Educação Básica no atual contexto, existem sérias distinções entre forma e conteúdo das propostas em relação à extensão, público-alvo, duração, ou ainda, à qualidade e processo de aprendizagem, gestão e avaliação (OLIVEIRA, 2010a, p.170-172).

No final do século XX, a ampliação do acesso à educação básica fundamentou-se em reformas educacionais orientadas pela lógica racional baseada nos princípios privatistas, impondo-se mudanças sobre a gestão, por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica. A redefinição dos currículos por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o FUNDEF, a aprovação da LDBEN n. 9394/1996 minimalista e os vetos ao PNE (2001/2010), proposto pela sociedade por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, constituíram-se no conjunto de reformas implementadas na educação brasileira nesse período (OLIVEIRA, 2011; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

Quanto ao ensino superior, a agenda das políticas para esse nível de ensino também foi articulada às prescrições internacionais, sobretudo do BM (DOURADO, 2002). Para esse autor, a análise das políticas para a educação superior deve ser compreendida pela análise "dos vários instrumentos e mecanismos que preconizam a reforma desse nível de ensino e sua relação orgânica com o processo de reforma de Estado em curso no Brasil" (DOURADO, 2002, p.241).

Tendo em vista as reformas da educação superior, nesse contexto compreendida no âmbito dos serviços não exclusivos e competitivos de Estado, propôs-se a transformação das IES de autarquias ou fundações estatais para organizações sociais (fundações públicas de direito privado ou propriedade pública não estatal) que seriam controladas por contratos de gestão. Os princípios e pressupostos nos quais se basearam as reformas implementadas nesse nível de ensino se sustentam na suposição da crise do sistema federal de ensino superior baseada na: incapacidade de absorver toda a demanda e não preparar devidamente os alunos para o mercado de trabalho devido ao elitismo histórico da universidade no Brasil e pelo modelo unificado de universidades de pesquisa, caro e insustentável pelo poder público; unidade salarial e no regime de dedicação exclusiva dos docentes; falta de autonomia efetiva das universidades pelo excessivo envolvimento do Estado; baixa relação docente/aluno com excessivo custo/aluno devido ao aumento dos recursos, mas não das matrículas; falta de qualidade e no financiamento exclusivo com verbas públicas; o mau uso desses recursos, etc. (SILVA JR. e SGUISSARD, 1999).

A partir desse diagnóstico, uma série de medidas de ordem legal foi tomada para a solução da crise apontada, entre elas, a LDBEN n. 9394/1996, fundamentada nos eixos da flexibilidade e avaliação (CURY, 1997), em consonância com a Reforma do Estado implementada. A política do ensino superior foi orientada pela diversificação do sistema, tendo em vista a sua expansão em oposição ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Como visto no capítulo anterior, essa diferenciação tem dificultado a concretização desse modelo de universidade defendido desde o final da década de 1980.

Dessa orientação geral decorreu, entre outras coisas, a diminuição dos recursos federais para esse nível de ensino, com sugestão de programas para a diversificação das fontes de financiamento, a cobrança do ensino em todas as instituições, inclusive as oficiais (mantidas pelo governo), e o estabelecimento de convênios de pesquisa ou prestação de serviços com a iniciativa privada; a priorização do ensino de graduação nas universidades por meio da Gratificação de Estímulo à Docência[64]; a ideia de autonomia universitária relativa à gestão financeira e uso eficiente de recursos; a ampliação do setor privado; o financiamento vinculado aos resultados da avaliação[65] orientada pela padronização e mensuração da produção acadêmica e desempenho eficiente. Esses aspectos evidenciam uma política deliberada de privatização do ensino superior para atender as demandas do mercado (DOURADO, 2002; SILVA JR e SGUISSARD, 1999) que resultaram em

> (...) um intenso processo de massificação e privatização da educação superior no Brasil, caracterizado pela precarização e privatização da agenda científica, negligenciando o papel social da educação superior como espaço de investigação, discussão e difusão de projetos e modelos de organização da vida social, tendo por norte a garantia dos direitos sociais (DOURADO, 2002, p.246).

Dessa maneira, verifica-se que indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão defendida pelo FORPROEX como diretriz para a política de extensão universitária foi diretamente atacada pelas medidas estabelecidas nesse período. Desde então, a concepção da

[64] Essa gratificação privilegiou o ensino ao sobrevalorizar a hora-aula semanal e trouxe implicações para a gestão das IFES e para o trabalho acadêmico, ao estimular a competição entre professores e instituições (CATANI e OLIVEIRA, 1999). Foi desativada em 2003 (SGUISSARDI, 2006b).

[65] No governo de FHC, foi implementado um sistema de avaliação baseado no exame das condições de oferta e o Exame Nacional de Cursos ("Provão"). Esse sistema foi imposto à revelia da opinião majoritária de dirigentes e professores universitários e os resultados do "provão" foram apresentados em forma de *ranking* para os cursos de cada área, sendo objeto de muita contestação (SGUISSARDI, 2006b). Esse exame foi implementado em detrimento de uma "perspectiva de avaliação institucional, abrangente e processual, que vinha sendo construída por meio do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), desde 1994" (SOUZA e OLIVEIRA, 2003), a qual contemplava inclusive a extensão universitária. Sobre avaliação na educação superior, ver textos desses autores e as obras de José Dias Sobrinho. Análise recente sobre o tema da avaliação também pode ser encontrada em JORGE (2014).

extensão como dimensão acadêmica voltada para os interesses da maioria da sociedade encontra-se em disputa com a ideia de extensão como instrumento de captação de recursos pela via da prestação de serviços. Dentro da lógica da reforma do Estado em curso, a referência à sociedade brasileira deveria ser substituída pelas demandas do mercado (JEZINE, 2006a).

Como resultado das reformas, Cunha (2003) mostra que a privatização desse nível de ensino foi acelerada nesse período. Esse autor evidencia que a característica fundamental da proposta educativa do governo FHC era o papel econômico da educação como base do desenvolvimento pautado pelo progresso científico e tecnológico. No que diz respeito à universidade, foram realizadas parcerias entre "o setor privado e o governo, entre a universidade e a indústria[66], tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico" (CUNHA, 2003, p.39). Como apontado anteriormente, houve redução dos gastos com as universidades federais e a autonomia proposta direcionava essas instituições na busca de parcerias com o mercado para complementar o orçamento público, evidenciando a retirada do Estado do financiamento da educação pública.

No período compreendido pelo governo do presidente FHC, 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). 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). Ao término do mandato de FHC, o cenário educacional contava com uma profusão de programas sociais e educativos que atendiam públicos focalizados, constituindo-se em dispersão de políticas temporárias caracterizadas como de governo e não de Estado (OLIVEIRA, 2011).

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. Até mesmo as avaliações educacionais, não entrando

[66] Concretizada pela Lei n. 10.168 de 29 de dezembro de 2000, que estabeleceu o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação a partir de parcerias entre universidades, centros de pesquisa e o setor privado.

no mérito de sua validade, apontaram o baixo rendimento dos estudantes. 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. Nesse contexto, as ações implementadas pelo governo nos diferentes níveis eram realizadas de maneira pouco integrada, como se os problemas da educação básica não dissessem respeito à educação superior (ABREU, 2010).

No governo do presidente Lula, em decorrência das permanências verificadas, um novo projeto educacional antagônico em conteúdo, método e forma também não foi implantado. Em consequência, a desvalorização histórica da educação como direito público universal e de qualidade não foi alterada. Diante disso, as concepções e práticas educacionais vigentes na década de 1990 definiram dominantemente a primeira década do século XXI (FRIGOTTO, 2011, p.242).

Com a vitória de Lula nas eleições de 2002, a expectativa no campo educacional era a de que os vetos de FHC ao PNE (2001-2010) seriam derrubados, pelo fato de o Partido dos Trabalhadores ter patrocinado a proposta elaborada pela sociedade brasileira no âmbito dos Congressos Nacionais de Educação. Não obstante, o primeiro mandato do governo Lula foi caracterizado pela continuidade do governo anterior, no qual foram desenvolvidas ações e políticas fragmentadas e os referidos vetos não foram alterados. Ao contrário, no momento em que o PNE estava a quatro anos de encerramento de sua vigência, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, formulado de maneira independente do PNE (2001-2010). Concomitantemente ao lançamento do PDE, foi promulgado o Decreto n. 6.094/2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso *Todos pela Educação.* Esse Plano de Metas, considerado o carro-chefe do PDE, foi organizado pelo empresariado e não pelo movimento dos educadores (SAVIANI, 2009). Conforme Frigotto (2011), esse movimento e sua adesão ao PDE ao ser

> contrastada com a história de resistência ativa de seus aparelhos de hegemonia e de seus intelectuais contra as teses da educação pública, gratuita, universal, laica e unitária, revela, a um tempo, o caráter cínico do movimento e a disputa ativa pela hegemonia do pensamento educacional mercantil no seio das escolas públicas (p.245).

Constituído por vários programas que abarcam a educação básica e a educação superior, o PDE procurou dar direcionamento para a política educacional brasileira por meio

do governo federal, diferentemente da ausência de integração entre as políticas verificadas até então. Para alguns autores, o mesmo pode indicar a implementação de uma política de Estado por parte do MEC ao reunir programas de governo e atribuir orientação e integração para a organização da educação nacional; a tentativa de preenchimento das lacunas deixadas pelo PNE (2001/2010) decorrentes dos vetos do então presidente FHC; e a possibilidade de se conceber um sistema de educação no Brasil (OLIVEIRA, 2011; KRAWCZK, 2008). Para outros, o PNE ainda vigente foi colocado em segundo plano pelo PDE (SAVIANI, 2009; FRIGOTTO 2011).

Em que pese às contradições e limites presentes nessa iniciativa, o PDE visa à cooperação entre os entes federados, famílias e comunidade por meio de diferentes programas e ações de assistência técnica e financeira de modo a contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica no país. O MEC buscou dar uma orientação comum para a educação nacional, apesar das desigualdades regionais, bem como instaurar um regime de colaboração, responsabilização e mobilização de todos os agentes públicos em prol da educação (OLIVEIRA, 2011). Nesse sentido, o MEC chamou para si a responsabilidade para uma atuação incisiva na indução da qualificação da educação básica, ainda que mantenha o espírito de focalização como estratégia de equalização, diante da desigualdade das escolas, municípios e estados (KRAWCZYK, 2008).

No âmbito da educação básica, há ações que se voltam globalmente para esse nível de ensino (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb e o Plano de Metas do PDE-Ideb), e especificamente para a questão docente (Piso do Magistério e Formação pela Universidade Aberta do Brasil), como também para o apoio (Transporte Escolar, Luz para todos, Saúde nas Escolas, Guia das Tecnologias Educacionais, Educacenso, Mais Educação[67], Coleção Educadores, Inclusão Digital, Conteúdos Educacionais, Livre do Analfabetismo e PDE Escola). No que se refere ao ensino fundamental, foram previstas três ações específicas: Provinha Brasil, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Gosto de Ler. Quanto à educação infantil e ao ensino médio, o Proinfância e a Biblioteca na escola incidem respectivamente em cada nível de ensino. Programas voltados para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Tecnológica e Formação Profissional também foram previstos.

[67] Esse programa será retomado posteriormente na sua relação com a extensão universitária.

Segundo Oliveira (2011), a aprovação da lei do Piso Nacional de Salários para os professores da educação básica e a instituição do Fundeb, que abrange da educação infantil ao ensino médio e a educação de jovens e adultos, podem ser considerados como iniciativas do governo federal com a finalidade de integrar a educação nacional. Contudo, o piso de R$ 950,00 para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais e a desproporção entre o aumento dos recursos financeiros do Fundeb e o número de alunos atendidos, bem como o desequilíbrio entre os estados no financiamento da educação básica demonstram os limites dessa iniciativa. De acordo com Saviani (2009), esses recursos podem trazer melhoras em relação ao fundo anterior, mas não alteram o *status quo* vigente.

Por meio do PDE, o governo federal procurou elevar os indicadores educacionais, sobretudo, na educação básica. Com a implementação do Programa de Ações Articuladas (PAR), mediante a adesão ao Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação", os municípios passaram a implementar políticas fundamentadas no desempenho dos alunos medido pela principal referência do governo para aferir a qualidade na educação – o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Conforme Oliveira (2011), esse índice foi inspirado no *Programme for International Student Assessment* (PISA), que se constitui em um programa internacional de avaliação comparada coordenado pela OCDE. Os seus resultados têm servido aos interesses econômicos com o estabelecimento de *rankings* para que os países se localizem no mercado de competitividade em escala global. Não obstante esses aspectos, com base na análise dos resultados dos indicadores do Ideb, o MEC oferece apoio técnico e financeiro para que os municípios elevem os índices de qualidade de ensino (OLIVEIRA, 2011). Os recursos são transferidos por meio do PDDE.

Oliveira (2011) também chama a atenção para os objetivos do PDE que se orientam pela lógica da eficácia do sistema. Segundo Saviani (2009), o PAR foi instituído com vistas a responsabilizar os gestores municipais pela qualidade do ensino. Nesse sentido, ao analisar a relação entre o PDE e o Plano de Metas Compromisso *Todos pela Educação*, o autor afirma que a lógica que o embasa pode ser traduzida como a pedagogia dos resultados, em que, por meio da avaliação de resultados, o governo federal ajusta o produto (os alunos) à demanda das empresas. Ao expor essa crítica, Saviani (2009) argumenta que o caminho diferente a ser tomado pelo governo deveria ser o aumento do investimento público em educação para que fossem desenvolvidos os meios concretos para a qualificação das escolas, dos professores e do ensino. Em consonância com esses aspectos, Frigotto (2011) é contundente ao afirmar que

> (...) o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências (FRIGOTTO, 2011, p.245).

Vê-se que embora esse governo tenha desenvolvido vários programas no intuito de qualificar a educação básica, o que depende do aumento substantivo dos recursos destinados à educação é a lógica gerencial que embasa essas ações. Ao atrelar a qualidade da educação aos resultados das avaliações sistêmicas, reduz-se a complexidade dos processos educacionais que extrapolam as aprendizagens na área de português e matemática, foco dessas avaliações. As aprendizagens básicas e instrumentais são aquelas requeridas pelo mercado de trabalho e, portanto, em sintonia com as orientações dos organismos internacionais, são os resultados das avaliações dessas aprendizagens que orientam a formulação das políticas educacionais para esse nível de ensino.

Em relação ao ensino superior, a análise não difere muito do que foi exposto até aqui. Diversos autores apontam que, em comparação às políticas implementadas durante o governo de FHC, houve mais continuidades do que ruptura com o governo Lula. Nesse nível de ensino, dentre as ações previstas no PDE, destacam-se: o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa de Apoio a Planos de reestruturação e de expansão das Universidades Federais (Reuni), o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), o Programa de Apoio à Extensão Universitária (ProExt)[68], o Prodocência, a Iniciação à Docência, etc.

Entre essas ações, há aquelas que vêm sendo desenvolvidas no intuito de ampliar o acesso ao ensino superior, tais como o ProUni, o Fies, o Reuni e o Pnaes. O primeiro, implementado em 2005, visa conceder bolsas integrais e parciais aos estudantes de baixa renda em cursos de graduação nas instituições de ensino superior privadas, com ou sem fins lucrativos. Para a concessão das bolsas, as instituições recebem isenções de vários tributos e os candidatos devem atender a vários requisitos. O Fies se caracteriza pelo programa de empréstimos a estudantes do ensino superior particular, com cobertura parcial e integral. Foi

[68] Que será retomado no tópico seguinte "A priorização da educação básica nas políticas de extensão universitária do FORPROEX", quando será analisado o processo de construção desse programa.

criado ainda no governo anterior como Programa de Crédito Educativo e atualmente concede financiamento aos bolsistas parciais do ProUni.

Embora essas iniciativas contribuam para o acesso de alunos de baixa renda ao ensino superior, é consenso entre os estudiosos que ambas têm favorecido mais os interesses dos segmentos das instituições privadas do que a efetiva democratização da educação superior, ao desenvolver um processo de privatização e desconstrução da universidade como espaço público (LEHER, 2004; VELLOSO, 2011). Em geral nas instituições privadas, sobretudo nas faculdades isoladas, não são desenvolvidas atividades de pesquisa, comprometendo a qualidade do ensino nessas instituições (DIAS SOBRINHO, 2010). Defende-se assim a ampliação da oferta de vagas no setor público, ao invés da compra de vagas ociosas em IES muitas vezes de qualidade duvidosa.

Nesse sentido, o governo federal empreendeu ações para a expansão do setor público federal pela criação de novas instituições e extensão de *campi* fora da sede, pela implantação de cursos tecnológicos e pela ampliação de vagas nas universidades federais por meio do Reuni. Esse programa objetiva a criação de condições para a ampliação do acesso e permanência dos estudantes na educação superior, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e recursos humanos das universidades federais. O Decreto n. 6.096/2007, que o institui, prevê a redução das taxas de evasão, ampliação da relação de alunos de graduação por professor para dezoito, o aproveitamento de vagas ociosas, a diversificação da oferta de cursos de graduação, ampliação de políticas de inclusão e assistência aos estudantes, bem como a articulação entre os diversos níveis de educação, entre outras coisas (BRASIL, 2007b). Para favorecer a permanência dos estudantes, foi criado o Pnaes, alterado para Programa Nacional de Assistência Estudantil em 2010.

O Reuni se constitui como parte do significativo aumento do financiamento destinado à expansão da rede federal de ensino superior e busca expandir a oferta de vagas na educação superior. Entretanto, 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. Tal programa pode estar contribuindo para a massificação do ensino superior, em atendimento aos interesses de empresários por mão de obra mais qualificada, em detrimento da universalização do direito ao acesso e permanência com qualidade nesse nível de ensino. Bruno (2011) define a universalização como o processo de expansão do acesso à

educação escolar da quase totalidade das novas gerações de trabalhadores, que, embora afirmado como direito, resulta tanto do interesse dos capitalistas de explorar a força de trabalho qualificada, quanto das pressões e lutas das famílias e jovens pelo acesso a níveis superiores de qualificação e certificados exigidos pelo mercado de trabalho. Para a autora, a massificação, ainda que proveniente da universalização, expressa-se pela redução dos processos formativos às exigências estritas da reprodução do capital.

Ferreira (2012) aponta que o enfoque na racionalização e eficiência fundamentou os indicadores de desempenho exigidos pelo Reuni. Amaral (2009) sinaliza a necessidade de estudos para acompanhar esse programa, uma vez que o não aumento de recursos financeiros para as universidades poderá acarretar prejuízos a qualidade da formação dos estudantes, bem como as atividades de pesquisa e extensão. Léda e Mancebo (2009) chamam a atenção para o fato de esse programa focar a expansão e o financiamento das atividades de ensino em detrimento da pesquisa e da extensão, implicando no princípio constitucional da indissociabilidade. Percebem-se, nessa ação, as contradições entre o discurso da democratização do ensino superior e a garantia de condições para a sua efetivação com qualidade.

Quanto ao Sinaes, embora o mesmo contemple procedimentos avaliativos formativos e de autoconhecimento institucional, ele vem sofrendo críticas por se orientar pela lógica produtivista e meritocrática, exercendo o Estado o papel principal de avaliador e regulador (FERREIRA, 2012). Enfatiza-se uma visão regulatória da avaliação em detrimento da visão emancipatória. Dada a diferenciação do sistema de educação superior brasileiro, com forte predominância do setor privado lucrativo, é fundamental o papel regulador do Estado, porém a avaliação deve se orientar pela qualidade e o respeito à realidade e à autonomia de cada IES (MOROSINI, 2010).

A política de extensão das universidades também consta como um dos itens avaliados nesse sistema. De acordo com os resultados da análise dos relatórios de autoavaliação de 172 instituições preenchidos pelas IES entre 2004-2008[69], 33,7% não mencionaram a política de extensão nos relatórios. Somente 31,5% das instituições fizeram menção à integração entre

[69] A amostra foi composta por 57 universidades; 41 Centros Universitários; e 74 Faculdades Integradas, isoladas, institutos ou escolas superiores. Os relatórios analisados se referem às IES integrantes do Sinaes (2004-2006) e que tiveram seus cursos avaliados na área de Ciências da Saúde, Ciências Agrárias e Serviço Social no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes em 2004 e 2007.

ensino, pesquisa e extensão, evidenciando a necessidade de estratégias institucionais que promovam a indissociabilidade (INEP, 2011).

Ademais, outras ações implementadas durante o governo Lula indicam a continuidade da reforma do Estado, iniciada no período anterior, entre elas, a Lei n. 10.973/2004 de Inovação Tecnológica, que trata dos incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica ligada ao setor produtivo, redundando, por um lado, na valorização dessas áreas em detrimentos de outras e, por outro, na submissão da pesquisa universitária nessas áreas aos interesses desse setor e o Decreto Presidencial n. 5.205/2004, que regulamentou a parceria entre as fundações privadas e as IFES e revogado pelo Decreto n. 7.423 de 31 de dezembro de 2010. Segundo Maués (2011), essa legislação, juntamente com os demais programas anteriormente citados, sinaliza os rumos privatistas que a educação superior brasileira "vem priorizando e a mudança nas finalidades das Universidades e de seu *modus operandi*, passando a assumir feições empresariais e mercadológicas" (p.4).

Com a eleição da Presidente Dilma em 2010, as políticas educacionais implementadas pelo governo anterior permanecem em continuidade. No início de seu mandato, a atual Presidente do Brasil afirmou dar prosseguimento às iniciativas de expansão da educação superior com a criação de novas universidades federais, *campi* universitários e institutos federais. Essa expansão objetiva ampliar, interiorizar e consolidar os institutos e universidades federais nos munícipios populosos, com baixa renda *per capita* e percentual elevado de extrema pobreza; promover a formação de profissionais para o desenvolvimento regional com vistas à permanência desses profissionais no interior do Brasil; potencializar a função social e o engajamento dessas instituições como expressão das políticas do governo federal na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais e territoriais (BRASIL, 2011).

Uma das ações implementadas no governo Dilma foi o Programa Ciências sem Fronteiras a partir de 2011. Objetiva estimular a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores mediante a concessão de bolsas voltadas para as áreas consideradas prioritárias – leiam-se áreas voltadas, sobretudo, para a tecnologia e produção – em universidades estrangeiras. De acordo com o governo, essa iniciativa permitirá o avanço da ciência, tecnologia, inovação e competitividade industrial via mobilidade internacional; a promoção da internacionalização das universidades brasileiras; o aumento do conhecimento inovador para as indústrias brasileiras; o aumento da presença de professores, estudantes e pesquisadores

brasileiros em instituições de excelência no exterior, bem como a atração de estudantes e pesquisadores para trabalharem no Brasil (BRASIL, 2014).

Pelo exposto, a política educacional governamental para o nível superior tem se fundamentado na lógica das vantagens econômicas da educação, que, em tese, promove o desenvolvimento econômico e promoção da mobilidade social. É com base nessa lógica, somada a ações de compensação, que as políticas do governo Lula e Dilma foram implantadas, pois, como afirma Ferreira (2012),

> As políticas para a educação superior do governo Lula e Dilma assumiram também a perspectiva da equidade social articulada com a concepção de desenvolvimento econômico, da capacitação de mão de obra e da elevação da empregabilidade da população, principalmente quando faz a opção da construção de *campi* de instituições federais de educação superior no interior do país. As políticas de ações compensatórias também ganharam destaque com os programas do ProUni e da Universidade Aberta do Brasil. (p.469).

Entre essas ações compensatórias – compreendidas aqui como ações que incidem sobre os efeitos das desigualdades e não sobre suas raízes – no sentido de garantir o acesso à educação superior, em agosto de 2012, foi sancionada a Lei n. 12.711, que institui o ingresso nas instituições federais por meio das cotas. A partir da aprovação dessa lei, 50% das vagas nas universidades federais são reservadas por curso e turno para candidatos provenientes de escola pública, com baixa renda e autodeclarados pretos, pardos e indígenas em proporção igual à população da unidade da Federação onde se localiza a instituição. Apesar de a aprovação dessa lei ter se efetivado somente durante o governo Dilma, 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, 2010b). 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. Várias iniciativas já vinham sendo desenvolvidas pelas universidades brasileiras para a ampliação do acesso ao ensino superior, tais como a criação de cursos noturnos, cotas e bônus (VELLOSO, 2011, FERES JR, DAFLON, CAMPOS, 2011; MORCHE, NEVES, 2011). Além das ações afirmativas, outras políticas que buscam garantir o acesso ao ensino superior vêm sendo desenvolvidas, tais como o ProUni e o Reuni já referenciados.

Entretanto, 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 (DIAS 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).

Chauí (2003) também afirma que entre as principais medidas necessárias para a democratização da educação superior consta a articulação desse nível de ensino com os demais, ambos na esfera pública. Para a autora, é fundamental uma reforma radical na educação básica a fim de possibilitar a construção de uma universidade republicana e democrática. Nesse sentido, "a universidade pública tem que se comprometer com a mudança no ensino fundamental e no ensino médio públicos", pois a baixa qualidade das escolas públicas tem impedido que seus alunos ingressem no ensino superior público. "Dessa maneira, a educação superior pública tem sido conivente com a enorme exclusão social e cultural dos filhos das classes populares que não têm condições de passar da escola pública de ensino médio para a universidade pública" (CHAUI, 2003, p.13).

Pode-se inferir que a universidade no Brasil 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 CF/1988 e a LDBEN n. 9396/1996. 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). A centralidade dada à formação de professores nessa conjuntura se vincula à questão da qualidade da educação básica que, desde a década de 1990, a partir dos resultados das avaliações sistêmicas, encontra-se em disputa pelos diferentes projetos de educação. Todavia, considera-se que a melhoria da qualidade na educação básica não se limita à formação de professores e ao desempenho dos alunos nas avaliações. A efetiva valorização pressupõe o estabelecimento de planos de carreira e salários, a garantia de condições de trabalho e outros aspectos nas escolas (currículo, infraestrutura, gestão, etc.) e nas políticas, como a questão do financiamento que também vem sendo apontada. (GATTI, 2010; VIANA *et al*, 2012). Os processos avaliativos da escola devem extrapolar os aspectos cognitivos dos alunos, englobando os processos de ensino-aprendizagem, professores, projeto pedagógico, recursos, gestão, entre outros (SOARES, 2012).

De acordo com Cunha (2012), em decorrência dos resultados das avaliações sistêmicas, a Universidade passou a ser questionada no que diz respeito ao seu compromisso com a qualidade da formação de professores relativa à desvalorização do preparo para o magistério da educação básica. Contudo, tal como apontado anteriormente, o autor afirma que a ausência de priorização pelas licenciaturas na universidade reflete o descaso histórico do poder público com a educação básica.

Atualmente, as normatizações que regulamentam os cursos de formação de professores preveem a articulação das IES com os sistemas e as escolas de educação básica, como forma de propiciar a participação de estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem nas escolas favorecendo o conhecimento prático e a experiência da realidade escolar. Entretanto, como aponta Gatti e Barreto (2009), as universidades e demais instituições formadoras ainda precisam se esforçar para constituir canais institucionais de interação com as escolas para a formação dos futuros professores, pois não são realizados na maioria dos cursos.

Embora o governo, a partir do PDE, venha implementando várias ações que buscam articular a universidade à educação básica, tanto na formação inicial, quanto na formação

continuada de professores, esses programas vêm sendo alvo de críticas. De acordo com Gatti e Barreto (2009), é possível considerar a tentativa de romper com estruturas tradicionais de formação e transformá-las, porém há limites burocráticos e financeiros na implementação dessas propostas, não bastando apenas a ampliação das estruturas de formação vigentes e currículos atuais para garantir a melhoria da qualidade na educação. A base teórica que fundamenta esses programas e as condições de implementação pelas universidades e suas implicações no trabalho docente também têm recebido críticas (TAFFAREL *et al*, 2013).

Mesmo com os limites apresentados pelos autores, 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, no contexto de disputas entre projetos mais democráticos e mercantis de educação. Posteriormente, será demonstrado que, com a criação do PDE, dois programas vinculados a esse plano – o Programa de Fomento à Extensão (ProExt) e o Programa Mais Educação (PME) – vêm fomentando a relação da extensão universitária com a educação básica, em especial, no desenvolvimento de políticas de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental.

3.3 – A priorização da Educação Básica nas políticas de Extensão Universitária do FORPROEX

Como abordado no capítulo anterior, nos vários encontros realizados pelo FORPROEX entre os anos de 1987 e 2000, diversos temas foram debatidos, entre eles a relação da extensão universitária com a educação básica. Com o objetivo de explicitar como a educação básica se tornou uma das áreas prioritárias para a política de extensão[70] formulada pelo FORPROEX, nesse tópico, serão retomados alguns documentos já citados no capítulo anterior, relativos aos encontros realizados pelo Fórum, bem como aqueles que expressam a política formulada por ele: o Programa de Fomento à Extensão (1993-1997 e sua retomada pelo MEC a partir de 2003); o Plano Nacional de Extensão (1999) e a Política Nacional de

[70] Apesar de analisar a relação da extensão universitária com a educação básica neste estudo, é necessário apontar que a educação básica está no foco de outras políticas, tais como as de formação, pesquisa pós-graduação, tendo em vista a garantia do acesso e a melhoria da qualidade desse nível de ensino. Ver, por exemplo, o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG - Capes 2011-2020). Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf , acessado em 13/08/2014.

Extensão (2012). Com exceção do último, esses documentos também foram analisados por Tavares (1996), Nogueira (1999) e Diniz (2012), portanto, esses autores serão referenciados na medida em que contribuíram com a análise aqui realizada.

Como referido, desde o final da década de 1980, o FORPROEX tem defendido a extensão como dimensão acadêmica, com base na indissociabilidade. Junto a isso, defende também o estabelecimento de relações da universidade com a sociedade baseadas na interação dialógica. A educação básica foi constituída como um dos campos de atuação da extensão universitária e, portanto, de relação da universidade com a sociedade com base nessas diretrizes.

Nesse sentido, as perspectivas da Extensão Universitária nos anos 1990 e dois painéis sobre a universidade – Educação e Alfabetização; Metodologia em Extensão Universitária – foram os temas do IV Encontro do Fórum (Florianópolis, 1990). O encontro foi realizado no contexto de uma nova conjuntura política nacional com o início do governo do Presidente Collor, momento de grande preocupação e incertezas sobre o futuro da universidade, uma vez que se anunciava um pacote para a educação fundamentado na lógica neoliberal. De acordo com essa perspectiva, a extensão focaria exclusivamente a venda de serviços, em contraposição à concepção de extensão formulada pelo Fórum, como também ao modelo de universidade socialmente referenciada conforme o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Nas conclusões e recomendações do documento que apresenta os temas discutidos, são reafirmados os avanços conquistados desde a criação do Fórum no sentido dessa nova concepção de universidade. Essa concepção apresentada pelo Fórum buscava uma saída para a crise de legitimidade vivida por essa instituição. Propunha-se a articulação da produção do conhecimento e a formação acadêmica por meio de um trabalho de extensão orientado pela transformação da sociedade e em diálogo com as demandas da mesma (TAVARES, 1996).

Para tanto, reivindicou-se ao MEC que as deliberações dos quatro encontros do Fórum já realizados fossem consideradas como "expressão legítima da comunidade acadêmica quanto à política de extensão" (FORPROEX, 1990, in NOGUEIRA, 2000, p.31). A valorização da extensão pela institucionalização na estrutura do Ministério, com setor, recursos e apoio específicos também foi reivindicada. O documento registra ainda um manifesto do Fórum diante da conjuntura educacional do país solicitando ao MEC a explicitação de suas intenções quanto à política para a educação pública superior.

Essa política deveria respeitar os princípios constitucionais de manutenção e consolidação do ensino público e considerar os interesses e participação dos setores representativos da comunidade acadêmica. Para o Fórum, a efetivação da autonomia universitária não deveria significar a desobrigação do Estado com os investimentos na educação pública. Como analisado anteriormente, nesse contexto de formulação de um projeto neoliberal para a sociedade brasileira, o governo vislumbrava a diminuição de recursos para a manutenção da universidade pública.

No subtema "Universidade: Educação e Alfabetização", reconhece-se o efetivo esforço da universidade pública no cumprimento de sua função social ao tratar da questão da alfabetização por meio de pesquisas, formação de recursos humanos para a área da educação e formulação de políticas e estratégias conjuntas com a sociedade. A partir do entendimento da alfabetização de crianças, jovens e adultos como parte das contradições estruturais da sociedade brasileira, o FORPROEX pontua o fracasso das campanhas e ações em curto prazo que resultaram no crescimento do analfabetismo brasileiro, com base em estatísticas oficiais e pesquisas. Diante desses aspectos, afirma-se que "por tudo isso, a Universidade Pública Brasileira considera prioridade a recuperação imediata do sistema regular de educação do país como base para a superação dos problemas afetos à educação" (FORPROEX, 1990, *in* NOGUEIRA, 2000, p.31).

Nesse contexto, vivia-se o Ano Internacional da Alfabetização, em que o governo eleito discursava a respeito do combate ao analfabetismo como meta prioritária na área da educação, demandando a efetiva participação da universidade. A comunidade universitária debatia sobre o papel que a universidade, particularmente a extensão, deveria ter na implementação dessa política. Quanto ao Fórum, posições divergentes foram apresentadas evidenciando diferentes maneiras de se pensar a universidade em sua prática cotidiana e a relação da extensão com programas governamentais e intervenção nos problemas concretos da sociedade (TAVARES, 1996).

No referido encontro do FORPROEX, em meio ao debate, alguns defendiam a responsabilidade da extensão em desenvolver o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), tendo como perspectiva maior institucionalização das ações extensionistas dentro da universidade e sua vinculação com o ensino e a pesquisa. Outro posicionamento referiu-se à ideia de a universidade ter uma parcela de culpa no fracasso da alfabetização devido à falta de programas de ensino de qualidade nas universidades

"politicamente comprometidos com a formação de professores de educação básica (...) e de formação em serviço para profissionais"[71] já atuantes nesse nível, tendo na atuação junto à alfabetização a possibilidade concreta de influenciar no desenvolvimento social brasileiro. Diferentemente das visões anteriores, havia aqueles que criticavam a perspectiva da instituição universitária realizar atividades com foco na alfabetização e assim assumir uma função do governo. A crença na relação direta entre alfabetização e cidadania também foi criticada com base no argumento de que o domínio mecânico das habilidades de ler e escrever não garante sozinho o deslocamento da marginalidade para a participação cidadã (TAVARES, 1996). Apesar dessas controvérsias sobre o papel da universidade perante a questão da alfabetização, cinco pontos para a atuação da universidade pública brasileira foram previstos no documento final do IV Encontro do Fórum:

> 1) Estabelecer uma direção de trabalho comprometida para erradicar as *causas* do analfabetismo; 2) insistir que os programas de fomento para erradicar as causas do analfabetismo sejam feitos nas Universidades Públicas através de programas institucionais; 3) garantir que os projetos componentes dos programas de erradicação do analfabetismo, gerenciados pela Universidade Pública, sejam feitos com o envolvimento das instituições comunitárias responsáveis pela alfabetização; 4) articular, nos programas de erradicação das causas do analfabetismo, a pesquisa e o ensino universitários; 5) valorizar os cursos de licenciatura como requisito básico para a recuperação da qualidade e condições do trabalho docente, restaurando o prestígio e o crédito do magistério. (FORPROEX, 1990, *in* NOGUEIRA, 2000, p.32)

Mesmo com as controvérsias apresentadas entre os integrantes do FORPROEX, o que se buscava era o fortalecimento da institucionalização da extensão, por meio de programas de fomento e da associação com o ensino e a pesquisa. Junto a isso, procurava-se também o maior comprometimento da universidade na busca de soluções dos problemas sociais do país em relação às demandas populares, entre elas a educação básica. Apesar de pretensiosas, as intenções do FORPROEX para a atuação da universidade demonstram a preocupação de incidir sobre as causas do analfabetismo. Contudo, essas causas são vinculadas a questões históricas e estruturais da sociedade brasileira que dependem exclusivamente de vontade política e de ações de um Estado ampliado.

As ações de extensão poderiam colaborar na medida em que estivessem vinculadas ao desenvolvimento de pesquisas e à formação de professores, como pontuado pelo FORPROEX, mas não resolveriam por si próprias os problemas do analfabetismo. Nesse sentido, no Manifesto do Fórum anexado ao final do documento, reforça-se o entendimento

[71] Cf. Anais do IV Encontro Nacional do Fórum (1990), *in* Tavares (1996, p.119).

do analfabetismo como produto das contradições estruturais da sociedade brasileira e que a solução desse problema deveria ser tratada incidindo-se sobre as causas. Para tanto, defendia-se o cumprimento do preceito constitucional de fortalecimento do sistema regular de educação básica e a destinação dos recursos públicos à alfabetização para serem geridos exclusivamente por instituições públicas de educação.

A partir desse período, o Fórum solicitou ao MEC a liberação de verbas para o desenvolvimento de projetos de alfabetização e integração do ensino superior com o 1º e 2º graus. Requereu também o credenciamento das Pró-Reitorias de Extensão para a articulação, coordenação e execução do PNAC a ser desenvolvido pelas universidades. Os recursos deveriam ser liberados de acordo com as regras já estabelecidas pelo MEC no ano de 1991. A despeito da promessa de liberação dos recursos nesse período, com a mudança do ministro da educação e sua equipe, o Fórum teve que retomar novamente o diálogo já avançado com o MEC (NOGUEIRA, 1999).

Nos dois encontros seguintes, além dos temas principais debatidos, o posicionamento do FORPROEX sobre a necessidade de financiamento para as ações de extensão no intuito de promover sua institucionalização nas universidades foi reafirmado. Reivindicou-se a liberação de verbas para os projetos de alfabetização e de integração do ensino superior com o ensino de 1º e 2º graus. Diante do lançamento do Programa Nacional de Capacitação de Docentes de 1º e 2º graus em 1992 pelo MEC, o Fórum encaminhou à Secretaria Nacional de Ensino Superior (SENESu) uma nova solicitação para que as Pró-Reitorias de Extensão fossem credenciadas para coordenar o desenvolvimento desse programa junto aos governos estaduais e municipais (NOGUEIRA, 1999).

Nessa perspectiva de fortalecimento e institucionalização da extensão, como fruto de reivindicação apresentada pelo FORPROEX desde sua constituição ao MEC, em 1993, foi criada a Comissão de Extensão Universitária. Esta foi formada por representantes nacionais e regionais do Fórum e por membros do MEC – o Diretor do Departamento de Políticas de Ensino Superior (DEPES) e o chefe da Divisão de Graduação e Extensão (DIEG/DEPES/SENESu/MEC). A referida comissão foi criada com a finalidade de elaborar programas específicos que estabelecessem princípios, diretrizes e formas de fomento à extensão nas IES públicas (NOGUEIRA, 1999).

Essa comissão elaborou o Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE), constituindo-se na segunda política de extensão universitária no Brasil

(NOGUEIRA, 1999). Esse programa foi apresentado e discutido no encontro do Fórum em 1993 e sua versão final divulgada no mesmo ano pelo MEC. O programa fundamentou-se no conceito, diretrizes e objetivos construídos pelo Fórum, já referenciados no capítulo anterior, evidenciando certa aproximação entre este e o MEC, que financiaria ações de extensão orientadas nos fundamentos do FORPROEX. Destaca-se que ações voltadas para o combate ao analfabetismo, bem como a vinculação da universidade com o 1º e 2º graus (com foco na capacitação e treinamento de professores) são recomendadas, em consonância com os temas debatidos nos encontros anteriores do Fórum e com as negociações em curso junto ao MEC.

Com base nas propostas de ações de extensão apresentadas em 1993, esse programa foi reformulado a partir das avaliações realizadas pelo Comitê Assessor. Esse Comitê, constituído também por membros do Fórum e do MEC com a função de estabelecer critérios de avaliação para o PROEXTE, recomendou à Comissão de Extensão Universitária a realização de um diagnóstico da situação nacional da extensão. Apontou ainda a necessidade de aprofundar as discussões em nível local, regional e nacional sobre o que vinha sendo realizado até então no sentido de reforçar o cumprimento das diretrizes da extensão do Fórum (NOGUEIRA, 1999). Tal como referido no capítulo anterior, o diagnóstico realizado evidenciou que a relação mais consolidada na área de extensão até aquele período consistia na vinculação com as instituições públicas ligadas às áreas de educação e saúde.

No VIII Encontro (Vitória-ES, 1994), o tema central debatido pelo FORPROEX foi *Universidade: a construção da cidadania e a afirmação da soberania nacional*. Perante a crise econômica e social no país, fruto das mudanças em curso, como tratado anteriormente, o Fórum apresentou recomendações relativas ao papel da universidade no enfrentamento da questão abordada no encontro. Nesse sentido, considerou-se oportuna a participação da universidade em todos os movimentos de luta contra a desigualdade e exclusão presentes no Brasil. Em especial, as Pró-Reitorias de Extensão deveriam induzir ações que objetivassem enfrentar os problemas advindos das situações de exclusão que impactavam diretamente a construção da cidadania e a afirmação da soberania nacional.

No documento final do encontro, foi descrito o desejo da universidade de participar do equacionamento dos graves problemas nacionais por meio dos vários programas e projetos já desenvolvidos pelas instituições, mas que a falta de sistematização impedia a visibilidade do efetivo engajamento da universidade. Entretanto, considerava-se “pretensioso e paradoxal particularizar a questão da cidadania como responsabilidade exclusiva da extensão

universitária" (FORPROEX, 1994, *in* NOGUEIRA, 2000, p.65). Diante disso, em consonância com a defesa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o Fórum afirmava que a universidade expressaria sua relação com a sociedade na construção da cidadania na medida em que essa preocupação torna-se visível no cotidiano das salas de aula, nas pesquisas desenvolvidas e nas atividades de extensão.

Dentre as diretrizes para atuação da universidade nessa área, destaca-se a priorização da atuação junto ao sistema de ensino público para o fortalecimento da educação básica que deveria ser realizada por meio de contribuições técnico-científicas e na colaboração para a construção e difusão de valores da cidadania. Previu-se que a ação acadêmica, em especial a extensão, deveria voltar-se prioritariamente para os setores em situação de exclusão dos direitos e da cidadania. Esse foco deveria ser articulado com instituições e organismos da sociedade civil e política comprometidos com a transformação do quadro de exclusão social. Vê-se que o enfoque dado à educação básica pelo FORPROEX se caracterizou pelo posicionamento político quanto ao papel da universidade na construção da cidadania.

Ainda no ano de 1994, tendo em vista a insegurança dos membros do Fórum e do MEC relativas às mudanças de governo no ano seguinte, a questão da manutenção do PROEXTE se tornou prioritária. Buscou-se institucionalizar o programa como rubrica orçamentária do MEC. Para tanto, a SENESu/MEC, no final de 1994, transferiu a coordenação do Programa de Integração da Universidade com o Ensino Fundamental para a Comissão de Extensão Universitária vinculada ao PROEXTE (NOGUEIRA, 1999). A partir de então, perante as alterações no cenário político educacional, tendo em vista a garantia da continuidade do Programa de Fomento à Extensão, no ano de 1995, foram formuladas duas linhas de ação, a partir da sugestão da Secretaria de Educação Superior (SESu) em incluir o Programa de Integração da Universidade com o Ensino Fundamental junto ao PROEXTE. A primeira linha, denominada "Articulação da Universidade com a sociedade", foi financiada com recursos oriundos da SESu/MEC, voltada exclusivamente para as universidade públicas. Essa linha abrangia, entre outras coisas, cursos de capacitação e treinamento nas áreas de educação, saúde, produção e qualidade de vida, assessorias, ações de cultura e ações de integração entre a universidade e a educação infantil.

A segunda, em acordo com o programa anteriormente citado, foi denominada "Integração da Universidade com o Ensino Fundamental". Essa linha seria financiada com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), aberta também à

participação das instituições superiores sem fins lucrativos, de maneira contrária à proposta do FORPROEX que defendia a gestão dos recursos exclusivamente por instituições públicas de educação. Em consonância com as políticas nacionais para a educação básica, essa linha abrangia as necessidades apresentadas pelos sistemas de ensino estaduais e municipais tendo como foco as crianças de 1ª a 8ª séries, jovens e adultos, incluindo Educação Indígena e Educação Especial.

As ações deveriam apresentar a manifestação favorável das Secretarias de Educação dos estados e municípios e serem formuladas de acordo com as demandas apresentadas pelos sistemas de ensino. As áreas de atuação abrangiam programas sistemáticos e continuados de capacitação de recursos humanos; desenvolvimento de estudos, pesquisas, planos e inovações pedagógicas com o objetivo de aplicar os resultados diretamente no processo de ensino-aprendizagem para a superação do fracasso escolar, principalmente nas primeiras séries; cooperação técnica aos sistemas de ensino na elaboração e produção de material didático, bem como o desenvolvimento e implantação de currículos, metodologias e práticas pedagógicas com vistas ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem[72].

Tavares (1996) analisou as propostas apresentadas por 84 universidades ao PROEXTE/1995, tendo como foco a política de extensão desenvolvida nas universidades públicas à época. No que diz respeito à Linha II, a autora constatou que, de maneira geral, em todas as regiões brasileiras, priorizou-se a capacitação de recursos humanos, enfatizando-se a educação de jovens e adultos; disciplinas do ensino fundamental – Ciências e Matemática – e cursos para técnicos e dirigentes municipais. Segundo a autora, as demais áreas de atuação tiveram poucas demandas de ações, evidenciando que a necessidade principal dos sistemas de ensino ainda era a qualificação dos seus quadros.

Em meados do ano de 1995, o MEC comunicou o corte de recursos para os projetos da Linha I. Quanto à Linha II, foi informado que o FNDE não mais financiaria ações de capacitação de pessoal do ensino básico diretamente às IES, recomendando-se a negociação de propostas juntamente com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e submetidas à Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Embora a integração da universidade com os sistemas públicos de ensino configurar como diretriz do Fórum desde o início dos anos de 1990, essa alteração demarcou a mudança do papel das IES de proponente das ações para executora de demandas do MEC (NOGUEIRA, 1999). Esse aspecto evidencia o impacto

[72] Conforme convocatória para o PROEXTE (1995). Ver NOGUEIRA (2000).

direto sobre a autonomia institucional das universidades na formulação de suas políticas acadêmicas em relação ao governo.

Ainda no ano de 1995, o Fórum se reuniu com a SESu para discussão referente à Linha II do PROEXTE para posicionar-se posteriormente junto à SEF. Foi apresentado o histórico da Linha I, com resultados inclusive de ações integradas com os distintos graus de ensino. Quanto à Linha II, argumentou-se a necessidade de garantir o financiamento para estimular a relação entre o ensino superior e o ensino fundamental. O Fórum também levantou todas as ações desenvolvidas pelas IES junto ao ensino fundamental para subsidiar as negociações entre a SESu, a SEF e o FNDE no sentido de garantir os recursos destinados à Linha II. O retorno posterior à reunião consistiu na aprovação das ações com corte de 50% dos recursos, que seriam liberados ao longo do ano de 1996.

Posteriormente, outra reunião foi realizada para tratar do financiamento pelo PROEXTE. Na oportunidade, "a SEF solicitou apoio das universidades, através das Pró-Reitorias de Extensão, para discussão e implementação da proposta dos PCN pedindo aos representantes do Fórum uma proposta de trabalho a ser discutida com o FNDE" (NOGUEIRA, 1999, p.207). A proposta elaborada pelo grupo e apresentada à SEF foi composta por três linhas de ação: formação de professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, produção de material didático e eventos voltados para o debate dos novos PCN do ensino fundamental. A SEF se comprometeu com a liberação dos recursos já aprovados no ano de 1995.

Em 1996, a Comissão de Extensão Universitária, o Comitê Assessor e a SEF se reuniram para organizar a convocatória do PROEXTE para o mesmo ano. Além das universidades públicas, as IES sem fins lucrativos foram novamente contempladas no Edital. Em relação às linhas de fomento, decidiu-se pelo não financiamento da Linha I e, quanto à Linha II,

> Observa-se que o programa destina-se a financiamento exclusivo de projetos relacionados com a formação de professores e produção de material didático para o ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, além da educação de jovens e adultos. Tais linhas de financiamento representavam prioridades definidas pela SEF e não diretrizes do Fórum (NOGUEIRA, 1999, p.208)

De fato, como abordado anteriormente, as recomendações do Fórum em 1993 eram voltadas para todo o ensino de 1º e 2º graus. A partir da criação da Linha II, que, como já verificado, foi elaborada como estratégia para garantir o financiamento do PROEXTE,

observa-se o foco no ensino fundamental e outras modalidades de ensino. A partir das demandas da SEF, as linhas definidas restringiram-se para os quatro primeiros anos do ensino fundamental e à educação de jovens e adultos.

Nesse mesmo ano, em continuidade ao encontro anterior, no X Encontro do FORPROEX (Belém, 1996), a temática tratada foi "Por uma política nacional de Extensão." O objetivo era discutir a participação das universidades nas políticas sociais, governamentais e junto aos movimentos sociais, bem como a definição de uma política nacional de extensão universitária considerando a conjuntura nacional e internacional. Dentre as mesas desse encontro, destaca-se aquela cujo tema focou a extensão universitária e o relacionamento com o ensino fundamental. Embora não tenha sido produzido um documento final do evento, de acordo com Nogueira (1999), propôs-se a criação de um grupo de sistematização sobre o ensino fundamental. A perspectiva era interagir com esse nível de ensino para levantar subsídios para compor alternativas de solução para os seus problemas. Esse encontro ocorreu no contexto em que o FORPROEX buscava a permanência do fomento às ações de extensão junto à SEF.

Pode-se inferir que a priorização da extensão pela educação básica desde o início dos anos de 1990 foi permeada tanto pelas discussões a respeito do papel da universidade na construção da cidadania naquele momento histórico, bem como pela busca de recursos destinados à extensão universitária. Verifica-se que a priorização da educação básica foi estabelecida em um momento de demanda do FORPROEX pelo financiamento da extensão junto ao MEC, que nesse período focalizou sua atuação na política educacional para o ensino fundamental. Embora no plano do discurso o Fórum tenha afirmado o compromisso da universidade com a educação básica por meio da extensão com vistas à cidadania, na prática, o fomento à extensão focou as políticas priorizadas pelo governo, que, como discutido anteriormente, estavam alinhadas às orientações dos organismos internacionais.

Em sua análise sobre os documentos do FORPROEX, Tavares (1996) aponta que o Fórum foi construindo um posicionamento cada vez mais claro na busca de uma universidade voltada para os interesses e necessidades da maioria da população. Reconhecia-se a existência de inúmeros programas e projetos em que a universidade poderia participar ativamente no equacionamento dos graves problemas nacionais. A necessidade de a universidade se envolver "crítica e objetivamente na definição e estabelecimento das políticas públicas que dessem conta das demandas das pessoas e da coletividade" também era demandada

(TAVARES, 1996, p.138). Porém, na medida em que o FORPROEX se submeteu às prioridades do governo (ensino fundamental) e não da sociedade civil organizada (fortalecimento da educação básica como direito de todos), houve um retrocesso no processo de construção de uma universidade democrática e comprometida com os interesses da maioria da população (TAVARES, 1996). Outro aspecto importante apontado pela autora foi que tanto no Perfil da Extensão (citado anteriormente), quanto na análise das propostas apresentadas ao PROEXTE (1995), a prestação de serviços foi a forma mais comum de realização das atividades de extensão, dificultando a vinculação processual-orgânica da extensão com o ensino e com a pesquisa como se pretendia.

Não obstante os recuos e contradições presentes na relação entre o FORPROEX e o MEC, o período foi marcado pela cobrança do primeiro junto ao segundo, para a manutenção do financiamento. Entretanto, o PROEXTE foi encerrado em 1997, quando o Diretor da DEPES informou que o financiamento às ações de extensão dependia do âmbito orçamentário e administrativo do FNDE e não mais do MEC. Durante a interrupção da política de fomento às ações de extensão, o Fórum apresentou a necessidade de um documento que reunisse as diretrizes políticas que vinham sendo discutidas pelo FORPROEX desde a sua criação e que fosse usado como parâmetro para futuras possibilidades de fomento. Buscou-se então a construção de um Plano Nacional de Extensão (PNExt).

Para a elaboração desse plano, o Fórum inicialmente ensejou construir uma proposta, mas não havia consenso entre os seus integrantes. Essa proposta consistia no Programa Nacional Temático de Fomento à Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – Universidade Cidadã (1997) – discutido no XII encontro do Fórum. Nesse encontro, definiu-se a criação de Comitês Temáticos do Fórum Nacional voltados para as seguintes áreas: preservação e sustentabilidade do meio ambiente, promoção à saúde e à qualidade de vida, Educação Básica; desenvolvimento da cultura, transferência de tecnologias apropriadas, atenção integral à criança, ao adolescente e ao idoso; capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas; Reforma Agrária e trabalho rural. Os mesmos foram organizados de acordo com as temáticas de trabalho do referido Programa.

Os representantes dos ministérios vinculados às áreas temáticas foram convidados para participarem do XII encontro do Fórum, quando essas áreas foram discutidas. O convite constitui-se em estratégia para comprometer os ministérios com o programa e assim receber recursos para o fomento das ações de extensão nas IES públicas, aspecto criticado por alguns

integrantes do Fórum (NOGUEIRA, 1999). Verifica-se novamente a submissão do fomento à extensão às prioridades do governo em detrimento da autonomia universitária.

Mesmo diante da ausência de consenso em relação ao mesmo, o documento foi aprovado no XII encontro do Fórum, mas "não apresentava consistência suficiente para constituir-se como proposta do Fórum para a extensão nas IES públicas brasileiras" (NOGUEIRA, 2005. p.78). Definiu-se a constituição de uma Comissão Nacional de Extensão do FORPROEX para elaborar o PNExt em conjunto com o MEC que desde então se reuniram "para elaboração conjunta de um plano nacional de extensão que pudesse vir a ser financiado pelo próprio MEC e por outros ministérios" (NOGUEIRA, 1999, p.217). Objetivava-se inclui-lo no PNE (2001-2010) já encaminhado pelo MEC à Presidência da República ao final de 1997. Contudo, apesar da participação do MEC, não se observou o mesmo comprometimento quando da elaboração do PROEXTE (NOGUEIRA, 2005).

O plano elaborado teve como referência a definição de linhas temáticas para a promoção da unidade entre as ações desenvolvidas pelas universidades, a criação de um programa de fomento, o desenvolvimento de um sistema de avaliação e o estabelecimento de parcerias com o MEC e outros ministérios (NOGUEIRA, 2005). Além disso, deveria conter as diretrizes políticas da extensão, uma vez que tanto a LDBEN n. 9394/1996 quanto o PNE tratavam a extensão com superficialidade (NOGUEIRA, 2001).

Em 1998, a terceira política de extensão universitária - o PNExt, construída pelo Fórum e pela Secretaria de Educação Superior do MEC, foi aprovada em reunião anual do Fórum e lançada em 1999 pelo MEC. Segundo o documento, o plano "reflete o compromisso da universidade com a transformação da sociedade brasileira em direção à justiça, à solidariedade e à democracia". O documento é composto pelos seguintes itens: antecedentes, objetivos, metas, metodologia e avaliação (FORPROEX, 1998).

Além de trazer as diretrizes políticas da extensão universitária, trabalhadas no capítulo anterior, no que diz respeito ao foco deste trabalho, entre os seus princípios básicos está prevista 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", retomando a postura explicitada no IV Encontro do Fórum. Entre os objetivos do PNExt, destaca-se a priorização de ações voltadas "para o atendimento de necessidades sociais

emergentes como as relacionadas com as áreas de educação, saúde, habitação, produção de alimentos, geração de emprego e ampliação de renda".

Entre as metas, no eixo de articulação da universidade com a sociedade, prevê-se o desenvolvimento de programas e projetos de extensão relacionados à "ampliação da oferta e melhoria da qualidade da Educação Básica, em até três anos" e "melhoria do atendimento à atenção integral à criança, adolescentes e idosos, em até dois anos", bem como a "participação no Programa Nacional de Educação nas áreas da Reforma Agrária (PRONERA) através da capacitação pedagógica de monitores e coordenadores locais, em até dois anos". Explicita-se dessa maneira a priorização dada à educação básica, por constar como princípio básico da política nacional de extensão então formulada, bem como entre os seus objetivos e metas.

Apesar do avanço no sentido de reafirmação dos conceitos, princípios e diretrizes políticas pactuadas no FORPROEX, segundo Nogueira (2005), o PNExt apresenta alguns limites. Em relação aos recursos financeiros, desde a sua elaboração até o ano de 2002, apesar de longas negociações junto ao MEC, foram garantidos somente recursos isolados de acordo com programas de alguns ministérios, tais como Universidade Solidária, Alfabetização Solidária e PRONERA. Apenas em 2003, com a mudança de governo, iniciou-se um processo de reaproximação e diálogo entre o Fórum e o MEC.

Em relação à definição das áreas temáticas, segundo a autora, inicialmente "se deu em função de programas específicos de ministérios, indicando provavelmente a crença na possibilidade de financiamento para ações de extensão nas universidades via tais ministérios" (NOGUEIRA, 2005, p.93). A definição mais clara e objetiva foi fruto de um processo posterior de discussão e encaminhou-se "na direção das políticas públicas nacionais, considerando que estas refletem, de fato, os grandes problemas sociais do país, que demandam atuação das universidades públicas" (NOGUEIRA, 2005, p.95). Desde então, as áreas temáticas foram assim definidas: comunicação, cultura, direitos humanos, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e trabalho.

Destaca-se que, no Programa Universidade Cidadã, a área temática voltada para a educação era denominada de Educação Básica e, no PNExt, foi denominada apenas Educação. De acordo com a ementa dessa área, a mesma abrange: Educação Básica; educação e cidadania; educação a distância; educação continuada; educação de jovens e adultos; educação especial; educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; incentivo à leitura;

capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas de educação; cooperação interinstitucional e internacional na área (FORPROEX, 2001).

O documento também enfatiza a participação das universidades na discussão, elaboração e execução de políticas públicas fundamentadas na cidadania. Entre os seus objetivos, prevê-se a criação de condições para a participação da universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para se constituir em organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas. Embora preveja a participação da universidade na execução de políticas públicas, é ressaltado que

> a intervenção na realidade não visa levar a universidade a substituir funções de responsabilidade do Estado, mas sim produzir saberes, tanto científicos e tecnológicos quanto artísticos e filosóficos, tornando-os acessíveis à população, ou seja, a compreensão da natureza pública da universidade se confirma na proporção em que diferentes setores da população brasileira usufruam dos resultados produzidos pela atividade acadêmica, o que não significa ter que, necessariamente, frequentar seus cursos regulares. (FORPROEX, 1998, *in* NOGUEIRA, 2000, p.119)

Participar da elaboração e avaliação de políticas públicas, tendo por norte a finalidade acadêmica definida na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pode contribuir para a solução dos grandes problemas sociais existentes no país. Mas, ocupar a universidade com a execução de políticas públicas, pode desviar essa instituição de suas finalidades e atribuições, e, no caso da relação aqui analisada, precarizar as condições de trabalho tanto da universidade quanto das escolas de educação básica, ainda que contraditoriamente possa favorecer que a formação de professor se aproxime da realidade na educação básica. Como foi visto até aqui, a questão do fomento governamental às ações de extensão foi definida de acordo com suas demandas, que, nesse sentido, pode transformar a universidade em agência de execução de políticas públicas a seu favor e que, no contexto brasileiro, nem sempre são voltadas para os interesses da maioria da população.

A retomada do fomento à extensão por meio de programa específico destinado a essa dimensão da universidade foi realizada somente no ano de 2003, com a mudança de governo[73]. O programa foi retomado pelo MEC com o nome Programa de Apoio à Extensão Universitária voltado para as Políticas Públicas, com maior oferta de recursos para financiamento e linhas de atuação de programas e projetos, voltados para as políticas

[73] Apesar de solicitar ao FORPROEX, por meio de sua secretaria, os documentos dos encontros do mesmo a partir de 2000, eles não foram disponibilizados, impossibilitando verificar a interferência do Fórum na retomada do ProExt.

públicas[74]. Em 2006 e 2007, foi denominado como Programa de Apoio à Extensão Universitária. O mesmo foi regulamentado pelo Decreto n. 6.495/2008 e definido como Programa de Extensão Universitária (ProExt) desde então[75].

De acordo com o decreto, o programa se destina a ampliar a interação da universidade com a sociedade e entre os seus objetivos está o fomento de programas e projetos de extensão que contribuam para o fortalecimento de políticas públicas, devendo seguir as diretrizes de orientação acadêmica e de relação com a sociedade. Vê-se que a retomada do fomento à extensão pelo MEC abarcou as diretrizes políticas defendidas pelo FORPROEX, entre elas a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a interação dialógica. Contudo, as temáticas estabelecidas pelo ProExt continuam "vinculadas às políticas sociais consideradas prioritárias pelos gestores públicos (...) em determinado contexto" (DINIZ, p.76, 2012), em detrimento da garantia de recursos orçamentários para o financiamento das ações de extensão elaborados de maneira autônoma pelas universidades.

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 SESu, que recebe as demandas apresentadas pelos demais Ministérios e Secretarias[76]. 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. Como verificado anteriormente, no que diz respeito à educação básica, o fomento à extensão até o ano de 1997 priorizou ações voltadas, sobretudo, para o ensino fundamental, em coerência com a política educacional à época. Já a partir do novo governo, as linhas de fomento da extensão para a educação foram ampliadas, como pode ser verificado no Quadro 4 a seguir.

[74] Além desse programa, alguns editais de outros ministérios também foram publicados, a partir de 2003, contemplando a extensão universitária (NOGUEIRA, 2005).
[75] Sobre esse programa em sua primeira fase (1994-1997), ver NOGUEIRA (2005). Em relação à retomada de programa, ver DINIZ (2012).
[76] Além do MEC, o edital MEC/SESu/2013 contemplou os seguintes Ministérios e Secretarias: Ministério da Cultura, Ministério da Integração Nacional, Ministério da Justiça, Ministério da Pesca e Aquicultura, Ministério da Saúde, Ministério das Cidades, Ministério das Comunicações, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério dos Esportes, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Secretaria de Políticas para as Mulheres.

QUADRO 4
ProExt – editais 2004 a 2013 - Área Temática – Educação

Edital/Ano	Linhas Temáticas, Temas e Subtemas na área de Educação
04/2004 e 08/2005	**Temas:** 1) Educação de Jovens e Adultos, incluindo apoio ao desenvolvimento de sistemas locais e regionais de educação, alfabetização e letramento. 2) Formação Permanente de pessoal para o sistema educacional, com articulação com a educação básica por meio da elaboração de cursos de educação continuada, produção de material pedagógico para professores em exercício nas redes públicas ou outras ações.
15/2006	**Temas**: 1) Formação de Professores para o sistema educacional. 2) Educação de Jovens e Adultos.
2007 e 09/2008	**Temas**: 1) Qualificação de professores que atuam no sistema educacional. 2) Educação de Jovens e Adultos.
06/2009	**Linha Temática**: Educação, Desenvolvimento Social e Saúde. **Subtemas**: qualificação de professores que atuam no sistema educacional; educação de jovens e adultos; geração de trabalho e renda; juventude e desenvolvimento social; promoção da saúde e/ou prevenção de doenças; atenção à pessoa idosa, à pessoa com deficiência e às populações indígenas e quilombolas.
05/2010	**Linha Temática**: Educação. **Subtemas**: qualificação de professores que atuam no sistema educacional; educação de jovens e adultos; juventude; terceira idade; atenção às populações indígenas e quilombolas; diversidade e direitos humanos; educação socioambiental e cidadania.
04/2011	**Linha Temática:** Educação **Subtemas**: qualificação de professores que atuam no sistema educacional; educação de jovens e adultos; juventude; atenção às populações indígenas e quilombolas; diversidade e direitos humanos; educação socioambiental e cidadania.
02/2013	**Linha Temática:** Educação Subtema: educação de jovens e adultos; juventude; educação escolar indígena; educação escolar quilombola, educação para relações étnico-raciais; educação do campo; educação em direitos humanos; educação socioambiental; educação especial na perspectiva inclusiva; saúde na escola; **educação integral e intersetorialidade**; o ensino médio integrado à educação profissional; educação infantil; apoio à gestão de redes de educação públicas; apoio à gestão da rede de educação profissional e tecnológica – EPT; proteção do conhecimento e transferência de Tecnologia em Instituições de Ensino Públicas; formação de trabalhadores.

Fonte: Elaboração própria a partir de Diniz (2012) e dos Editais do ProExt 2003 a 2013

Entre os anos de 2004 e 2008, constata-se que além de ações voltadas para a educação de jovens e adultos, dentro da área temática da educação, foram fomentadas ações de formação e qualificação de professores para a educação básica. Em 2009, a área de educação foi vinculada ao desenvolvimento social e saúde, embora os focos anteriores tenham permanecido. A partir de 2010, a linha temática foi denominada exclusivamente de educação, permanecendo os mesmos subtemas em 2011, com exceção da terceira idade, que passou a constar na linha temática da saúde e direitos humanos. Em 2013, verifica-se a ampliação dos subtemas, com destaque para as ações de extensão voltadas às políticas de educação integral.

Diniz (2012) argumenta, tomando como base a análise desses e outros documentos, que a extensão se tornou instrumento de política pública a partir da vinculação entre o financiamento da extensão, as áreas temáticas de atuação e as políticas públicas priorizadas

pelo governo. O autor analisa essa relação como um avanço para a extensão universitária sem levar em conta a submissão dessa atividade acadêmica às demandas do governo.

> Depreendemos da análise realizada que as propostas do Fórum para a questão do financiamento ganharam outra dimensão a partir do momento em que a organização temática se articula, de certa maneira, com as possibilidades de financiamento para a extensão universitária por meio de sua inserção como instrumento de política pública na relação com as diferentes esferas e setores de governo (DINIZ, 2012, p. 68).

Ainda que a proposição das ações seja realizada pelas universidades, no caso do ProExt, essas instituições só podem apresentar programas e projetos de acordo com as áreas e linhas de políticas públicas definidas pelo governo. Entretanto, atualmente as universidades, no âmbito de sua autonomia, podem incluir recursos destinados à implementação da política de extensão universitária na previsão orçamentária anual. Em 2010, foi aprovado o Decreto n. 7.233/2010, que prevê a inserção de indicadores de extensão na matriz de alocação de recursos da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). O FORPROEX tem buscado a sua efetivação com vistas à garantia de recursos para a continuidade das ações e políticas de extensão, para além dos editais de fomento.

No que concerne às áreas priorizadas pela extensão universitária, no estudo comparativo realizado pelo Fórum, abordado no capítulo anterior, observou-se "uma concentração de ações nas áreas de Saúde, Educação e Cultura, focos tradicionais de atuação de extensão" (FORPROEX, 2007a, p.24). Considerando-se apenas os programas de extensão, os projetos vinculados ou não vinculados, as áreas de educação e saúde apresentaram maior expressividade quantitativa. Retirando-se as ações classificadas como prestação de serviços (em maior número em relação às demais modalidades de ação, conforme observado desde o perfil realizado em 1994) e eventos, obteve-se o seguinte ranqueamento entre as áreas temáticas: educação (29%); saúde (24,7%); cultura (11,9%); tecnologia e produção (10,7%); meio ambiente (7,4%); trabalho (6,1%); comunicação (5,2%); e direitos humanos e justiça (5%). Apesar da diversidade de ações distribuídas nas diversas áreas temáticas, esses dados evidenciam a priorização da extensão para ações voltadas para a área da educação.

Passados mais de dez anos do lançamento do PNExt, a partir de discussões sobre os limites e potencialidades desse plano, o FORPROEX construiu, ao longo de três anos, a quarta política de extensão universitária brasileira. O documento denominado de "Política Nacional de Extensão Universitária" foi aprovado e lançado no XXXXI Encontro Nacional do Fórum, em maio de 2012, o qual serve de orientação da extensão nas universidades públicas

brasileiras. Já na apresentação do documento são apresentados os valores sobre os quais se fundamentam a política: justiça, solidariedade, democracia e autonomia universitária.

A análise do mesmo indica um aprofundamento na definição das diretrizes políticas da extensão universitária apresentadas no PNExt, conforme abordado anteriormente. De acordo com o documento, espera-se que as diretrizes, em conjunto, contribuam para a superação das crises de hegemonia, legitimidade e a institucional vivida pela universidade pública em nível internacional e nacional. Junto a isso, reafirma e atualiza o conceito de extensão:

> A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p.42).

De acordo com o documento, tanto as diretrizes como o conceito e objetivos da extensão universitária devem mudar de maneira consonante com as mudanças ocorridas na sociedade e na própria instituição universitária. Alguns objetivos e princípios do PNExt foram reafirmados e outros acrescentados à política. Além de apresentar uma breve contextualização histórica da extensão universitária, aborda também o contexto e desafios atuais no âmbito nacional e internacional e suas implicações sobre a universidade. No que diz respeito às políticas públicas, o documento enfatiza o papel da universidade na produção do conhecimento de maneira a oferecer ao governo e à sociedade tecnologias, teorias, processos e profissionais capazes de propulsionar desenvolvimento para além da esfera econômica, e que seja sustentável, de caráter ético e alinhado com os valores e interesses sociais.

Entre os desafios apresentados à extensão universitária no documento ora analisado, consta o exercício do "papel transformador da extensão na relação da universidade pública com todos os outros setores da sociedade, no sentido da mudança, de superação das desigualdades, eliminando, nesse exercício, ações meramente reprodutoras do *status quo*" (FORPROEX, 2012, p.61). Diferente do PNExt, amplia-se a vinculação das ações extensionistas para com os setores produtivos da sociedade, para além das políticas públicas e movimentos sociais.

Além de prever essa vinculação com o setor produtivo, no que diz respeito ao financiamento, considera-se a possibilidade da captação de recursos privados junto a órgãos e instituições ligadas às áreas temáticas e articulação com agências de desenvolvimento, argumentando-se que "a questão importante não é tanto a origem dos recursos, mas sim sua utilização de acordo com o conceito, as diretrizes e os princípios da Extensão Universitária"

(p.78). Entretanto, como mostrado até aqui, a origem dos recursos tem definido diretamente as áreas e abrangência de atuação da extensão universitária em consonância às prioridades do governo, o que pode ocorrer com o setor privado que, majoritariamente, orienta-se pelo lucro e pela apropriação do Estado a favor de seus interesses e lógicas.

Afirma-se novamente a necessidade da articulação da extensão com as políticas públicas na formulação, implementação e avaliação. Reforça-se o papel da universidade em não ocupar as funções do Estado e a importância da vinculação com as políticas públicas na garantia do financiamento e continuidade das ações extensionistas. Além das áreas temáticas, alteradas somente no que diz respeito à área dos direitos humanos e justiça, outros dois eixos integradores são apresentados de forma a orientar a vinculação das ações de extensão com as políticas públicas: o território e os grupos populacionais. Em relação ao fortalecimento da extensão universitária, é destacada a necessidade da flexibilidade curricular e a creditação curricular da participação dos estudantes nas atividades de extensão, conforme previsto no PNE anterior e no que se encontra em votação.

Quanto à avaliação, reforça-se o imperativo da construção de um sistema de informação e de avaliação e monitoramento das ações de extensão em nível nacional e articulados com os sistemas já existentes, tais como o Censo da Educação Superior[77]. O documento também faz referência à inclusão da extensão na matriz de alocação de recursos e a necessidade de definição e pactuação de indicadores junto à ANDIFES e da presença da extensão na avaliação de todas as IFES por meio do Sinaes.

Em relação à educação básica, a Política Nacional de Extensão Universitária reafirma que, entre as prioridades da articulação da extensão universitária com as políticas públicas, esteja a "ampliação da oferta e melhoria da qualidade da educação básica" (FORPROEX, 2012, p.26). Entre os seus princípios básicos, retoma o já previsto no PNExt. 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.

[77] Entre os anos de 2003 e 2008, as ações de extensão foram incluídas no Censo da Educação Superior/Inep, envolvendo aspectos relativos aos programas, projetos, cursos e prestação de serviços (quantidade, público atendido, equipe, área temática). A partir de mudanças realizadas no Censo, as ações de extensão não foram mais contempladas, resultando em esforços do FORPROEX desde então para a retomada da extensão no Censo.

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 a realização de pesquisas. As ações de extensão também passaram a ser desenvolvidas tendo como foco a educação básica, em consonância com a política nacional de extensão concebida pelo FORPROEX, que toma como um de seus princípios básicos a atuação junto à educação básica, demonstrado pelo histórico aqui apresentado.

Como apontado anteriormente, um dos subtemas do fomento à educação do ProExt voltou-se para as políticas de educação integral, que, no Brasil, têm consistido na ampliação da jornada escolar dos alunos do ensino fundamental com vista à ampliação das oportunidades de aprendizagem dos alunos. Essa política se constitui em um dos focos da política educacional do governo federal na atualidade. Nessa direção, em nível federal, o PME tem fomentado o desenvolvimento dessas experiências e requerido a participação das universidades nas mesmas.

3.4 – A Extensão Universitária e o Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação foi instituído via aprovação da Portaria Normativa Interministerial n. 17 de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto n. 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Foi estabelecido inicialmente pela parceria entre o MEC e os Ministérios do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte e da Cultura. Posteriormente, os Ministérios do Meio Ambiente, da Ciência e Tecnologia, como também a Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República passaram a fazer parte desse programa interministerial. Essa política indutora do governo federal tem o objetivo de promover a ampliação da jornada escolar nos diversos estados e 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, 2009a). Em 2011, o PME já contava com a adesão de 1.309 secretarias de educação (sendo 1.282 municipais e 26 estaduais e do Distrito

Federal), 14.995 escolas e atendimento a 3.067.644 alunos[78]. Destaca-se que, no PNE em tramitação, prevê-se a oferta de educação em tempo integral para 50% das escolas públicas de educação básica.

Para dar subsídio às ações do PME, três cadernos foram publicados compondo a Série Mais Educação. O primeiro caderno, intitulado "Gestão Intersetorial no território", aborda diferentes assuntos como os marcos legais do programa, temáticas da Educação Integral, Gestão Intersetorial, estrutura e operacionalização do PME, bem como dos programas e projetos que o compõem e sugestões para a gestão nos territórios. (BRASIL, 2009b). O segundo, "Educação Integral – texto referência para o debate nacional", produzido por diferentes sujeitos envolvidos com a temática (gestores, pesquisadores, educadores, etc.), apresenta o debate atual sobre a educação integral no país (BRASIL, 2009c). O terceiro caderno, "Redes de Saberes Mais Educação pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral", apresenta propostas pedagógicas que se baseiam no diálogo entre os saberes escolares e comunitários (BRASIL, 2009d). Além desses cadernos, o MEC também publicou o "Programa Mais Educação passo a passo" (BRASIL, 2009e), a fim de oferecer esclarecimentos sobre o mesmo.

No primeiro caderno, observa-se a perspectiva da intersetorialidade definida como "corresponsabilização" na relação entre as diversas esferas do governo e a busca pela parceria com a sociedade, a partir da concepção que os processos educativos envolvem múltiplos agentes. A participação das universidades é compreendida a partir desse entendimento. No último caderno, destaca-se que entre os responsáveis para atuação junto às experiências de ampliação da jornada escolar estejam "os estudantes em processo de formação docente" (BRASIL, 2009e, p.15-16).

Tendo em vista o lançamento do PME, na perspectiva da construção de uma agenda da educação integral no país (MOLL, 2012), foi realizado, em 2007, pela Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (DEIDHUC/SECAD/MEC), o Seminário Educação Integral e Integrada: reflexões e apontamentos, reunindo as principais experiências em desenvolvimento no país. Como fruto desse encontro, foi desenvolvido o mapeamento das experiências de ampliação da jornada escolar com vista a subsidiar a construção dessa

[78] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16728&Itemid=1120. Acesso em 22/04/2014.

política, juntamente com os debates promovidos em torno da temática. A partir dos resultados da pesquisa, é possível esboçar um panorama geral a respeito das políticas públicas de educação integral em todo o país[79].

Focalizando os aspectos pesquisados pela investigação - tempos, espaços, sujeitos envolvidos, atividades desenvolvidas, gestão dos sistemas e das unidades escolares, formas de financiamento e parcerias - os resultados revelaram experiências diversas em todo o país. Dos 5.564 municípios brasileiros, 2.112 participaram da pesquisa e, dentre eles, somente 500 desenvolviam um total de 800 experiências na época do estudo. As experiências estão distribuídas desigualmente entre as regiões e estados. Em linhas gerais, a maioria das experiências foi implantada recentemente; atendem, sobretudo, alunos das séries iniciais do ensino fundamental; desenvolvem ampla variedade de atividades em carga horária superior à 7h diárias durante os 5 dias da semana, em espaços diversos, dentro (as salas de aula são privilegiadas) e fora da escola (os campos de futebol e quadras são os mais usados).

A maior parte das experiências ocorre no contraturno e são inseridas no Projeto Político Pedagógico das escolas (PPP). Os principais responsáveis pela execução das atividades são os professores (concursados 69% e contratados 59%), mas há presença significativa de diversos sujeitos que atuam junto aos alunos (estagiários bolsistas 14,6%, voluntários 11,5%, agentes culturais 5,6%, entre outros). A coordenação geral fica a cargo das Secretarias Municipais de Educação e, dentro das instituições escolares, as atividades são coordenadas pelos diretores. Quanto ao financiamento, a maioria é financiada por recursos municipais.

É importante frisar que os resultados apresentados por essa pesquisa não contemplam a realidade brasileira, tendo em vista o número de respondentes. Além disso, os resultados demonstrados anteriormente não revelam um modelo de educação integral predominante, pois a análise mais detida dos dados levantados revelou a diversidade entre as experiências. Os resultados apresentados aqui servem para esboçar uma visão geral a respeito do que vem se

[79] Por não se constituir em objeto deste estudo, não se pretendeu apresentar uma revisão bibliográfica sobre as experiências de educação integral ou das escolas de tempo integral. Sobre os movimentos e correntes políticas que defendiam a educação integral com propostas diversas no início do século XX (movimento anarquista, integralista, Escola Nova), ver COELHO (2008; 2009); e GALLO (2002). Sobre as experiências desenvolvidas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro (Escola-Classe / Escola-Parque e Centros Integrados de Educação Pública – CIEP's), ver COELHO (2009); CAVALIERE E COELHO (2003); e CAVALIERE (2002). Sobre o mapeamento relativo à produção a respeito das escolas públicas de horário integral, ver RIBETTO E MAURÍCIO (2009). Sobre a educação integral na atualidade, ver MOLL (2012); LEITE (2012); CLEMENTINO (2013); e CARVALHO (2013).

desenvolvendo como política pública de ampliação da jornada escolar no país, a fim de contextualizar o *locus* deste estudo.

Entre os resultados da pesquisa, destacam-se os dados relativos às parcerias estabelecidas para o desenvolvimento das experiências. Os parceiros são diversificados, sendo majoritariamente os órgãos públicos e a comunidade. No que se refere especificamente a esse estudo, somente 6,2% das experiências pesquisadas possuíam parceria com universidades, sendo o maior número na Região Sudeste, em especial no estado de Minas Gerais (BRASIL, 2009a).

Em consonância com esse aspecto, o PME integra os vários programas do PDE lançado em 2007, no segundo mandato do ex-presidente Lula 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, 2007a; 2010c). Nesse sentido, em 2012, o Edital ProExt/MEC/SESu/2013 contemplou uma linha específica voltada para as políticas de educação integral, tendo em vista ações, por parte das universidades, voltadas para essas políticas. Como demonstrado no tópico anterior, o ProExt também compõe os programas do PDE.

No documento no qual se apresentam as razões, princípios e programas do PDE, prevê-se o desenvolvimento de ações da universidade pública junto à educação básica relativas à formação inicial e continuada dos professores com vistas à melhoria da qualidade da educação básica e contribuição para a melhor preparação dos futuros estudantes a ingressarem no nível superior. A despeito das críticas já apontadas a respeito do PDE, 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 para o ensino superior se propõem a efetivar essa vinculação. Além desses programas, o Reuni, já referido anteriormente, compõe um dos

programas do PDE. Conforme o Decreto que o institui, esse programa 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).

Em conformidade com os aspetos apresentados, Bareicha *et al* (2011) e Silva (2009) relatam duas experiências de relação da universidade com experiências de educação integral. O primeiro trabalho diz respeito às atividades desenvolvidas por meio do Projeto de Extensão de Ação Contínua do Teatro Ecopedagógico da UnB em escolas de ensino fundamental da rede pública. Os autores apontam a necessidade de refletir sobre as possibilidades de integração dos alunos de licenciatura na realidade das escolas públicas, caracterizadas atualmente pela ampliação da jornada escolar, por se constituírem no destino da maior parte desses alunos.

A partir da descrição do projeto, que consiste no desenvolvimento de oficinas de teatro, oficinas pedagógicas e pesquisas, Bareicha *et al* (2011) apontam as possibilidades geradas pela experiência no que diz respeito à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sobretudo, com o desenvolvimento de monografias e estudos de mestrado. Os autores pontuam também que o fato de as experiências de ampliação da jornada escolar se caracterizarem pela interdisciplinaridade, que a extensão universitária talvez possa se constituir como a porta de entrada dessas ações na universidade, com vista à integração de professores e alunos de diversas áreas. Finalmente, os autores afirmam que a extensão se aproxima e favorece o diálogo entre o saber acadêmico e o saber popular; e a união de todos esses aspectos pode favorecer a formação integral dos alunos das escolas de educação básica quanto da universidade.

Em relação ao estudo desenvolvido por Silva (2009), a mesma demonstra o diálogo entre as escolas, a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora (SME/JF) e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) na construção da política de tempo integral desse município. A relação entre essas três esferas se desenvolveu por meio do projeto "Tempos na Escola", composto por uma professora e alunos de graduação (bolsistas de extensão, treinamento profissional e iniciação científica) e pós-graduação da UFJF, membros da SME/JF e professores, coordenadores e diretores de quatro escolas municipais. Esse projeto consistiu no desenvolvimento de pesquisa nas escolas, construção de diretrizes para as escolas de tempo integral de Juiz de Fora, bem como com a elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico dessas instituições.

Com base nos resultados da pesquisa, Silva (2009) afirmou que a “aproximação entre as instituições de ensino superior e escolas permite que a universidade se aproprie da realidade cotidiana e possa repensar seu ensino e a sua pesquisa” (p.108). Do ponto de vista da escola, favoreceu a superação de desafios enfrentados na implementação da experiência por meio da formação em contexto escolar realizada durante o desenvolvimento do projeto, como subsídio aos profissionais que atuam na escola. De acordo com a autora, o diálogo entre as escolas, UFJF e SME/JF foi fundamental no processo de implementação do Programa Escola de Tempo de Integral, em que o processo de construção das diretrizes baseou-se na participação e corresponsabilização de todos os envolvidos.

A partir da descrição e análises aqui apresentadas, compreende-se que as políticas educacionais, formuladas a partir do contexto de redemocratização brasileira, como também nos anos de 1990 e sobretudo no século XXI, têm estimulado a relação entre a universidade e a educação básica para além das pesquisas e do ensino, por meio da extensão universitária. Na atualidade, a política de ampliação da jornada escolar tem convocado as universidades à participação nessas experiências. Contudo, pouquíssimos estudos foram encontrados e essa relação precisa ser mais bem investigada para se evidenciar como ela tem se estabelecido.

Uma iniciativa da UFMG junto à educação básica surgiu a partir da demanda da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (SMED/PBH). Tal iniciativa está alinhada à articulação proposta entre os diferentes níveis de ensino e foca o desenvolvimento de uma política educacional de ampliação da jornada escolar. Trata-se do Programa Escola Integrada/SMED.

O referido programa se refere à política municipal de ampliação da jornada escolar da SMED/PBH por meio da oferta de oficinas no contraturno escolar, por estudantes universitários e outros sujeitos. A relação da UFMG com esse programa ocorreu de maneira consonante com a política de extensão dessa Universidade. Como será verificado no próximo capítulo, a UFMG se orienta pelas diretrizes da política nacional de extensão universitária e pelo princípio básico dessa política no que diz respeito à relação entre a universidade e a educação básica.

CAPÍTULO 4
A POLÍTICA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFMG

Este capítulo aborda a política de extensão universitária desenvolvida na UFMG. Inicialmente, um breve histórico das origens da UFMG será apresentado. Posteriormente, a política de extensão universitária – estrutura, organização e suas diretrizes situadas entre os anos de 2006 e 2013 – serão contextualizadas e analisadas. Finalmente, a relação da UFMG com a educação básica por meio da extensão universitária será abordada. As fontes consultadas foram os documentos legais, publicações institucionais, *site* da Universidade e entrevistas realizadas com as Pró-Reitoras de Extensão dos períodos de 2006-2010 e 2012-2014 e a Coordenadora Geral PEI/UFMG[80].

4.1 – Origem, estrutura e organização atual da extensão na UFMG

A UFMG é uma instituição com quase 90 anos de existência e encontra-se entre as maiores e mais conceituadas universidades federais do país[81]. Instituída pela Lei n. 956 de 7 de setembro de 1927 e composta, tal como o modelo francês, pela reunião da Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais, das Escolas de Odontologia, Farmácia e Engenharia e Faculdade de Medicina, a Universidade de Minas Gerais foi a segunda instituição universitária criada no Brasil de caráter duradouro. Desde a sua constituição, essa instituição vem se dedicando à formação de profissionais orientada pelo ensino eficiente dos conhecimentos humanos e estímulo do espírito de investigação original necessários ao progresso da ciência (PEIXOTO, 2006).

Federalizada pela Lei n. 971 de 16 de dezembro de 1949, teve sua denominação alterada para Universidade Federal de Minas Gerais pela Lei n. 4.756/1965[82]. No contexto da

[80] Deste capítulo em diante, a identificação dos sujeitos entrevistados ocorrerá de acordo com as siglas explicitadas na metodologia.

[81] Em 2014, a UFMG manteve a quinta colocação entre as universidades brasileiras e continua integrando o grupo 481-490 no *ranking* mundial *QS World University Ranking 2014*, que compara o desempenho de 700 universidades em todo o mundo. Disponível em https://www.ufmg.br/online/arquivos/032184.shtml. Acesso em 15/05/2014.

[82] Nesse período, a Escola de Arquitetura e as faculdades de Filosofia e de Ciências Econômicas já estavam incorporadas à universidade. Em seu processo de expansão e diversificação, vários cursos e unidades foram sendo criados gradativamente: a Escola de Enfermagem (1950), a Escola de Veterinária (1961), o Conservatório

reforma universitária instituída à época, sobretudo pela Lei n. 5.540/1968, já mencionada anteriormente, as universidades brasileiras, entre elas a UFMG, transitaram "do predomínio de uma organização universitária com base em escolas profissionais, para a introdução do modelo humboldtiano de universidade de pesquisa" (PEIXOTO, 2006, p. 130). Nesse período, inicia-se também a implantação do *campus* Pampulha, o qual abriga atualmente a maioria das unidades acadêmicas[83].

No processo de modernização da UFMG, a formulação de uma nova concepção questionava a ideia de universidade até então existente e a revisão da relação entre essa instituição e a sociedade. Defendia-se a autonomia universitária; buscava-se sua participação no processo de emancipação nacional e que "a atuação da Universidade não poderia limitar-se à pesquisa e ao progresso do conhecimento, voltando-se, também, para a comunicação e utilização social do saber" (PEIXOTO, 2006, p.133). O desenvolvimento das atividades da Universidade – ensino, pesquisa, extensão – deveria ocorrer de maneira articulada.

> O primeiro, estruturado com base na separação entre as disciplinas consideradas básicas e as profissionais, enfatizando-se também o ensino das ciências básicas, de modo que todos os setores fossem incentivados e propondo-se, para tanto, que a Universidade organizasse institutos centrais. Para a pesquisa, ressaltava-se a criação de uma mentalidade nova, interessada tanto na pesquisa pura quanto na aplicada, e na implantação de organismos que a tornassem viável institucionalmente, destacando-se, entre eles, os cursos de pós-graduação. A extensão deveria ser resultado necessário da Universidade, ao se colocar a serviço da comunidade, modernizando-a e desenvolvendo-a, fortemente associada, portanto, à ideia de aplicação social numa universidade criadora de saber, de técnicas, ou recriadora, ao adaptar o saber aprendido às condições locais (PEIXOTO, 2006, p.133).

Essa reformulação nas concepções fundantes do modelo de universidade que se buscava construir já evidenciava a necessidade de integrar as atividades acadêmicas, bem como a vinculação das mesmas à sociedade desde a década de 1970. Outro movimento ocorrido à época foi a organização da administração central da UFMG e a integração das unidades. A reitoria passou a exercer um papel centralizador, em substituição ao modelo vigente, de administração e tomada de decisões pelas unidades. A administração central foi composta pelo Conselho Universitário, Conselhos de Pesquisas e de Pós-Graduação, por duas

---

Mineiro de Música (1962), e as escolas de Biblioteconomia (1962), Belas-Artes (1963) e Educação Física (1969). Disponível em www.ufmg.br/conheca/hi_index.shtml. Acesso em 16/12/2013.

[83] As reformas implementadas nesse período resultaram no desdobramento da antiga Faculdade de Filosofia em várias faculdades e institutos: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, o Instituto de Ciências Biológicas, o Instituto de Ciências Exatas, o Instituto de Geociências e as faculdades de Letras e de Educação. Disponível em www.ufmg.br/conheca/hi_index.shtml. Acesso em 16/12/2013.

Coordenações, de Graduação e de Extensão, por uma Comissão de Planejamento e Desenvolvimento e duas Coordenações, das Bibliotecas e do Setor Estudantil.

O processo de ampliação das construções no *campus* Pampulha se deu entre os anos de 1970 e 1990 e na primeira década do século XXI[84]. Atualmente, a UFMG é composta por 20 unidades acadêmicas. Destas, 15 estão localizadas no *campus* Pampulha juntamente com a Escola de Educação Básica e Profissional (EBAP). Na área central da cidade de Belo Horizonte, encontram-se mais 4 unidades acadêmicas distribuídas entre o *campus* Saúde, a Faculdade de Direito e a Escola de Arquitetura. Em relação à última, a UFMG possui também o *campus* Montes Claros, com o Instituto de Ciências Agrárias, além de outros órgãos situados nas cidades de Diamantina, Tiradentes, Pedro Leopoldo e também em Belo Horizonte (Hospital Veterinário, Centro Cultural, Museu de História Natural e Jardim Botânico, entre outros).

A UFMG, ainda que tenha um curto período de existência, revela-se bastante complexa e ampla. Oferece 76 cursos de graduação (27 deles criados no âmbito do Reuni, sendo 16 ofertados no período noturno) e 72 programas de pós-graduação (com 62 cursos de doutorado e 72 de mestrado), totalizando cerca de 40 mil alunos, 3 mil professores (na maioria doutores e em regime de tempo integral) e cerca de 4.300 técnicos administrativos. Possui também 800 grupos de pesquisa, cerca de 2.500 ações de extensão, além de 5 cursos de graduação a distância e 76 de especialização, sendo os últimos com cerca de 6.000 alunos (UFMG, 2013; 2014).

A gestão colegiada e centralizada iniciada na década de 1960 está mais consolidada. Atualmente se constitui pelo Conselho Universitário, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (composto por câmaras de graduação e pós-graduação, de pesquisa e de extensão), sete Pró-Reitorias (graduação, pós-graduação, pesquisa, extensão, administração, planejamento e recursos humanos) e várias diretorias.

Em seu art. 1º, a Resolução n. 4 de 4 de março de 1999, que aprova o atual Estatuto da UFMG, define essa instituição como "pessoa jurídica de direito público mantida pela União, dotada de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial". De acordo com o parágrafo 1º desse mesmo artigo, a autonomia didático-científica consiste em, entre outros aspectos, "estabelecer a política de ensino, pesquisa e

[84] Cinco cursos foram criados entre os anos de 2005 e 2010: Agronomia (em Montes Claros), Artes Cênicas, Engenharia de Controle e Automação, Matemática Computacional, Fonoaudiologia e, mais recentemente, Nutrição.

extensão, indissociáveis no âmbito da Universidade". O Estatuto define ainda os fins da universidade como a "geração, o desenvolvimento, a transmissão e a aplicação de conhecimentos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, de forma indissociada entre si e integrados na educação do cidadão, na formação técnico-profissional, na difusão da cultura e na criação filosófica, artística e tecnológica" (art. 5º).

No Plano de Desenvolvimento Institucional da UFMG (PDI/UFMG, 2008-2012) e no atual (PDI/UFMG, 2013-2017), os fins da Universidade constituídos ao longo do seu processo de construção e consolidação foram reafirmados. Em ambos, a missão da Universidade é descrita e evidencia o lugar das atividades da Universidade (pesquisa, ensino e extensão) no implemento de sua função social: produzir conhecimento e formar pessoas de maneira vinculada aos interesses da sociedade.

> Visando ao cumprimento integral das suas finalidades e ao seu compromisso com os interesses sociais, a UFMG assume como missão gerar e difundir conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, destacando-se como Instituição de referência na formação de indivíduos críticos e éticos, dotados de sólida base científica e humanística e comprometidos com intervenções transformadoras na sociedade, visando o desenvolvimento econômico, a diminuição de desigualdades sociais e a redução das assimetrias regionais, bem como o desenvolvimento sustentável. (UFMG, 2008a; UFMG, 2013)

Compreende-se, assim, a extensão universitária como parte orgânica da missão da universidade, definida como atividade acadêmica desenvolvida junto à pesquisa e ao ensino, em consonância com as concepções processual, crítica, acadêmica e processual-orgânica da extensão (SILVA 2000; 2001; JEZINE, 2006a; REIS, 1996). Do ponto de vista legal, a UFMG adota a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como modelo de universidade e referência para a construção de sua política acadêmica. Tal como analisado por Mazzili (2011), verifica-se o reconhecimento desse princípio nos documentos normativos e institucionais da Universidade. Quanto à política de extensão especificamente, verificar-se-á que a indissociabilidade também se constitui como uma diretriz para as ações de extensão desenvolvidas pela UFMG.

De acordo com o art. 34 do Regimento Geral da UFMG aprovado em 2010, o ensino, a pesquisa e a extensão são reafirmados como atividades fundamentais e indissociáveis da Universidade. Em consonância com a política nacional de extensão formulada pelo FORPROEX, a concepção de extensão presente nesse documento prevê a extensão vinculada ao ensino e à pesquisa, devendo ser realizada tanto pelos professores como pelas unidades

acadêmicas de maneira a ampliar as relações entre a UFMG e a sociedade. Em seu art. 60, estabelece o objetivo e os tipos de atividades de extensão.

> A extensão como processo educativo, artístico, cultural e científico, articulado com o ensino e a pesquisa, de forma indissociável, cujo objetivo é ampliar a relação da Universidade com a sociedade.
> § 1o As atividades de extensão, nas áreas técnica, científica, artística e cultural, serão realizadas sob as formas de programas, projetos, cursos, assessoramentos, prestação de serviços e/ou consultorias, entre outras.
> § 2o As atividades de extensão integrarão os planos de trabalho tanto dos docentes envolvidos em sua realização, como das Unidades que as promovem. (UFMG, 2010a)

Tendo como referência esses parâmetros legais, a política de extensão universitária da UFMG também está fundamentada nos princípios norteadores do Projeto Pedagógico Institucional que integra seus PDI/UFMG (2008-2012 e 2013-2017). De acordo com esses documentos, a Universidade deve aliar o seu papel institucional na produção e democratização do conhecimento, bem como na formação de pessoas ao compromisso social com a melhoria da qualidade de vida de amplas camadas da população. Entre as diretrizes pedagógicas norteadoras da instituição, consta a "integração permanente e efetiva entre os níveis e modalidades de ensino, pesquisa e extensão" (UFMG, 2008a, p.34; UFMG, 2013, p.37) e o caráter inseparável dado à extensão na formação dos estudantes de graduação e pós-graduação.

> As ações de extensão, indicações da relevância social presente na formação dos estudantes, devem converter-se em objetos de pesquisa e em temas disciplinares que sejam trabalhados em sala de aula, seja na graduação, seja na pós-graduação. O componente da extensão é parte inseparável da formação do estudante. Entendida como produção efetiva de conhecimento e como intervenção mais imediata na realidade que cerca a universidade, atividades de extensão indicam o tipo de interação com a sociedade que a UFMG acredita como apropriada a uma instituição Pública de ensino superior. Seja no que diz respeito às políticas públicas, seja no que diz respeito à construção de um espaço privilegiado de interdisciplinaridade, seja na aproximação do ensino com os desafios postos por problemas mais complexos de intervenção social a partir de recursos de conhecimento, a extensão deve constituir-se em um instrumento singular e insubstituível na formação do estudante da UFMG. Nela estará alocado, com recursos próprios da instituição, um amplo número de bolsas discentes, indispensáveis para se viabilizar a compreensão exposta neste parágrafo. (UFMG, 2013, p. 35-36)

Essas referências à extensão nos dois últimos PDI da Universidade evidenciam a consolidação do lugar dessa atividade na política acadêmica da UFMG, em coerência com o modelo de universidade adotado, que parece se perpetuar.

Na estrutura institucional da UFMG, cabe ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) "estabelecer as diretrizes do ensino, da pesquisa e da extensão na Universidade" (art. 17º). Esse conselho é composto por Câmaras acadêmicas com competência deliberativa em sua matéria específica (art. 18º, parag.2º). A Câmara de Extensão é responsável por acompanhar a implementação das políticas gerais de extensão definidas pelo CEPE e aquelas de responsabilidade da Proex. Essa câmara também propõe e examina o orçamento da extensão e pronuncia-se sobre a assinatura de convênios, acordos e contratos relativos à sua área.

O desenvolvimento de atividades de extensão na UFMG teve início logo depois de sua criação. Inicialmente era realizada de maneira informal com a realização de conferências. A partir de 1932, foi institucionalizada e a regulação das atividades era realizada pelo Conselho de Extensão, órgão integrante da Coordenação de Ensino e Pesquisa.

A Proex, criada somente em 1969, vem atuando desde então na coordenação das atividades de extensão universitária da instituição, com o apoio a programas, projetos, atividades e publicações[85]. Responsabiliza-se atualmente pelo fomento, acompanhamento, avaliação, articulação, divulgação e, em alguns casos, a coordenação das ações de extensão na Universidade. Representa a UFMG nas relações estabelecidas com órgãos públicos em todos os âmbitos, organizações não governamentais, da sociedade civil e instituições privadas. Participa também do FORPROEX e historicamente contribui ativamente na formulação e implementação da política nacional de extensão pactuada nesse Fórum.

A estrutura organizacional da Proex passou por diferentes reformulações ao longo de sua existência. A partir da gestão 2002-2006, foi organizada da seguinte maneira: 1) Gabinete da Proex; 2) Centro de Difusão da Ciência; 3) Coordenadorias acadêmicas: Coordenadoria de Comunicação e Meio Ambiente, Coordenadoria de Saúde e Educação, Coordenadoria de Direitos Humanos, Trabalho e Tecnologia; e 4) Coordenadoria Administrativa, composta pela Assistência Acadêmica, Setor Financeiro, Secretaria Administrativa, Sistema Nacional de Registro das Ações de Extensão (SIEX Brasil), posteriormente denominado Sistema de Registro das Ações de Extensão (SIEX) e Assessoria de Comunicação (UFMG, 2008b).

Desde então, a Proex organizou-se principalmente em torno das coordenadorias acadêmicas constituídas pelas áreas temáticas da extensão conforme o PNExt. Essas coordenadorias eram responsáveis pelo acompanhamento técnico, monitoramento e avaliação

[85] Disponível em https://www3.ufmg.br/proex.historico.php. Acesso em 16/12/2013.

das ações de extensão desenvolvidas nas unidades da UFMG por meio do apoio aos Centros de Extensão e coordenadores de ação de extensão. Essa configuração foi mantida na gestão 2006-2010.

No início da gestão 2010-2014, foi proposto um novo desenho organizacional, a partir de algumas constatações identificadas em discussões realizadas junto à comunidade acadêmica no âmbito da campanha eleitoral da referida gestão. O Plano de Gestão da Proex 2010-2014 apresenta tais constatações e o objetivo da reformulação.

> As propostas que se seguem estão baseadas em três constatações: 1) que as atividades de extensão são indispensáveis ao pleno desenvolvimento do ensino e da pesquisa; 2) que as atividades de extensão são veículos privilegiados da interação da Universidade com a sociedade nas diversas áreas de políticas públicas em relação de via dupla – no sentido de que a extensão tanto responde a demandas variadas da sociedade quanto é instrumento de prospecção e introjeção de novos temas, problemas, conceitos, que devem informar as redefinições de nossas atividades de ensino e pesquisa; 3) que as atividades de extensão são, por definição e necessariamente, inter e transdisciplinares. A partir dessas constatações, foi elaborada a presente proposta, que tem por objetivo básico, e efetiva novidade, a reunião e coordenação, na Pró-Reitoria de Extensão, de atividades de acompanhamento e avaliação das ações de extensão, de divulgação científica, de cultura e de meio ambiente, sem prejuízo e sem interferir na autonomia de atividades similares desenvolvidas no âmbito das unidades acadêmicas. (PROEX, 2010a)

Perante esses objetivos, a estrutura organizacional da Proex foi reformulada resultando na seguinte disposição: 1) Administração[86]: composta pela Pró-Reitora e Pró-Reitora Adjunta, Gabinete e Secretaria Geral[87]; 2) Diretoria de Políticas de Extensão, composta pelas Coordenadorias de Apoio à Gestão da Extensão e Avaliação da Extensão; 3) Diretoria de Ação Cultural; e 4) Diretoria de Divulgação Científica.

Em meados de 2011, houve uma mudança na gestão da Proex com a entrada de uma nova Pró-Reitora de Extensão[88]. A partir dessa alteração, o planejamento e a estrutura administrativa da Proex passaram por um longo processo de discussão, resultando em uma segunda alteração da estrutura organizacional, dentro da mesma gestão, conforme abordado

[86] A Rede de Museus e Espaços de Ciência e Cultura na UFMG está vinculada diretamente à administração central da Proex. É composta atualmente pelos Museus de Ciências Morfológicas, de História Natural e Jardim Botânico e da Escola de Arquitetura e Urbanismo; pelos Centros de Memória das Faculdades de Medicina, Odontologia, Veterinária, Farmácia e Escolas de Enfermagem, de Engenharia e de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional; pelo Centro de Referência em Cartografia Histórica e Centro de Geologia Eschwege; Estação Ecológica; Centro Cultural e Laboratório de Estudos em Museus e Educação e o Espaço TIM/UFMG do Conhecimento.

[87] Atualmente, a Secretaria Administrativa e o Setor financeiro estão ligados diretamente ao Gabinete da Proex, e a Coordenadoria de Informação (que integra o SIEX, o Sistema de Bolsas e o Sistema UFMG Conhecimento e Cultura no âmbito da extensão), Setor de eventos e Assessoria de Comunicação são instâncias vinculadas à Diretoria de Política de Extensão.

[88] O Pró-Reitor de Extensão assumiu a Pró-Reitoria de Planejamento da UFMG.

anteriormente, implicando na mudança da nomenclatura de alguns setores e redistribuição de algumas atividades, não implicando em mudanças substantivas. As coordenadorias anteriormente citadas foram transformadas em Diretoria de Fomento da Extensão (DIFE) e Diretoria de Avaliação da Extensão (DAEXT).

No que concerne aos objetivos da política de extensão, de acordo com o PDI/UFMG (2008/2012), os mesmos consistiam na aproximação com a sociedade em geral, "numa perspectiva transdisciplinar apoiada no compromisso com o saber, o fazer e o criar, em constante diálogo com os saberes científicos e não científicos". Consistiam, ainda, em "estimular a interlocução da UFMG com diferentes atores sociais, com vistas à difusão e à disseminação do conhecimento e da informação, a fim de torná-los mais acessíveis à sociedade em geral" (UFMG, 2008, p.72).

Entre os anos de 1998-2006, a discussão da política nacional de extensão, a articulação e o acompanhamento das ações de extensão por meio dos seus registros organizados nas áreas temáticas se constituíam no foco da gestão da Proex. Na gestão 2006-2010, apesar da manutenção de sua estrutura administrativa, o foco foi modificado. De acordo a CGP/UFMG, na gestão 2006-2010, a proposta era a coordenação de grandes programas e projetos de extensão, além das rotinas da Proex voltadas para a organização de eventos, editais entre outras, como explicitado no excerto abaixo.

> Na gestão [da PRE 2006-2010][89], ela mudou um pouco. Na estrutura organizacional, não foi mudada, mas nas funções que a gente trabalhava sim. Nas gestões [1998-2002 e 2002-2006], a prioridade era a política de extensão, discussão, implementação e tal, e a gente, inclusive, evitava que coordenasse projeto. [O Pró-Reitor] achava que a Pró-Reitoria de extensão não era lugar de coordenar projeto, mas, lugar de articular, acompanhar, etc. A gente fazia a articulação intersetorial. Intersetorial não! Interunidades, interárea de conhecimento, no sentido de agregar mais ações, agregar conhecimentos que tinham. Às vezes, pessoas trabalhando na mesma área, mas sem conversar uma com a outra; às vezes, dentro do mesmo local, sem conversar; então a gente teve muito esse trabalho de articulação. Na gestão [da PRE 2006-2010], esse foco da política de extensão é desviado. A política, a proposta dela era exatamente ao contrário, que a gente coordenasse grandes programas, grandes projetos dentro da coisa [Proex]. Então, aquele esforço todo que vinha sendo feito, ele se desmobilizou um pouco. (CGP/UFMG)

Diferentemente dessa percepção da CGP/UFMG, segundo a PRE (2006-2010), ao longo de sua gestão, foi realizado um trabalho de discussão conceitual da extensão universitária em nível nacional, inclusive dando visibilidade às ações desenvolvidas na

[89] Por questões de natureza ética, a referência nominal às pessoas envolvidas com o assunto abordado nas entrevistas foi substituída pelo cargo e período conforme o relato dos entrevistados. Essas alterações encontram-se entre colchetes.

UFMG em todo o país. A mesma coordenava a área temática da educação junto ao FORPROEX, o que a possibilitava realizar articulações junto ao MEC e à ANDIFES.

Com a mudança de gestão na Universidade no início do ano de 2010, os objetivos da extensão universitária também foram modificados. Os objetivos previstos no atual PDI/UFMG são: 1) a consolidação da política de extensão universitária da UFMG, fundamentando-a nas perspectivas inter e transdisciplinares, 2) o acompanhamento e avaliação da extensão e 3) o apoio ao desenvolvimento da política nacional de extensão universitária (UFMG, 2013, p.131). A entrada da nova Pró-Reitora não implicou em alterações nos objetivos da gestão. Esses objetivos evidenciam a coerência com as mudanças da estrutura de gestão realizadas.

Infere-se que, embora a organização da gestão 2006-2010 estivesse alinhada à política nacional de extensão, dado o protagonismo da UFMG na formulação e consolidação dessa política em gestões passadas e nas articulações realizadas pela PRE (2006-2010) junto ao FORPROEX, MEC e à ANDIFES, a atual estrutura da Proex parece estar mais coerente com as atribuições dessa instância na Universidade, conforme previsto no Plano de Gestão da Proex 2010-2014 e nos objetivos da extensão explicitados.

4.1.1 – As ações de extensão

As atividades de ensino, pesquisa e extensão são desenvolvidas pelas Unidades Acadêmicas e Especiais, cabendo à Diretoria das unidades a supervisão dos programas de ensino, pesquisa e extensão e às Câmaras Departamentais o planejamento e supervisão da execução das atividades de ensino, pesquisa e extensão (UFMG, 1999). Atualmente a extensão é desenvolvida em todas as unidades acadêmicas da UFMG, incluindo a Escola de Educação Básica e Profissional e outros órgãos da Universidade. As diferentes ações podem ser coordenadas por servidores docentes e técnico-administrativos de nível superior. Grande parte das ações conta, sobretudo, com a participação de estudantes de graduação, embora haja também alunos de pós-graduação em menor número. Conforme os dados disponíveis no Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG), em 2013, as ações de extensão contaram com a participação de 645 alunos de pós-graduação (107 bolsistas e 538 não bolsistas) e 3.947

de graduação (1.581 bolsistas e 2.366 não bolsistas[90]). Verifica-se aqui que a quantidade de estudantes não bolsistas é bem superior àqueles que recebem bolsa, evidenciando-se que a participação dos alunos nas ações de extensão não se limita à concessão de bolsas.

Os Centros de Extensão (Cenex) das unidades acadêmicas da UFMG se ocupam da gestão da política de extensão nas unidades em consonância com a política geral de extensão da Universidade. Esses centros atuam em colaboração com a Proex na indução, articulação das ações e procedimentos administrativos relativos à extensão universitária no âmbito de suas unidades. A UFMG conta atualmente com 29 Cenex distribuídos em unidades acadêmicas e outros órgãos.

A organização das ações de extensão, norteada pelos princípios do PNExt, iniciou-se desde a aprovação deste, evidenciando a consonância entre a política de extensão universitária da UFMG e as orientações do FORPROEX. Atualmente, estrutura-se nas áreas do conhecimento do CNPq, nas áreas temáticas da extensão universitária, bem como em 53 linhas de extensão[91]. As áreas temáticas são classificadas atualmente em nove : comunicação, cultura, direitos humanos, educação, saúde, tecnologia, meio ambiente, trabalho e institucionalização da extensão[92]. A classificação das áreas temáticas busca orientar a organização e a sistematização das ações de extensão de acordo com as necessidades da sociedade (PROEX, 2011a). Entretanto, como verificado anteriormente, essas áreas foram definidas de acordo com as políticas priorizadas pelo governo e não necessariamente com os

[90] Além da possibilidade de atuar como bolsista, os estudantes da universidade também podem atuar como voluntários nas ações de extensão mediante a assinatura de termo de compromisso, que define a atuação como "trabalho voluntário a ser prestado para a UFMG na ação de extensão" não remunerado. Esse termo é regido pela Lei n. 9.608 de 18 de fevereiro de 1998 (que dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências) e o mesmo permite o estabelecimento de carga horária e tempo de permanência do estudante a partir do acordo entre ambas as partes.

[91] Anteriormente denominadas de linhas programáticas, as atuais linhas de extensão são: alfabetização, leitura e escrita; artes cênicas; artes integradas; artes plásticas, artes visuais; comunicação estratégica; desenvolvimento de produtos; desenvolvimento regional; desenvolvimento rural e questão agrária; desenvolvimento tecnológico; desenvolvimento urbano; direitos individuais e coletivos; educação profissional; empreendedorismo; emprego e renda, endemias e epidemias; espaços de ciência; esporte e lazer; estilismo; fármacos e medicamentos; formação de professores (formação docente); gestão da extensão universitária; gestão do trabalho; gestão informacional; gestão institucional; gestão pública; grupos sociais vulneráveis; infância e adolescência; inovação tecnológica; jornalismo; jovens e adultos; línguas estrangeiras; metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem; mídias-artes; mídias; música; organizações da sociedade civil e movimentos sociais; patrimônio cultural, histórico, natural e imaterial; pessoas com deficiências, incapacidades e necessidades especiais; propriedade intelectual e patente; questões ambientais, recursos hídricos; resíduos sólidos; saúde animal; saúde da família; saúde e proteção no trabalho; saúde humana; segurança alimentar e nutricional; segurança pública e defesa social; tecnologia da informação; temas específicos/desenvolvimento humano; terceira idade; turismo; uso de drogas e dependência química. (PROEX, 2012a)

[92] Essa área foi criada recentemente para contemplar o registro de ações relativas à gestão da extensão.

interesses da população, uma vez que historicamente o Estado apresenta limites no atendimento às demandas sociais.

As linhas de extensão têm a finalidade de especificar e detalhar temas para a nucleação das ações de extensão e assim favorecer a integração de ações numa mesma linha e possibilitar a constituição de programas. Quanto aos tipos de atividades, conforme previsto no Estatuto da Universidade, as mesmas são classificadas em programas, projetos, cursos[93], eventos e prestação de serviços[94]. As definições dos tipos de atividades podem variar com as mudanças de gestão[95].

As principais modificações observadas entre as gestões do período analisado (2006-2010 e 2010-2014) foram para as especificações de programa e prestação de serviços. Em relação à definição de Programa referente ao período de 2006-2010, entende-se que essa ação pode estar ou não integrada ao ensino e à pesquisa, apesar de prever seu caráter orgânico, institucional. No período seguinte, explicita-se o suposto da integração com o ensino e pesquisa. Em relação à prestação de serviços, os termos oferta e contratação presentes na descrição do período de 2006-2010 explicitam a ideia de venda de serviços pela Universidade, embora preveja o comprometimento com o projeto acadêmico da UFMG. Já na concepção mais atual, apesar de sua formulação remeter a aspectos mais pragmáticos no que diz respeito à perspectiva da resolução de problemas do campo profissional e social, prevê-se a participação de estudantes com vistas a contribuir para a formação discente conforme o projeto acadêmico da Universidade. Foi observado também que, na última gestão, a necessidade de as ações de extensão atender às diretrizes[96] da extensão foi explicitada, exceto para a prestação de serviços.

4.1.2 – Fomento, avaliação e eventos

A política de fomento às ações de extensão é constituída por 4 programas: Programa Integrado de Apoio a Eventos (PAIE), o Programa de Bolsas de Extensão (PBEXT)[97], o Institucional e o Programa de Bolsas Acadêmicas Socioeducacionais pela Fundação

[93] Regulamentado pela Resolução n. 07/95 CEPE de 07 de dezembro de 1995. A aprovação dos cursos de aperfeiçoamento, bem como sua certificação, é realizada pela Câmara de Extensão.
[94] Regulamentado pela Resolução n.10/95 de 30 de novembro de 1995.
[95] Cf. Anexo 6.
[96] As diretrizes de extensão da UFMG serão analisadas posteriormente.
[97] Instituído pela Resolução n.03/92 CEPE de 02 de julho de 1992.

Universitária Mendes Pimentel (FUMP). O PAIE é administrado pelas quatro pró-reitorias acadêmicas da Universidade e visa apoiar a realização de eventos.

O PBEXT é mantido e desenvolvido pela Proex a partir de recursos orçamentários e "visa apoiar o desenvolvimento de programas/projetos de extensão, destinados a ampliar e fortalecer a interação da Universidade com a sociedade" por meio da concessão de bolsas aos alunos de graduação da UFMG regularmente matriculados, com vistas a contribuir para sua formação técnico-científica, social e pessoal (PROEX, 2011a). O Programa Institucional também é proveniente de recurso orçamentário e voltado para a concessão de bolsas de extensão para os alunos de graduação regularmente matriculados. Os dois últimos tiveram o número de bolsas elevado na gestão Proex (2006-2010) de 130 para cerca de 400 bolsas (distribuídas entre ações permanentes e novas ações).

O Programa de Bolsas Acadêmicas Socioeducacionais da FUMP busca estimular a melhoria do aproveitamento acadêmico dos alunos assistidos. Atualmente, o número de bolsas de extensão destinadas aos alunos de graduação para participação em programas e projetos gira em torno de 1.000 bolsas anuais (UFMG, 2014).

Além desses programas institucionais, é realizada também a captação de recursos para ações de extensão por meio de editais externos. Atualmente, a Proex, por meio da DIFE, monitora a publicação de editais externos destinados a apoiar ações de extensão, informa a comunidade acadêmica sobre as possibilidades identificadas e assessora os proponentes de ação de extensão na formulação de propostas[98]. Por meio dos editais externos, sobretudo governamentais, na gestão 2010-2014, a UFMG arrecadou cerca de R$ 12 milhões de reais para as atividades extensionistas (UFMG, 2014). Esses recursos são destinados em geral para o pagamento de bolsas aos estudantes, despesas com materiais de consumo ou equipamentos permanentes, diárias, passagens, entre outros.

Como foi verificado anteriormente, o fomento às ações de extensão faz parte das propostas do FORPROEX desde a sua constituição. No caso das bolsas de extensão, as mesmas buscam contribuir para o fortalecimento da política de extensão nas universidades. Procura-se, por meio da participação dos estudantes, favorecer o processo de institucionalização da extensão fundamentado na compreensão da extensão como dimensão acadêmica essencial na formação dos alunos. Entretanto, como assinalado anteriormente, a participação de estudantes em ações de extensão deve ser concebida como parte inerente do

[98] Na Gestão 2006-2010, essas atividades eram realizadas pela Pró-Reitora Adjunta de Extensão.

processo de formação universitária. Além disso, o fato de a distribuição dos recursos orçamentários ocorrer por meio de editais internos evidencia sua insuficiência na garantia da extensão concebida como explicitado anteriormente, implicando na concorrência entre os coordenadores das ações pelos limitados recursos destinados a essa atividade conforme os critérios definidos de maneira centralizada pela Proex.

Para serem aprovadas, as ações de extensão devem passar por uma série de trâmites internos. Conforme o Regimento da UFMG, a Congregação de cada unidade é a instância responsável pela aprovação das ações de extensão, acompanhamento de seu desenvolvimento e prestação de contas. Contudo, antes de ser apreciada pela Congregação, em geral, os projetos das ações de extensão são avaliados também pelos Departamentos aos quais os coordenadores de ação de extensão são vinculados ou pela chefia imediata, no caso de outros órgãos da Universidade.

Para fins de concessão de bolsas, além do trâmite interno às unidades acadêmicas, os programas e projetos passam pela análise de mérito da Câmara de Extensão, operacionalizada por meio da nomeação de uma Comissão de Avaliação, composta por coordenadores de ação de extensão. Essa análise tem como eixo norteador as diretrizes da extensão universitária. A concessão e a distribuição das bolsas são definidas também pelos critérios estabelecidos e publicados no Edital do programa. No caso da solicitação de renovação de bolsas para programas e projetos, o coordenador das ações e os bolsistas devem preencher o formulário de avaliação como componente do processo de avaliação para a distribuição das bolsas do PBEXT[99].

Após o resultado final, os estudantes são selecionados diretamente pelos coordenadores do programa ou projeto. Entre os requisitos básicos para a seleção dos bolsistas, são previstos: ser aluno de graduação regularmente matriculado e não receber outra bolsa acadêmica. Quando selecionado, o estudante assina o termo de compromisso, o qual prevê a dedicação de 20 horas semanais para o desenvolvimento de atividades conforme o plano de trabalho a ser elaborado junto de seu orientador; a apresentação de trabalho no Encontro de Extensão a partir da experiência no programa ou projeto em que atua; a participação na Jornada de Extensão; e o preenchimento de formulário de avaliação ao final de sua participação na ação de extensão que pode variar entre 10 e 12 meses[100].

[99] Nos últimos dois anos, somente os bolsistas preencheram o formulário de avaliação.

[100] A partir da gestão de 2006/2010, o recurso destinado ao Programa de Bolsas de Extensão foi reorganizado de maneira a atender os programas e projetos permanentes da Universidade. Desde então, têm sido divulgados dois

O valor atual da bolsa de extensão é de R$400,00 e segue o valor das demais bolsas acadêmicas (de pesquisa e graduação). O bolsista poderá solicitar o certificado de participação ao término de sua atuação. Essa participação pode ser computada para fins de integralização curricular. Esse processo vem sendo institucionalizado na Universidade desde o final da década de 1990. A flexibilização curricular na UFMG, em consonância com o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tem buscado valorizar a participação em ações de extensão.

A Resolução Complementar 01/98 – *Complementa as Normas Gerais de Ensino de Graduação da UFMG, permitindo o início da implantação do processo de flexibilização curricular dos currículos de graduação* – em seu artigo 1º, define currículo como "o conjunto de atividades acadêmicas previstas para a integralização de um curso" (UFMG, 1998). No artigo 2º dessa mesma Resolução, a atividade acadêmica é entendida "como aquela relevante para que o estudante adquira o saber e as habilidades necessárias à sua formação" (UFMG, 1998). As atividades acadêmicas curriculares de iniciação à docência, à pesquisa ou à extensão são definidas, conforme o anexo da Resolução como um

> conjunto de atividades ligadas a programas de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas pelo aluno. No contexto da flexibilização curricular, são consideradas atividades passíveis de apropriação para se atingir a integralização curricular. Portanto, devem ser consideradas independentemente de estarem ou não vinculadas a algum tipo de bolsa. A avaliação será realizada através da apreciação de projeto individual do aluno, sujeito à aprovação do Colegiado (UFMG, 1998).

Essas atividades podem ser optativas ou obrigatórias e são passíveis de creditação curricular, podendo contribuir para a integralização curricular do aluno. A autorização para a creditação curricular dessas atividades no histórico dos estudantes fica a cargo dos Colegiados dos cursos. Em continuidade ao processo de implementação da proposta de flexibilização curricular, nos termos da Resolução Complementar 01/98, o CEPE, em reunião realizada em 2001, aprovou as Diretrizes Gerais para os Currículos de Graduação dessa Universidade.

De acordo com essas Diretrizes, o currículo deve se orientar pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e ser compreendido enquanto um sistema articulado que possibilite o aproveitamento de várias atividades acadêmicas para fins de integralização curricular. A estrutura curricular deve contemplar um núcleo de formação específica (saberes

---

Editais de bolsa de extensão. Para os programas e projetos considerados institucionais, são concedidas até 12 bolsas anuais, devido ao funcionamento ininterrupto das atividades. Para as ações que funcionam conforme o calendário acadêmico são concedidas até 10 bolsas anuais.

específicos de uma área de atuação profissional); uma formação complementar (relaciona a formação específica a outro campo de saber que a complemente); e, finalmente, um conjunto de atividades livres. Esse último conjunto busca oferecer ao aluno possibilidades de ampliação de sua formação em qualquer área do conhecimento, conforme seu interesse individual, além de obter créditos em qualquer atividade acadêmica curricular, conforme previsto na Resolução n. 01/1998.

A partir desse aparato legal, no primeiro semestre de 2011, a Proex, em consonância com a agenda de institucionalização da Extensão Universitária, realizou um levantamento junto aos colegiados dos cursos de graduação da UFMG a respeito da previsão de aproveitamento de atividades de extensão para fins de creditação curricular. Dentre os resultados desse levantamento, destaca-se que 81,25% dos cursos, distribuídos em todas as unidades acadêmicas e áreas do conhecimento, preveem possibilidades de creditação curricular a partir da participação dos discentes em ações de extensão. Apesar disso, foram identificadas reduzidas formas de creditação e o baixo número de créditos para a extensão, não atingindo o mínimo de 10% previsto no PNE (2001-2010)[101]. Evidencia-se, dessa maneira, que, apesar da previsão legal, a creditação curricular relativa à extensão encontra-se limitada, restringindo-se uma das possibilidades da efetivação da indissociabilidade no percurso acadêmico dos estudantes.

No tocante ao processo de avaliação das ações de extensão, o mesmo foi implementado em 2001 com o objetivo de aferir os resultados das ações, rever procedimentos institucionais de concessão de bolsas, propor novas diretrizes e estratégias políticas para a extensão na Universidade e dar visibilidade às ações (UFMG, 2010b). Além dos trâmites internos de cada unidade e a análise das ações para fins de concessão de bolsas, conforme abordado anteriormente, cinco instrumentos constituem atualmente o Sistema de Monitoramento e Avaliação da Extensão na UFMG:

1) o SIEX, que permite uma visão geral do conjunto das ações de extensão bem como o registro dos resultados e produtos dessas ações, entre outras coisas;

2) o Encontro de Extensão da UFMG, caracterizado pela divulgação (resumos e pôsteres) das ações de extensão, principalmente aquelas contempladas com bolsa e avaliação realizada por comissões designadas pela Câmara de Extensão;

[101] Sobre o levantamento realizado, ver Carneiro, Collado e Oliveira (2013).

3) o formulário de Avaliação do Discente, disponibilizado *on-line* na página da Proex, preenchido, sobretudo pelos alunos participantes dos Programas/Projetos contemplados pelos editais de bolsa da Proex, a partir do qual é gerado um banco de dados que permite a geração de estatísticas e relatórios;

4) o acompanhamento dos Programas/Projetos contemplados pelo ProExt/MEC a partir da análise dos relatórios parciais e finais de avaliação;

5) a avaliação da extensão para fins de distribuição de vagas docentes.

A extensão também compõe um dos aspectos analisados pela Diretoria de Avaliação Institucional da UFMG, responsável pela avaliação geral da universidade e vinculada ao Sinaes/MEC. Um dos objetivos da gestão 2010-2014 foi justamente consolidar o sistema de avaliação e monitoramento das ações de extensão. Para tanto, a busca pela atualização e construção de novos indicadores quantitativos e qualitativos que possibilitem a análise das ações de extensão, a partir de instrumentos que permitam mensurar os objetivos, resultados e impactos das ações de extensão tanto no plano acadêmico quanto na relação da UFMG com a sociedade tem se apresentado como um grande desafio.

Quanto ao sistema de informação da extensão na UFMG, o primeiro surgiu no início dos anos de 1990. Esse sistema foi aprimorado e lançado em 1993 sob a denominação de SIEX. Com esse sistema pioneiro, a Universidade "adquiriu notoriedade no processo de organização da Extensão Universitária nacional, participando ativamente da construção da política"[102] no FORPROEX. Na gestão da Proex (2002/2006), o SIEX foi aberto para todo o país e transformou-se em SIEX Brasil, passando a ser utilizado por 37 instituições brasileiras de ensino superior, sob a gestão da UFMG. Evidencia-se aqui o protagonismo da UFMG na consolidação e expansão do modelo de extensão pactuado no FORPROEX, no período de 2002 até por volta do ano de 2008.

Tendo em vista os limites técnicos apresentados em decorrência do volume de dados, a partir de 2007, foi organizado pela Proex o desenvolvimento de um novo sistema em substituição ao SIEX/Brasil. O atual SIEX/UFMG foi lançado em 2009 para uso exclusivo da Universidade. A partir de então, após os trâmites internos de aprovação nas unidades acadêmicas, todas as ações de extensão são nele registradas em formulários próprios (de programa, projeto, curso, evento ou prestação de serviços) pelos coordenadores das ações de

[102] Disponível em https://www2.ufmg.br/proex/Noticias/Noticias/Especial-Lancamento-do-novo-SIEX-UFMG. Acesso em 16/12/2013.

extensão e, posteriormente, auditados e aprovados pelos Cenex de cada unidade. Após a aprovação, o registro é disponibilizado para a consulta pública.

Embora os registros não apresentem sempre informações completas e fidedignas ao que é efetivamente realizado no conjunto da Universidade, o SIEX tem contribuído para a sistematização da extensão a partir de dados quantitativos e qualitativos. Foi criado como instrumento de registro, controle, divulgação e pesquisa sobre as ações de extensão e vem sendo utilizado para a gestão da extensão na UFMG, bem como fonte de informações para a avaliação e monitoramento das ações de extensão. Porém há ações que escapam, pois algumas unidades acadêmicas, tais como Faculdade de Ciências Econômicas, Escola de Engenharia, Escola de Veterinária e Faculdade de Direito possuem fundações próprias que em geral realizam a gestão dos recursos advindos das ações de extensão dessas unidades, extrapolando o controle da Proex. Dentre as fundações da Universidade, sabe-se que somente a Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (Fundep), criada em 1975, para apoiar as atividades de ensino, pesquisa e extensão da UFMG, exige o registro das ações de extensão no SIEX como item obrigatório dos trâmites referentes à implementação de recursos para gestão. As ações, os trâmites e critérios utilizados nas demais fundações da UFMG são desconhecidos na Universidade, o que o torna em objeto fecundo de estudos da extensão universitária efetivada por essa via.

O registro das ações de extensão no SIEX tornou-se critério dos editais de fomento institucionais, como forma de fomentar a cultura do registro na extensão e também instituir o controle do que é desenvolvido pelas diversas unidades da UFMG e para a seleção de ações consonantes com a política de extensão da Universidade. Seus dados permitem a emissão de relatórios de avaliação internos e externos exigidos à UFMG e à Proex à construção de um perfil da extensão na Universidade em diferentes níveis (unidades, áreas do conhecimento, área temática, tipos de ação, parceiros, resultados, produtos, etc.)[103].

De acordo com os dados coletados junto ao SIEX referentes ao ano de 2013 (em janeiro/2014)[104], foram desenvolvidas 2.242 ações de extensão distribuídas em todas as unidades acadêmicas e outras. Dentre os tipos de ação desenvolvidos, destacam-se os

[103] A partir de 2013, foi implementado também o Sistema de Bolsas de Extensão com vistas a operacionalizar o processo de concessão de bolsas conforme o PBEXT. A Proex tem como perspectiva integrar esse novo sistema ao SIEX.

[104] Os dados apresentados referem-se ao levantamento realizado no mês de janeiro/2014. Registros posteriores podem ter sido realizados, bem como a atualização da data de execução das ações, alterando os totais aqui apresentados.

projetos, que correspondem a 48,2% das ações de extensão da UFMG em 2013, como mostra a Tabela 2.

TABELA 2
Ações de Extensão na UFMG em 2013 por tipo

Tipo de Ação	Quantidade	%
Programa	196	8,7
Projeto	1.081	48,2
Curso	356	15,9
Prestação de Serviços	262	11,7
Evento	347	15,5
Total	2.242	100

Fonte: SIEX

Embora os projetos representem a ação de extensão mais frequente na UFMG, a articulação dos mesmos em programas se constitui em princípio da política de extensão na Universidade. Conforme o conceito de programa explicitado anteriormente, essa diretriz favorece a continuidade das ações e a atuação conjunta orientada por um mesmo eixo, território ou público. Portanto, ainda que o número de programa seja inferior aos demais, os vários projetos, cursos, prestação de serviços e eventos desenvolvidos podem estar vinculados aos programas e, no caso das três últimas, aos projetos.

Quanto às áreas temáticas, em consonância com o perfil/diagnóstico da extensão universitária elaborado pelo FORPROEX (2007a), as ações de extensão da UFMG são desenvolvidas principalmente nas áreas de saúde (35,8%) e educação (20,2%), como pode ser constatado na Tabela 3.

TABELA 3
Ações de Extensão na UFMG em 2013 por Área Temática

Área temática	Quantidade	%
Saúde	803	35,8
Educação	452	20,2
Tecnologia e Produção	287	12,8
Cultura	256	11,4
Meio Ambiente	164	7,3
Direitos Humanos e Justiça	124	5,5
Comunicação	77	2,4
Trabalho	59	2,6
Institucionalização da Extensão Universitária	20	0,9
Total	**2.242**	**100%**

Fonte: SIEX

As ações da área temática da saúde, em geral, são desenvolvidas em diversas unidades: Faculdade de Medicina, Faculdade de Odontologia, Escola de Enfermagem e Hospital das Clínicas, majoritariamente, seguidas da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Escola de Veterinária e, em menor número, no Instituto de Ciências Biológicas, Instituto de Ciências Agrárias, Faculdade de Farmácia, Escola de Música, entre outras.

Quanto à área temática da Educação, a maior parte das ações é implementada pela FaE, EBAP, Faculdade de Letras, Instituto de Ciências Exatas e Instituto de Ciências Biológicas, sobretudo voltadas para a educação básica, bem como em seu sentido mais amplo do que a educação escolar, pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Biblioteca Universitária, Escola de Belas Artes e diversas outras unidades da Universidade[105].

Entre as demais áreas, destaca-se a de tecnologia e produção, desenvolvida, sobretudo, na forma de prestação de serviços pela Escola de Engenharia, principalmente, seguida do Instituto de Ciências Exatas e do Instituto de Ciências Agrárias, entre outras unidades. Esse último aspecto pode indicar a relação da prestação de serviços ao setor produtivo, o que, em geral, orienta-se pela lógica de mercado, fazendo-se uso da Universidade de acordo com os interesses econômicos. Contudo, é necessário investigar se essa vinculação tem se restringido somente a essa lógica.

No que concerne aos eventos institucionais de extensão, a iniciativa de realização de macro eventos de extensão na Universidade começou em 1997, com a realização da 1ª Bienal da Extensão da UFMG. Esse evento objetivou a apresentação em bloco das ações de extensão, a indução do estabelecimento de propostas em conjunto em áreas afins e o favorecimento do papel da Proex como órgão coordenador da extensão na UFMG e dos Cenex como órgãos de referência da extensão nas unidades. Inicialmente realizado a cada 2 anos, a partir dos anos 2000, foi denominado como Encontro de Extensão da UFMG e incorporado ao evento UFMG Conhecimento e Cultura que integra o ensino, a pesquisa e a extensão, com periodicidade anual e a realização de várias atividades ao longo de uma semana[106].

Atualmente, o Encontro de Extensão objetiva promover a socialização interna e externa, a avaliação dos trabalhos de extensão desenvolvidos nas diversas unidades da

[105] É comum a classificação dos cursos na área temática da educação, por se tratar de uma ação formativa. Conforme o Manual do SIEX, os coordenadores são orientados a classificarem os cursos de acordo com a temática abordada, por exemplo, cursos na área da saúde devem ser classificados nessa área.
[106] Disponível em https://www3.ufmg.br/proex/anaisdb.php. Acesso em 16/12/2013.

UFMG, bem como a geração e difusão de conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais. Os alunos realizam a inscrição do resumo do trabalho via sistema e o mesmo é avaliado pelo Coordenador da ação de extensão onde atua e posteriormente é auditado pelo Cenex. Os trabalhos são publicados nos anais do evento, apresentados em forma de pôster para toda a comunidade e avaliados por comissão avaliadora designada pela Câmara de Extensão, que seleciona os melhores trabalhos que são premiados no encerramento do evento. De maneira coerente ao PBEXT, o eixo norteador da avaliação dos resumos e pôsteres são as diretrizes da extensão e demais critérios estabelecidos.

Além desse encontro, outros eventos institucionais de extensão são realizados, tais como a Jornada de Extensão e o Seminário Anual de Extensão. O primeiro é destinado aos bolsistas de extensão, com foco na apresentação de informações gerais, como também da reflexão e debate sobre a extensão universitária e a socialização por parte de alguns bolsistas sobre suas experiências junto aos programas de extensão ao qual são vinculados. Quanto ao Seminário Anual de Extensão, o mesmo é aberto a toda comunidade acadêmica e objetiva a discussão e reflexão de algum tema pertinente à extensão. No ano de 2013, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão foi o tema central desse evento. Desde o ano de 2012, a Proex vem realizando também o Seminário de Programas, no qual os coordenadores de alguns programas selecionados por ela socializam suas experiências com a comunidade acadêmica. Esse seminário tem ocorrido dentro da programação do Encontro de Extensão. Embora esses eventos se constituam em espaços que oportunizam à comunidade acadêmica a reflexão e socialização de experiências relativas à extensão universitária, os temas e, consequentemente, as ações de extensão e os convidados são selecionados de maneira centralizada pela Proex de acordo com os interesses da gestão da extensão na Universidade.

Um último aspecto a ser destacado no que diz respeito à política de extensão da UFMG refere-se aos indicadores de extensão para alocação de vagas docentes. Durante o período da gestão 2006-2010, a Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) apresentou a proposta de um projeto de alocação de vagas docentes em que 12,5% de vagas seriam distribuídas de acordo com o desempenho dos departamentos na área de extensão. A partir de então, todo o trabalho desenvolvido pelos docentes na Universidade em ações de extensão passaria a ter o mesmo valor da pesquisa para a pontuação da produtividade dos departamentos e por consequência a alocação de docentes. Várias propostas foram discutidas

e estudadas pelo CEPE, CPPD e Câmara de Extensão conjuntamente, culminando na aprovação dos critérios para alocação de vagas docentes em outubro/2010 (UFMG, 2010c).

Esses indicadores consistem em: 1) no número de docentes do departamento envolvidos em atividades de extensão dividido pelo total de docentes que desenvolvem ações de extensão na UFMG; 2) no desenvolvimento das ações de extensão nos departamentos. De acordo com a Proex, os indicadores fundamentam-se nas diretrizes da extensão estabelecidas na política nacional de extensão e visam induzir transformações na realidade da extensão na UFMG através do incentivo à incorporação do maior número de docentes nas ações de extensão, principalmente naquelas em que a extensão é limitada, e a fomentar a qualificação das ações de extensão pelos departamentos conforme as diretrizes da extensão. No que concerne à qualificação das ações, os indicadores complementares abarcam o envolvimento de alunos, docentes de diferentes departamentos e unidades; articulação das ações em programas; produção acadêmica na extensão. Há indicadores específicos para cada tipo de ação, como também pesos diferenciados, sendo o peso maior para programas e projetos e menor para cursos, eventos e prestação de serviços. Os dados do SIEX utilizados para fins da construção dos indicadores se referem aos registros validados e com o *status* ativo e concluído (LIMA *et al*, 2013).

Em 2012, foi realizado um amplo processo de revisão dos registros de ação de extensão do SIEX, referentes ao ano de 2011, de maneira a qualificar os dados para a construção dos indicadores para a alocação de vagas docentes por parte (CPPD). Além de qualificar os dados e promover um amplo debate político sobre a extensão universitária, o processo avaliativo evidenciou a diversidade de perfis da extensão na UFMG conforme as unidades ou áreas do conhecimento (GUIMARÃES, *et al*, 2013). No que concerne às lacunas detectadas a partir da revisão, constatou-se a necessidade de aumentar a mobilização por parte das unidades para a discussão e valorização da extensão; de ampliar a organicidade da política de extensão com vistas à articulação das ações ao projeto político-pedagógico e acadêmico das unidades e a participação dos discentes em todos os tipos de ação de extensão. Entre outras coisas, os resultados desse processo indicaram também a necessidade da devida localização institucional de atividades que são realizadas na UFMG e registradas no SIEX, mas que não consistem em atividades de extensão, tais como a política de recursos humanos e as prestações de serviço que não têm caráter formativo.

Diante dessas lacunas, pode-se depreender que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão tem encontrado limites para sua efetivação na UFMG diante da necessidade de integração entre as pró-reitorias acadêmicas, vinculação da extensão aos projetos acadêmicos das unidades e maior participação de discentes apontada. Mas se do ponto de vista institucional esses indicadores significam a valorização da extensão, o reconhecimento do trabalho docente investido nas ações de extensão (uma vez que essa atividade em geral é menos valorizada na carreira docente) e indução, entre outras coisas, da indissociabilidade, por outro, no conjunto das IFES, pode servir também como instrumento de maior controle. Esse aspecto contraditório poderá acarretar inclusive a intensificação do trabalho docente, caso a definição de indicadores de extensão para a planilha de alocação de recursos da ANDIFES, conforme previsto no Decreto n. 7.233/2010, que "Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária, e dá outras providências", seja efetivada. Essa matriz se fundamenta em indicadores quantitativos determinados pelos dirigentes universitários junto ao MEC com condicionalidades para as IFES. Baseia-se, entre outras coisas, na produtividade acadêmica, o que acarreta o aprofundamento da desigualdade entre as instituições, em detrimento de indicadores qualitativos dos processos de formação e produção do conhecimento que deveriam ser definidos no âmbito da autonomia das universidades e fundamentados na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Pelos dados apresentados até aqui, verificou-se que a extensão na UFMG faz parte da política institucional da Universidade, com abrangência nas diferentes unidades acadêmicas e áreas temáticas, embora tenham unidades que parecem não se dedicar à extensão universitária. Sintoniza-se com a política nacional de extensão e gestão das universidades pelo MEC. Junto a isso, parece ser protagonista na definição de um modelo de extensão e do seu controle. A política de extensão universitária da UFMG, por meio de sua estrutura, organização e operacionalização, encontra-se consolidada na Universidade. Ao mesmo tempo, processa-se, na UFMG, em paralelo, um conjunto de ações de extensão que extrapola a gestão da Proex e das unidades, o que sinaliza a coexistência de concepções de extensão em disputa, tal como apontado por Jezine (2006a), uma vez que existem aquelas que parecem se fundamentar na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e aquelas que talvez sejam realizadas de maneira alheia aos interesses acadêmicos.

Em que pese essas contradições, como será evidenciado a seguir, embora tenham ocorrido modificações entre as gestões que compreendem o período analisado, a política de extensão universitária da UFMG vem se fundamentando nas diretrizes da extensão que orientam essa dimensão acadêmica em nível nacional.

4.2 – As diretrizes políticas: a indissociabilidade e a interação dialógica

Esse tópico se dedica a discutir as diretrizes políticas da extensão na UFMG, em especial, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a interação dialógica, que se constituem nas categorias centrais de análise no recorte deste estudo. Primeiramente, as diretrizes serão apresentadas conforme expressas nos documentos institucionais da Proex. Posteriormente, os mecanismos acadêmicos e administrativos adotados para promovê-las juntamente com os elementos facilitadores e limitadores para a concretização dessas diretrizes serão tratados com base nas entrevistas realizadas com as Pró-Reitoras de Extensão das gestões 2006-2010 e 2012-2014. Como já apresentado na introdução deste trabalho, no que diz respeito especificamente à interação dialógica, aspectos como a relação da UFMG com a sociedade; formas de relação; relação da extensão com as políticas públicas e tipos de parcerias; demandas da sociedade; e formas de participação da sociedade nas ações de extensão também serão ressaltados, conforme as questões que compuseram o roteiro de entrevistas.

Com vistas à consecução dos objetivos da extensão na UFMG, ao longo da gestão 2006-2010, a política e as ações de extensão se orientavam nas seguintes diretrizes, em consonância com a política nacional de extensão, conforme demonstrado anteriormente no segundo capítulo deste estudo, a saber: a interdisciplinaridade; a relação social de impacto; o impacto na formação do estudante; a articulação entre as atividades de extensão, ensino e pesquisa; a relação dialógica entre universidade e sociedade.

Na gestão 2010-2014, verificou-se a permanência dessas diretrizes com pequenas alterações na caracterização e denominação, conforme o Plano de Gestão da Proex/UFMG (2010-2014). A diretriz de relação social de impacto foi renomeada para impacto social e transformação. Quanto ao impacto na formação do estudante, em sua definição, reforça-se a necessidade de mudança curricular nos cursos a fim de possibilitar aos estudantes a oportunidade de participar de ações de extensão com o reconhecimento em seu percurso

acadêmico por meio da flexibilização curricular. O termo transdisciplinaridade e a ideia de interinstitucionalidade, “baseada na inter-relação de órgãos, programas, políticas, processos e indivíduos” foi acrescentado à diretriz da interdisciplinaridade. No que diz respeito a essa última, observa-se que houve o aprofundamento de sua abrangência para além das áreas de conhecimento, abarcando também a inter-relação entre órgãos, políticas, entre outros.

No que concerne à diretriz da indissociabilidade, na gestão 2006-2010, a mesma não abarcava esse termo em sua definição. Embora tenha sido denominada de articulação entre as atividades de extensão, ensino e pesquisa, sua acepção faz referência às implicações da extensão no processo pedagógico e na produção científica e na relação entre a teoria e prática, como pode ser verificado abaixo:

> Articulação entre as atividades de extensão, ensino e pesquisa: A relação entre o ensino e a extensão conduz a mudanças no processo pedagógico numa relação em que alunos e professores se constituem como sujeitos do ato de aprender. Por outro lado, a extensão possibilita a democratização do saber científico num movimento de mão dupla: a difusão do que é produzido sistematicamente e a sua retomada por meio da ressignificação e reelaboração desenvolvida pelos atores sociais. Essa relação entre a pesquisa, a produção científica e a extensão é dinâmica e indutora da transformação da sociedade, porque contribui no processo de incorporação de novos modos de vida e de uso de tecnologias, capazes de operacionalizar efetivamente a relação entre teoria e prática. (UFMG, 2006, p.7-8)

Na gestão 2010-2014, essa diretriz foi denominada de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, em consonância com o princípio constitucional. Em sua definição, a extensão é reafirmada como processo acadêmico vinculado à formação de pessoas e à produção do conhecimento, com vistas a mudanças no ensino e na pesquisa. A partir dessa diretriz, pretende-se que a extensão universitária contribua para a formação discente, como também para a transformação da sociedade.

> Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão é uma das grandes conquistas da universidade contemporânea. A relação entre o ensino e a extensão conduz a mudanças significativas nos processos pedagógicos, na medida em que, nas atividades de extensão, tanto alunos quanto professores constituem-se como sujeitos do ato de aprender e produzir conhecimento. A extensão universitária possibilita a socialização direta e imediata do saber acadêmico, o qual testado e avaliado, acrescido da decisiva participação de seu efetivo destinatário, a sociedade, retorna à Universidade em estágio superior de legitimidade e consistência. A relação entre pesquisa e extensão enriquece o processo de produção do conhecimento e tem efetiva e direta incidência no processo de transformação da sociedade. A extensão coloca-se, assim, como especial via de interação entre universidade e sociedade, constituindo-se em elemento particularmente eficaz na potencialização da relação entre teoria e prática. (PROEX, 2010a)

> Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: reafirma a extensão como processo acadêmico, vinculado à formação de pessoas e à geração de conhecimentos, tendo o aluno como protagonista de sua formação mediante a obtenção de competências necessárias à atuação profissional e à formação cidadã. Na aplicação dessa diretriz, abre-se a possibilidade da creditação curricular pela participação do estudante em atividades de extensão. (PROEX, 2011a)

Apreende-se, a partir das definições apresentadas, que a diretriz da indissociabilidade na UFMG apresenta consonância com as concepções processual, crítica, acadêmica e processual-orgânica da extensão, tal como analisados anteriormente na discussão conceitual da extensão universitária, a partir da análise de alguns autores (SILVA 2000; 2001; JEZINE, 2006a; REIS, 1996). Em síntese, conceitualmente a definição dessa diretriz se fundamenta na relação entre as atividades acadêmicas nos processos formativos e de produção de conhecimento, vinculadas às necessidades da sociedade com vistas a contribuir para a sua transformação.

Entre os mecanismos acadêmicos e administrativos adotados a fim de promover a integração entre a pesquisa e a extensão, a PRE (2006-2010) destacou a integração e coerência da equipe do Reitor que favorecia o diálogo e implementação de políticas na UFMG. Nesse sentido, as demandas apresentadas pela política de extensão à época contavam com o respaldo e o apoio do reitorado. Diferentemente, a PRE (2012-2014) considerou haver uma contradição na própria estrutura de gestão das atividades acadêmicas, divididas em pró-reitorias específicas para cada área. Para ela, a gestão deveria ser realizada por apenas uma pró-reitoria acadêmica, composta por seções, “porque senão a gente não vai chegar nunca à integração”. Afirmou também nunca ter presenciado uma reunião conjunta das pró-reitorias para promover a integração entre as áreas. A perspectiva da PRE (2012-2014) é coerente com a análise de Botomé (1996), que considera que a divisão das atividades e de sua gestão atrapalha a efetiva integração da extensão com o ensino e com a pesquisa.

De fato, considera-se que há incoerência entre a indissociabilidade como princípio constitucional de um modelo universitário e a fragmentação da gestão das atividades acadêmicas. Tal como analisado por Mazilli (2011), a indissociabilidade não consiste simplesmente em tarefa docente, mas institucional e, portanto, um órgão composto pela gestão e construção de políticas para as três atividades conjuntamente talvez favoreça a concretização da indissociabilidade.

Outro mecanismo apontado pela PRE (2006-2010) foi o fato de a Proex conseguir, junto com outras universidades, o primeiro edital para fomento de projetos de extensão em

interface com a pesquisa junto à Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG). O objetivo desse edital foi estimular a vinculação entre essas duas dimensões da universidade. Para ela, desde então, esse edital vem favorecendo o desenvolvimento de pesquisas ligadas à extensão. Da mesma maneira, a PRE (2012-2014) considera que os editais de fomento, internos e externos, podem favorecer a integração entre as três atividades acadêmicas.

Destaca-se, nesse caso, a naturalização da promoção de políticas por meio de editais. Em outras palavras, fortalece-se a individualização e competitividade entre os docentes na concorrência promovida de acordo com as regras das agências de fomento. Consequentemente esvazia-se o espaço de discussão e construção coletiva de uma política acadêmica fundamentada na indissociabilidade e autonomia universitária que dependem diretamente da garantia de recursos orçamentários suficientes para distribuição a partir desses critérios.

A valorização da extensão universitária, referente à alocação de vagas docentes, também foi destacada pela PRE (2006-2010) como elemento facilitador da integração entre as atividades acadêmicas. Como já analisado anteriormente e segundo ela, durante o período de sua gestão, a CPPD propôs a pontuação da extensão no mesmo nível da pesquisa, e essa conquista foi importante, em sua opinião, resultando inclusive em sua discussão em todo o Brasil por meio dos encontros do FORPROEX, como assinalado a seguir.

> Eu acho que foi um ganho que nós tivemos e que selou também na CPPD com isso. Está marcado nos departamentos esse vínculo, essa legitimidade que foi dada, de ver a extensão com a pesquisa no mesmo plano. Isso foi importante, porque nós fizemos esse discurso no Brasil todo, nos encontros do FORPROEX. (...) A minha meta maior, eu tinha em mente conseguir isso que nós conseguimos, que era colocar a extensão *pari passu* com a pesquisa, como pesquisa universitária dentro da UFMG. Então, no momento que nós conseguimos isso, eu falei: “Agora eu posso descansar”. (PRE 2006-2010)

De acordo com a PRE (2006-2010), a conquista da inserção da extensão na planilha de alocação de vagas docentes na UFMG foi fruto de muitos embates políticos em virtude da “briga de vaidades” presente entre quem faz pesquisa e quem faz extensão. Sua percepção parece não considerar o fato da sobrecarga de trabalho dos professores, que muitas vezes são impelidos a optarem por uma atividade acadêmica em detrimento das outras devido ao nível de exigência e critérios para progressão da carreira que extrapolam a autonomia dos docentes. Considera-se que a opção de alguns professores privilegiarem a pesquisa e outros a extensão

no desenvolvimento de suas tarefas docentes não seja fruto simplesmente de sua escolha, mas do enquadramento dentro das possibilidades que a estrutura universitária lhes possibilita e exige.

De maneira consonante, a PRE (2012-2014) também assinalou a pontuação da extensão na planilha de alocação de vagas docentes como um elemento facilitador da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, o aspecto destacado por ela não se referiu à relação da extensão com a pesquisa. Ela enfatizou a possibilidade de os indicadores induzirem a participação de alunos nas ações de extensão por meio da pontuação das ações que contam com estudantes nas equipes.

Como abordado anteriormente, embora o fato de a extensão passar a contar com o mesmo peso da pesquisa na avaliação de desempenho dos departamentos e na alocação de vagas docentes possa ser considerado como um avanço na institucionalização da política de extensão na UFMG, os parâmetros da produtividade nos quais se baseiam esse tipo de avaliação valorizam critérios quantitativos em detrimento da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e da produção do conhecimento. Nesse sentido, a extensão universitária e suas diretrizes, que têm por referência a qualidade socialmente referenciada, poderão ser limitadas e orientadas pela lógica produtivista que fundamenta essas avaliações.

No que diz respeito à relação da extensão com o ensino, a PRE (2006-2010) apontou o aumento do número de bolsas de fomento para a participação de alunos em ações de extensão como um mecanismo favorável, pois, de acordo com ela, “quando você fala de bolsa pra aluno, é o coração da extensão. Porque são os alunos que se envolvem.” Na sua visão, a bolsa de extensão favorece a manutenção dos alunos, promove o envolvimento dos estudantes e propicia um percurso diferenciado e formação crítica. Afirmou que a distribuição das bolsas de extensão para os programas e projetos de extensão se orientava pelas diretrizes e áreas temáticas, com vistas à continuidade das ações e à participação dos estudantes. Tal como já pontuado anteriormente, é necessário considerar que, apesar de reconhecer a importância da bolsa para a manutenção dos estudantes em atividades para além da sala de aula, é fundamental que a participação destes não fique condicionada à distribuição de bolsas, mas que seja concebida primeiramente como parte inerente da formação universitária e do currículo acadêmico, fundamentada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Além da bolsa de extensão, outra possibilidade de vinculação entre o ensino e a extensão apontada pela PRE (2006-2010) foi a criação dos cursos de graduação do Reuni. A

mesma relatou que “a maioria dos cursos que foram produzidos no Reuni foram aqueles que tinham alguma ligação com projetos de extensão vinculados à pesquisa”. Citou como exemplos os cursos da FaE – Curso de Licenciatura em Educação do Campo e Curso de Educação Básica Indígena: Formação Intercultural de Professores – que surgiram inicialmente como projetos de extensão, posteriormente transformados em cursos de graduação. Nota-se que as ações de extensão se constituíram em laboratórios de políticas de governo, na medida em que, posteriormente, tornaram-se regulares na Universidade.

A PRE (2012-2014), no tocante à indissociabilidade entre ensino e extensão, afirma que o fato de projetos de extensão resultarem em disciplinas não caracteriza a integração entre o ensino e a extensão. Para ela, seria “um proveito da extensão” que não se traduz em sinônimo de integração. A mesma ressaltou também que a creditação curricular para os estudantes que participam de ações de extensão pode induzir a integração, mas não a garante. Avalia a participação como essencial para formação dos alunos, pois, conforme o relato da entrevistada, as experiências vividas pelos estudantes nessas ações extrapolam o ensino restrito à sala de aula e promovem relações que favorecem o aprendizado dos estudantes, como relatado abaixo.

> O ensino acadêmico tradicional, dentro da sala de aula, não tem como ser bom mais, hoje em dia. Não tem como! Não tem como você não associar determinadas atividades, que são atividades que são próprias, estão mais desenvolvidas e são mais ricas na extensão. Também acho que não tem como você trabalhar. Isso é uma avaliação que os alunos fazem. Eles falam sempre assim: “Foi ali que eu tive a oportunidade de discutir, foi ali que eu tive a oportunidade de refletir. Foi o único lugar que eu fiquei tranquilo porque ninguém ia me dar nota. Eu ficava tranquilo e perguntava tudo. Fiquei mais à vontade”, vamos dizer assim. (PRE 2012-2014)

Para a PRE (2012-2014), a integração entre o ensino e a extensão está mais avançada do que entre a pesquisa e a extensão, pois ainda há pouco estímulo para a realização de pesquisas vinculadas às ações de extensão e limites pessoais na sistematização do conhecimento produzido a partir de uma ação de extensão. Entretanto, afirmou que não consegue entender a extensão de maneira isolada das demais dimensões da Universidade. Criticou o discurso da vocação extensionista, pois, segundo ela, é necessário que tanto o professor quanto as unidades acadêmicas desenvolvam as três atividades que compõem a Universidade. Para ela, não pode haver o discurso do

> (...) Eu sou bom pesquisador, eu sou bom professor, eu sou bom extensionisa. Não pode! Ou você faz tudo, ou você vai ficar mais ou menos! Porque uma coisa não

> separa da outra. Você tem um ensino, um ensino dentro da realidade, e esse ensino dentro da realidade produzindo conhecimento. Isso é fundamental pra mim! (PRE 2012-2014)

Contraditoriamente, embora ressalte a existência de pouco estímulo para a integração entre ensino e pesquisa, evidenciando que não basta a previsão nos documentos legais e institucionais da Universidade, a percepção da PRE (2012-2014) expressa a ideia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como parte da rotina acadêmica.

Quanto aos elementos limitadores da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de acordo com a PRE (2006-2010), apesar de as ações de extensão constituírem-se no "cartão de visitas" da Universidade em apresentações externas, a mesma não possui o mesmo *status* da pesquisa. Ela é contundente ao afirmar que "(...) a universidade enaltece o individual e esquece que o que faz o nome dela é o coletivo. (...) Ninguém discute a importância da extensão, desde que ela não tire o mérito individual do pesquisador".

Entretanto, destacou a desvalorização da extensão universitária em relação à pesquisa[107] nas universidades como um limite geral. Para a PRE (2006-2010), historicamente a pesquisa sempre teve muita força na universidade por causa das agências de fomento, tais como a Capes e o CNPq, o que favorece a carreira individual dos professores. Em relação à extensão, por ser um trabalho realizado de maneira mais coletiva, o mesmo não é tão valorizado.

Em consonância com o afirmado pela PRE (2006-2010), a PRE (2012-2014) considerou que o ensino está hierarquicamente mais próximo da extensão e a pesquisa é uma dimensão mais elitizada. Entre os limites apresentados à indissociabilidade, observou que há a presença de preconceito entre essas dimensões, como se quem realiza pesquisa não pudesse desenvolver projetos de extensão e vice-versa, além da existência de docentes que consideram que os mesmos devem se dedicar às atividades que os interessam, como demonstrado no relato abaixo.

> Outro dia, eu falei com o professor aqui na reunião. Ele falou comigo assim: "Não, se um professor quer fazer pesquisa, ele vai fazer pesquisa; o que quer fazer extensão, vai fazer extensão, agora, aquele que gosta de dar aula, vai dar aula! Vai pra aula..." Eu falei: "Ah, professor, o senhor vai me desculpar, mas eu vou discordar! Porque acho que um professor hoje que dá aula, mas não faz pesquisa e não faz extensão, ele tá perdendo muito, ele não deve ser um bom professor não, nunca vai ser! Ele tá dando uma aula completamente separada da vida das pessoas e tá repassando conhecimento que os outros produziram, porque ele não produziu nenhum!" Falei: "Não vai dar não!" (PRE 2012-2014)

[107] Não foi elaborado relatório final da gestão 2006-2010.

Convém ressaltar que, embora os programas e projetos de extensão contenham equipes compostas por docentes, discentes e técnicos administrativos, há ações, tais como cursos e prestação de serviços, que são desenvolvidas individualmente por docentes e desvinculadas do ensino e da pesquisa. Ademais, como abordado anteriormente, a pesquisa foi priorizada pelo governo a partir da década de 1960, culminando na consolidação da pós-graduação nas universidades públicas brasileiras. A extensão, mesmo ressignificada a partir da elaboração do princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e defendida como diretriz da política de extensão pelo FORPROEX, ainda permanece em desiquilíbrio na valorização, reconhecimento e prática relativa às demais atividades acadêmicas.

Entre os elementos limitadores relatados, para a PRE (2012-2014), é comum ouvir o discurso da integração entre as três dimensões, mas não há avaliação sistemática para aferir sua efetivação. Para ela, até mesmo na análise dos registros das ações de extensão, há dificuldade de estabelecer fronteiras entre pesquisa, ensino e extensão. Diante desses aspectos, com sua inserção na Proex, foram contratados dois professores visitantes para a realização de estudo sobre questões conceituais para a construção de uma base teórica relativa às diretrizes de extensão, em especial, para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como o impacto social. Para ela, discursa-se muito sobre esses aspectos, mas é necessário verificar se os mesmos têm se efetivado na prática. Na sua percepção, a extensão universitária é uma construção histórica e que, portanto, à medida que a sociedade foi sendo transformada, a universidade também se modificou como igualmente a relação entre ambas. Desse modo, para ela, é necessário investigar se as diretrizes da extensão são suficientes e conceitualmente adequadas ao contexto atual. Nesse sentido, esta pesquisa poderá trazer luz no que diz respeito à concretização da indissociabilidade nas ações desenvolvidas pelo PEI/UFMG.

No que concerne à interação dialógica, na gestão (2006-2010), essa diretriz era denominada como relação dialógica entre universidade e sociedade. Em consonância com a definição da indissociabilidade apresentada anteriormente, a descrição da interação dialógica enfatiza a relação entre teoria e prática e remete à necessidade do diálogo e da interação entre universidade e sociedade, de maneira a promover a participação da última na produção do conhecimento acadêmico, como pode ser verificado a seguir.

> Relação dialógica entre universidade e sociedade: nessa dinâmica de interação entre teoria e prática, percebe-se que as ações de extensão potencializam, ainda, a interação entre os saberes sistematizados, acadêmicos e populares. Essa interação

> abre canais para a produção de novos conhecimentos resultantes do encontro da universidade com a realidade pela efetiva participação dos setores sociais no reconhecimento e na compreensão do desafio da produção acadêmica. (UFMG, 2006, p.7-8)

Na gestão 2010-2014, a diretriz da relação dialógica entre universidade e sociedade passou a ser denominada interação dialógica sendo caracterizada de duas maneiras que se complementam:

> Interação dialógica com a sociedade: Através da extensão, há troca entre o saber acadêmico e o saber popular com resultados mutuamente fecundantes, seja no aperfeiçoamento das atividades universitárias, seja no aporte à efetiva apropriação pelas comunidades de linguagens, conceitos e conhecimentos indispensáveis ao pleno exercício da cidadania, e a plena emancipação humana. (PROEX, 2010a)
>
> Interação dialógica: desenvolvimento de relações entre a Universidade e setores sociais a partir do diálogo, da ação de mão dupla, da troca de saberes e da superação do exclusivismo acadêmico, pelo reconhecimento da legitimidade dos movimentos sociais. (PROEX, 2011a)

Essa diretriz pressupõe o estabelecimento de relações entre a UFMG e outros setores da sociedade baseadas no diálogo, ação de mão dupla e trocas de conhecimento que favoreçam ambos os lados com vistas à promoção da cidadania e a emancipação humana. Nesse sentido, considera-se que essa concepção se aproxima das ideias de Freire (1975), discutidas no primeiro capítulo deste estudo, na medida em que propõe o diálogo entre a universidade e a sociedade. Parece se orientar também pelos princípios da democracia radical ao buscar promover o bem comum por meio da cidadania, por exemplo, e a superação do exclusivismo acadêmico, o que pode favorecer a construção de relações horizontais entre a universidade e a sociedade.

Questionada sobre a interação dialógica entre a UFMG e a sociedade, para a PRE (2006-2010), na relação da universidade com a sociedade, a extensão possui um vínculo mais direto com o compromisso social da universidade. Contudo, afirma que a sociedade não conhece as potencialidades dessa instituição, sendo necessária a sensibilidade para o diálogo por parte da universidade, em especial, pelos professores (que, segundo ela, têm uma adesão muito grande à extensão) em identificar o que a sociedade necessita em termos de produção do conhecimento. Para ela, a universidade é um mundo à parte da sociedade, e a extensão possibilita a aproximação desta com os sujeitos que estão fora dela.

> Então, a universidade, ela é um mundo à parte. Se não tivesse a extensão, ela seria mais à parte ainda. Então eu acho que o coração... falo seríssimo, o coração da universidade é a extensão. Porque ali tem pesquisa, ensino e a capacidade de dialogar (...). A sociedade, de modo geral, são as pessoas, os sujeitos que estão fora

> da universidade. Esses sujeitos enxergam a universidade como um espaço onde formam graduados. Então é uma escola. É uma escola que você vai lá pra fazer. É uma boa escola, é uma escola difícil, tem gente que acha que nunca vai conseguir entrar lá. Por isso as ações de inclusão são importantes... A universidade é alguma coisa que amedronta os sujeitos que estão fora dela. Como é que faz para que esses sujeitos não tenham medo da universidade? É a universidade ter ações que, na verdade, chegam até lá e digam: "Venham, entrem aqui, aqui não é um lugar que você não tenha acesso". Então, a extensão universitária é que, na verdade, tem esse papel principal. (PRE 2006-2010)

Na sua percepção, a extensão cumpre o papel mediador entre universidade e a sociedade. Para a PRE (2006-2010), a produção do conhecimento deve ser realizada com pertinência social. Nesse sentido, deve estar enraizada na realidade concreta e promover impacto social, uma vez que a universidade é concebida como um bem público e, portanto, deve produzir conhecimento e formar pessoas de acordo com as necessidades da sociedade, conforme explicitado no excerto abaixo.

> E pra mim ficou muito nítido o que era extensão universitária. Porque quando a gente fala que a extensão universitária é um vínculo decisivo com a realidade, com a sociedade (...). Um outro eixo da extensão universitária, que é a produção do conhecimento, na universidade, é um bem público. Então, essa dimensão do bem público, do vínculo estreito com a sociedade e essa possibilidade de você estar, ao mesmo tempo que você dialoga, você poder intervir e fazer pesquisas pertinentes que, na verdade, são de necessidade do público. (PRE 2006-2010)

Em perspectiva diferente, ao ser perguntada sobre a interação dialógica entre a universidade e a sociedade, a PRE (2012-2014) inicialmente fez menção ao fato de que, na década de 1980, a extensão era considerada como aquilo que se realizava fora da universidade, o "extramuros". Relatou que era fundamental romper com o distanciamento entre a universidade e a sociedade. Contudo, para ela, as práticas orientavam-se pelo assistencialismo e, muitas vezes, os projetos cumpriam o papel do Estado, devido à carência de serviços públicos, por exemplo, na área da saúde. Verifica-se a extensão em sua concepção tradicional, como analisado por Silva (2001), na qual a extensão representava a saída da Universidade para atuar na sociedade baseada no atendimento às carências da população, de maneira apolítica e assistencialista, bem como a eventista-inorgânica (REIS, 1996) e assistencialista (JEZINE, 2006a), devido à sua desvinculação do ensino e da pesquisa e da resolução imediata e paliativa dos problemas sociais sem análise de seus condicionantes.

Embora considere que tenham ocorrido alterações na relação da universidade com a sociedade no sentido de se buscar maior diálogo, para a PRE (2012-2014), ainda há ações de extensão e pesquisa que empolgam mais a universidade, mas que não se efetivam em

mudanças na realidade social. Ela é contundente ao afirmar que se corre o risco de realizar ações assistencialistas devido à ausência da avaliação.

> A gente cumpria buraco do Estado. Era assistencialista mesmo! (...) Eu acho que ainda tem muito! É. E se a gente não ficar de olho, a gente faz! Eu acho que a extensão é uma área... Aliás, qualquer área! Só extensão não! Na pesquisa também você faz assim. Você corre o risco de fazer uma pesquisa que você acha linda, maravilhosa e que não presta pra nada! Na extensão, a gente corre esse risco também. De fazer um projeto lindo, que a gente fica entusiasmadíssima? E que não adianta nada! Não funciona! A gente tem que ficar atenta porque senão a gente faz isso mesmo! (...) Se você não avaliar, você vira assistencialista. (PRE 2012-2014)

Essa consideração confirma o já apontado por Jezine (2006a), ao afirmar que ainda é possível identificar o ranço assistencialista na prática extensionista. Coerente com os aspectos acima abordados, a PRE (2012-2014) considera que, nas relações estabelecidas, ainda é predominante a iniciativa da Universidade. Afirma que, na maioria dos casos, os projetos de extensão são formulados e aplicados pela Universidade segundo os seus próprios interesses, não havendo a participação da sociedade na formulação e avaliação dos projetos de extensão, mas somente na execução. Apesar disso, considera que, em algumas experiências nas quais as comunidades são mais desenvolvidas em termos de cidadania, há possibilidades de uma interação mais dialógica e participativa.

> Eu ainda acho que a iniciativa é da universidade! (...) Tem que ter o caminho que a sociedade entra na universidade. Isso aí ainda é muito pouco! Tem! Mas é pouco. Bem pouco! Ainda todas as iniciativas saem daqui pra fora! Quando a gente estuda metodologia, tem a metodologia lá que é até muito usada na extensão, que é a pesquisa-ação; um dos requisitos pra ser pesquisa-ação é você fazer o projeto junto com a sociedade. E normalmente você vem com alguma coisa planejada e junta lá e faz o planejamento. Isso na maioria dos casos. Mas já têm projetos que conseguem, com populações mais desenvolvidas, falando em termos de cidadania, mas ainda é pouco. A maioria dos projetos de extensão não surgem da população. (...) Participam muito do projeto! Mas da concepção não! Alguém tem ideia e fala "vamos fazer isso?" E aí você tenta envolver as pessoas. É diferente. O processo de avaliação é muito pouco. Pois é. Isso é que eu falo. A gente abriu o muro, saiu, já mudou a nossa caminhada, mas ainda falta muita coisa pra acontecer. Por exemplo, eu acho muito pouco a avaliação feita pela comunidade! (PRE 2012-2014)

Os relatos apresentados evidenciam que a interação dialógica encontra limites para sua concretização. De um lado, ainda se verifica limites na experiência de participação cidadã por parte da população. De outro, embora a Universidade defenda o discurso do diálogo com a sociedade, o mesmo tem se limitado à execução das ações em detrimento da tomada de decisões inerentes à concepção e avaliação.

Pode-se considerar que a interação dialógica ainda pode se constituir como formalidade que não se concretiza efetivamente na totalidade das ações de extensão. Ao afirmar que a sociedade não conhece as potencialidades da Universidade, tal como relatado pela PRE (2006-2010), evidenciam-se limites na interação dialógica, dependendo de iniciativas da universidade junto à sociedade, como apontado pela PRE (2012-2014). Entretanto, discorda-se da consideração expressa pela PRE (2006-2010), ao afirmar que a identificação das necessidades depende da sensibilidade dos professores. Ao contrário, considera-se que a Universidade precisa construir mecanismos institucionais democráticos que promovam a participação efetiva da sociedade na instituição, inclusive nas ações de extensão.

É evidente a necessidade de a universidade ter clareza de sua função social, a fim de evitar o exercício daquela que não lhe pertence diante das várias demandas que lhe são apresentadas produzindo "crises" de diferentes naturezas na instituição universitária, como examinado anteriormente. Porém, essa clareza, no que diz respeito aos seus interesses acadêmicos, não deve sobrepor-se aos interesses dos diversos setores da sociedade, uma vez que estes não se constituem em laboratório da universidade. Para tanto, é fundamental a interação dialógica em seu sentido radical para que de fato o diálogo e as trocas entre a universidade e a sociedade contribuam para a transformação de ambas.

No que concerne aos elementos facilitadores, a PRE (2012-2014) considera que para favorecer a interação dialógica entre a UFMG e a sociedade é necessário, por parte da universidade, que os sujeitos extensionistas desenvolvam a autorreflexão sobre suas próprias práticas e se conscientizem da necessidade de mudança nas relações estabelecidas com a sociedade. Um mecanismo institucional apontado consiste na identificação de ações de extensão que desenvolvam o diálogo e, a partir disso, promovam a interação dialógica pela destinação de bolsas de extensão para essas ações. A realização de eventos para se discutir a temática e refletir sobre a prática também foi assinalada. Novamente aqui se verifica a indução de políticas por editais.

Em relação aos limites à interação dialógica entre a universidade e a sociedade por meio da extensão universitária, a PRE (2012-2014) considera que há poucos mecanismos avaliativos e instrumentos limitados para aferir o impacto social das ações de extensão. Considera que, mesmo de maneira assistencialista, as ações de extensão têm um alcance social "por mais fraquinho que seja o projeto da gente, ele acaba tendo um impacto social.

Acaba tendo! Só o fato de a universidade ir pra lá, e, de certa maneira, aquilo é dar uma importância àquele local, àquele problema, eu já acho que tem um impacto". Entretanto, afirma que só será possível medir o real impacto social das ações por meio da avaliação.

No que concerne ao vínculo da UFMG com as políticas públicas, segundo a PRE (2006-2010), em coerência com a diretriz de impacto social, a Universidade desenvolvia diversos programas de extensão articulados às políticas públicas, tais como: o Escola Integrada (educação), o Polo de Integração da UFMG no Vale do Jequitinhonha (comunicação, cultura, saúde, educação e trabalho), o Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil (direitos humanos) e o Manuelzão (meio ambiente)[108]. Ressaltou que as redes públicas de educação e saúde constituem o *locus* de atuação da universidade na sociedade, como pode se depreender do excerto abaixo.

> Então, na verdade, o que ficou muito claro, para mim, é que o grande laboratório de pesquisa da universidade é no caso, da área da Educação e, depois, na extensão; eu vi que Educação e Saúde são as redes públicas. E aí a articulação entre pesquisa e extensão. Porque ao mesmo tempo que você desenvolvia a pesquisa, você conhecia melhor a rede e atuava nela com base em palestras e projetos. (PRE 2006-2010)

Já a PRE (2012-2014) considera que a UFMG contribui e interfere nas políticas públicas por meio da participação no FORPROEX e da avaliação e produção de conhecimento sobre as políticas públicas junto às quais a Universidade desenvolve ações de extensão. Sinaliza os editais de fomento voltados para áreas prioritárias como elemento facilitador da vinculação da Universidade com as políticas públicas, ao estimular a formulação ou expansão de ações para a área fomentada, implicando em influências recíprocas. Embora a Universidade possa interferir nas políticas públicas a partir da produção do conhecimento, o que pode contribuir para o avanço das mesmas, considera-se que essa mesma vinculação pode interferir no necessário distanciamento e autonomia da Universidade na realização da crítica sobre as políticas. Ademais, como visto anteriormente, a vinculação da extensão com as políticas públicas foi construída de maneira submissa às áreas priorizadas pelos governos.

No tocante às parcerias realizadas pela Universidade, para a PRE (2006-2010), os grandes parceiros da extensão são os professores da Universidade que se envolvem nas ações de extensão; e, para a PRE (2012-2014), as relações maiores e mais duradouras são realizadas

[108] Os três primeiros eram coordenados pela Proex.

com as instituições públicas das áreas de saúde, educação e até mesmo de arte e cultura. Quanto às parcerias mais pontuais, o grande número se concentra nas prestações de serviços vinculadas às empresas privadas, embora afirme "estranhamente" que não tenha a exata dimensão da amplitude desse tipo de parceria na Universidade. As parcerias podem ser do tipo: financiamento, apoio logístico, equipamentos ou recursos materiais, recursos humanos, assessoria/consultoria e outros não previstos.

Verifica-se por um lado que as parcerias mais duradouras consistem naquelas realizadas junto às políticas públicas nas áreas de saúde e educação, conforme as políticas priorizadas pelo governo. Por outro lado, tal como apontado anteriormente sobre a existência de ações de extensão que extrapolam o controle da Proex, bem como daquelas que são registradas no SIEX e não consistem em ações de extensão, sendo necessária a sua devida localização institucional, a fala da PRE (2012-2014) confirma esses aspectos e chama atenção para a necessidade de a gestão da UFMG averiguar a natureza dessas ações, quem as desenvolve e em que condições.

A partir das entrevistas com as gestoras da Proex, pode-se considerar sobre a análise das diretrizes da extensão que, no período estudado, houve continuidade na política de extensão da UFMG. Entretanto, como demonstrado, algumas alterações foram verificadas na denominação, definição e perspectiva das Pró-Reitoras de Extensão entrevistadas, tanto na diretriz da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, quanto na interação dialógica.

No tocante à indissociabilidade, na gestão 2006-2010, o termo articulação foi utilizado em detrimento do termo indissociabilidade, conforme previsto no princípio constitucional. No entanto, a definição em ambas as gestões fundamenta-se na perspectiva da relação entre as atividades acadêmicas nos processos formativos e de produção de conhecimento, vinculadas às necessidades da sociedade com vistas a contribuir para a sua transformação.

No que concerne aos mecanismos acadêmicos e administrativos promotores do cumprimento dessa diretriz, as entrevistadas expressaram uma avaliação positiva em relação ao fomento pelos editais (internos ou externos), a importância da participação dos estudantes no que diz respeito à formação dos mesmos e a inserção da extensão na planilha de alocação de vagas docentes como forma de estimular a vinculação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Contudo, para a PRE (2012-2014), nem todos esses mecanismos garantem a indissociabilidade, sendo necessário avaliar a prática. As duas também consideram que a pesquisa é mais valorizada que a extensão universitária. Considera-se assim que, apesar de a

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão fundamentar a política acadêmica, institucional e pedagógica da UFMG, e de se fazer presente no discurso dos gestores e professores, parece haver desequilíbrio nas atividades da Universidade e dos docentes, impondo limites à efetivação dessa diretriz.

Com relação à interação dialógica, na gestão 2010-2014, definiu-se que a relação entre a UFMG e a sociedade contribua para a própria Universidade e também para o exercício da cidadania, da emancipação humana e superação do exclusivismo acadêmico, pelo reconhecimento do saber popular e dos movimentos sociais. Apreende-se que essa concepção abarca a ideia de que não é somente a Universidade que deve disponibilizar seu acúmulo para a sociedade, mas seja também transformada no sentido de sua democratização na medida em que os interesses sociais da maioria da população estejam presentes no processo de formação de pessoas e produção do conhecimento realizado através dela.

Quanto à relação da UFMG com a sociedade, para a PRE (2006-2010), é a sensibilidade dos professores que favorece a identificação das necessidades sociais. Para a PRE (2012-2014), em perspectiva distinta, apesar de considerar que a maioria das iniciativas ainda seja da Universidade, há a possibilidade de interação dialógica e participativa com as comunidades mais desenvolvidas em termos de cidadania. Contudo, novamente verificou-se que a interação dialógica entre a UFMG e a sociedade encontra limites para se efetivar, sendo necessária a construção de mecanismos institucionais que favoreçam a participação democrática da sociedade na concepção e avaliação das ações de extensão para além da execução e não dependa da sensibilidade individual dos docentes.

Com base na análise da política de extensão da UFMG e de suas diretrizes, será abordado no tópico seguinte como se caracterizou a relação extensão universitária e a educação básica na UFMG.

4.3 – A relação com a Educação Básica

Como verificado anteriormente, de acordo com os registros de ações de extensão do SIEX, a área de educação se caracteriza, em termos quantitativos, como segundo principal foco de atuação da extensão universitária na UFMG. No PDI/UMG (2008-2012), entre as ações definidas para a extensão universitária, em consonância com o PNExt, previa-se “atuar

em conjunto com o Sistema Público de Ensino, na construção e na difusão de valores de uma cidadania plena, e fortalecer a Educação Básica" (UFMG, 2008a, p.72).

Em conformidade com o Decreto n. 6.096/2007, no Projeto Reuni/UFMG que vigorou até 2012, constava o item "Renovação Pedagógica da Educação Superior". Esse item é composto por um subitem, denominado a "Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica". Entre suas 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). Evidencia-se, como referido, que esse projeto integrante do PDE contemplou a possibilidade de vinculação entre a UFMG e a educação básica.

Embora o PDI/UFMG (2013-2017) não apresente como meta específica da extensão a atuação junto à educação básica, entre os princípios institucionais da Universidade consta a "integração, articulação e compromisso com os demais níveis e graus de ensino", princípio também previsto no PDI anterior. Verifica-se, por meio desses documentos da UFMG, a preocupação com o nível básico de ensino. Nesse sentido, de acordo com a PRE (2006-2010), embora não deixasse de atuar em outras áreas, a educação básica foi priorizada em sua gestão. Na sua entrevista, ela atribui essa priorização à sua trajetória profissional junto à educação básica, antes e depois de ingressar na Universidade como docente, bem como ao contexto político educacional à época de sua gestão.

Quanto ao último aspecto, a partir de 2007, com o lançamento do PDE, como visto anteriormente, o MEC discursava sobre a necessidade de uma visão sistêmica da educação, sendo necessária a aproximação entre o ensino superior e a educação básica. Diante desse contexto, a PRE (2006-2010) teve a possibilidade de realizar articulações entre diferentes instâncias, tais como secretarias de educação, a UFMG (por meio de várias ações), a ANDIFES, o FORPROEX e o MEC, em consonância com a política educacional vigente, demonstradas no excerto abaixo:

> Eu acho que eu estava no lugar certo no momento certo, porque eu era da área da educação e tinha uma história. Eu apresentei na ANDIFES todo vínculo com a Rede Municipal, todo o vínculo com a Rede Estadual, com o Veredas, que eu também tinha coordenado. Tinha o Indígena, tinha o LeCampo, tinha a Escola Plural, na época já estava com a UAB. Então tinha um monte de coisa para apresentar. Ao mesmo tempo, o projeto de gestão da nossa creche da UFMG, que tinha um vínculo com a Rede Municipal; o Escola Integrada, que tinha um vínculo com a Rede Municipal e aí articulando com as universidades. Eu tinha uma história pra apresentar, que eu sabia apresentar, porque eu estava envolvida desde o início. E era Pró-Reitora de Extensão. Foi um momento propício. E era representante da área

> temática da Educação no FORPROEX. A minha pessoa aglutinava uma história. Eu estava, institucionalmente, respondendo por uma coisa que eu sabia dizer. (...) Estava no momento certo, no lugar certo e com uma história certa pra poder falar. Todas as articulações possíveis, naquele momento, eu consegui fazer. (PRE 2006-2010)

Em outro trecho da entrevista, a PRE (2006-2010) elucida a importância de sua participação no FORPROEX, na ANDIFES e de sua aproximação com integrantes do governo federal.

> E aí eu posso dizer que o FORPROEX foi muito importante, porque a gente discutia muito. Em todas as reuniões do FORPROEX, vinham os representantes das pastas do Governo, os ministros, as diretorias, participavam, conversavam... A gente tinha oportunidade de conversar. Eu fui à ANDIFES apresentar o Escola Integrada e todas as experiências. Aí aproveitei e apresentei essas todas que eu te falei. Todos os reitores. Quando o Reuni abriu, teve uma apresentação do Reuni, que era para apresentar o Reuni aqui em Minas Gerais, e o MEC pôs o meu nome pra falar da escola básica, mas eles é que mandaram o meu nome, não foi a UFMG que mandou. Porque era representante da área temática da Educação. Então eu acho que eu tive uma oportunidade ímpar. (PRE 2006-2010)

Foi nesse contexto educacional que a PRE (2006-2010), por meio de várias ações desenvolvidas na Universidade voltadas para a educação básica, constituiu o Programa "UFMG Integrada à Educação Básica"[109]. Conforme a publicação institucional sobre o programa, o mesmo norteou-se pelos princípios da educação como direito e da necessidade de ações intersetoriais no equacionamento das contradições sociais brasileiras que impactam diretamente o campo educacional. Nessa conjuntura, "a universidade, no desempenho de suas funções primeiras, vê-se desafiada a se integrar num grande projeto de articulação com a Escola Básica", resultando na somatória de esforços já desenvolvidos tanto na educação básica quanto na universidade com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação (DALBEN, 2010, p.21).

Apesar de o Programa "UFMG Integrada à Educação Básica" ter sido organizado somente em 2007, algumas ações que o integraram já vinham sendo desenvolvidas anteriormente. A partir da constatação da existência de um grande número de iniciativas voltadas para a educação básica, sobretudo, junto às redes públicas, o programa foi constituído. Do ano de 2007 ao início de 2010, esse programa foi composto principalmente pelos seguintes projetos: Escola Integrada; A formação em serviço e continuada de Professores do Ensino Fundamental no contexto do Projeto Escola Integrada, na Rede

[109] O PEI/UFMG se constituiu na Universidade como um projeto de extensão vinculado a este programa, como será tratado no capítulo 5.

Municipal de Educação; Ciclo Permanente de Estudos e Debates sobre Educação Básica; Centro Pedagógico – Uma Escola em Tempo Integral; Colóquio – 20 anos do Clube de Ciências do CP, PROEFE em Diálogo; Acompanhamento aos deveres de casa e a prática do pedagogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental; A construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), articulado à formação continuada dos profissionais de Educação Infantil da UMEI Alaíde Lisboa; Organização de acervo escolar paradidático e Educação Integral em rede (DALBEN, 2010).

Os aspectos até aqui apresentados demonstram a aderência da PRE (2006-2010) às políticas educacionais priorizadas pelo governo no período de sua gestão. Em outro trecho da publicação institucional, essa adesão fica ainda mais evidenciada, adotando-se inclusive o discurso do próprio governo sobre a necessidade de qualificação da escola básica.

> No âmbito das políticas públicas, essas ações que a UFMG vem desenvolvendo na área de Educação Básica sintonizam-se com inúmeras propostas do MEC articuladas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, confirmando a sua significância no contexto social atual (...). A busca de estreitamento das relações da Universidade com a Educação Básica pauta-se nas discussões atuais, as quais evidenciam que, quantitativamente, o país avança em seus dados relacionados ao acesso à escola, embora a qualidade se constitua ainda em questão central nesse contexto. (DALBEN, 2010, p.25)

Esse programa foi coordenado pela PRE (2006-2010) até o final de sua gestão. Após decisão dos coordenadores dos projetos vinculados, a coordenação foi transferida para o Centro Pedagógico (CP). Contudo, devido à dificuldade na continuidade da articulação dos projetos vinculados, o programa foi finalizado em 2010. Entretanto, a continuidade do PEI/UFMG foi realizada de maneira autônoma e sob outra organização, como será abordado no próximo capítulo.

Em outra perspectiva, a PRE (2012/2014) afirma que a UFMG tem uma preocupação maior com a educação básica na atualidade, pois antigamente os professores desenvolviam estágios nos colégios de aplicação, permanecendo restritos dentro da Universidade. Segundo ela, esse cenário foi se modificando, pois houve épocas em que havia poucas ações extramuros, mas atualmente a UFMG desenvolve muitas ações, tanto nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, voltadas para educação básica, dentre elas, grandes programas como o Escola Integrada.

Questionada sobre a priorização da extensão pela educação básica em sua gestão, a PRE (2012-2014) considerou que essa área não deve ser priorizada, pois existem outras que

também são importantes para atuação junto à sociedade. Os comentários abaixo revelam uma perspectiva diferente da visão apresentada pela Pró-Reitora de Extensão anterior.

> Priorizada não! Priorizada não. Ela... Ela tem ação, boas ações, ações de qualidade, porque também a gente tem um grupo na área de educação da Universidade que é bom! Então, por aí, já facilita ter ações muito boas. Mas não acho que é priorizada não. E também não acho que deveria ser. É uma necessidade da sociedade, como têm outras também que são muito importantes. Não sei se precisava ser priorizada (...). Hoje ela tem um tamanho bom. Não sei se é o suficiente, mas eu acho que até que está... Assim. Não está... Não é aquela parte que você fala. "Ah. É tão insignificante!" Não é não! Tem... Tem expressão. (PRE 2012-2014)

Evidencia-se que, do ponto de vista institucional, tanto o PDI (2008/2012) quanto o Projeto Reuni/UFMG foram elaborados em um contexto da política educacional em que se buscava a aproximação das universidades com a educação básica. Sendo assim, a PRE (2006-2010), como representante da área temática da educação no FORPROEX, priorizava ações voltadas para a educação básica, inclusive coordenando um programa na UFMG com esse foco. Diferentemente desse posicionamento, embora reconheça a importância da atuação da extensão junto à educação básica, inclusive com a presença de ações consistentes da UFMG nessa área, a PRE (2012-2014) avaliou que havia outras demandas sociais fundamentais, considerando não ser devida a sua priorização. Esses aspectos sinalizam a importância dos perfis e trajetórias individuais das gestoras da extensão no período analisado na configuração de diferentes perspectivas sobre o mesmo fenômeno.

Conclui-se que, do ponto de vista das prioridades da gestão da extensão no período analisado, a PRE (2006-2010) tinha maior adesão à política nacional de extensão universitária e ao governo federal. Como foi visto anteriormente, tanto no PNExt quanto na Política Nacional de Extensão, foi afirmado que, entre as prioridades de atuação da extensão, estejam as ações voltadas para a educação básica, prioridade inserida no PDI/UFMG (2008/2012), isto é, elaborado no período da gestão 2006-2010.

Apesar dessas diferenças na visão das Pró-Reitoras de Extensão, o projeto Escola Integrada – UFMG, concebido no ano de 2006 como ação vinculada ao Programa UFMG Integrada à Educação Básica, teve continuidade com a mudança de gestão, inclusive sendo ampliado na Universidade, transformando-se no Programa Escola Integrada – UFMG. Para situar o contexto político em que essa ação de extensão é desenvolvida, o próximo capítulo se dedica a apresentar o Programa Escola Integrada na SMED, escolas e na Universidade.

CAPÍTULO 5
O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA – SMED, ESCOLAS E UFMG

Com o objetivo de situar o contexto onde se desenvolvem as relações entre a UFMG e a política de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte, esse capítulo se dedica a descrever e a analisar o Programa Escola Integrada na SMED, sua implementação nas escolas selecionadas nesta pesquisa e como ação de extensão na Universidade. No que concerne ao PEI/SMED, as fontes consultadas foram os documentos legais e orientadores, publicações institucionais, relatórios de pesquisa, trabalhos acadêmicos e entrevistas realizadas junto à coordenação do PEI/SMED dos períodos de 2006-2012 e 2013 e com a Interlocutora IESP/SMED (2007-2012). Nas escolas, as fontes principais foram as entrevistas realizadas com as professoras comunitárias. No caso do PEI/UFMG a descrição tem como fonte documentos da Proex, as entrevistas realizadas com as Pró-Reitoras de Extensão da UFMG (2006-2010 e 2012-2014) e a Coordenadora do PEI/UFMG.

5.1 – O Programa Escola Integrada – SMED

Em Belo Horizonte, o Sistema Municipal de Ensino foi instituído pela Lei n. 7.543 de 30 de junho de 1998 e é composto por instituições de educação infantil, ensino fundamental e médio mantidas pelo poder público municipal. A RMEBH[110] conta atualmente com 252 instituições, sendo 173 escolas de ensino fundamental, com 122.726 estudantes matriculados[111] (dentre elas, 7 ainda atendem o ensino médio) e 79 de educação infantil[112].

A Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) tem como compromisso com a educação a garantia de todos os alunos na escola e com a qualidade do ensino. “Para além da garantia do acesso de todos ao ensino fundamental e da permanência do estudante na escola, a melhoria da qualidade do ensino é uma busca permanente de toda a Rede Municipal de Educação” (PBH, 2010b). Conforme previsto no art. 160 da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, promulgada em 1990, a prefeitura deve dispor de no mínimo 30% de sua

[110] Sobre a história da constituição da RMEBH, ver MIRANDA (1998) e ZAIDAN e SOUZA (2009).
[111] Conforme dados fornecidos pela SMED em agosto/2013.
[112] Conforme Perfil atual da Rede Municipal de Educação. Disponível em: http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?app=educacao. Acessado em 01/12/2013.

receita orçamentária à manutenção e expansão do ensino público municipal, destinando atualmente cerca de 30,5% do seu orçamento à educação.

O Ideb na Rede Municipal nos anos iniciais do ensino fundamental, em 2013, foi de 5,6 e de 4,5 nos anos finais, com meta de ampliação para 5,9 e 4,9 respectivamente até 2015[113]. Nesse sentido, a SMED desenvolve diversas medidas na perspectiva de garantir a melhoria da qualidade do ensino, tais como o monitoramento da aprendizagem; o Avalia BH (sistema de avaliação de todos os alunos do 3º ao 9º ano do ensino fundamental); a prioridade na ampliação da oferta de vagas na educação infantil; expansão da Escola Integrada; o Programa Saúde na Escola (PSE) [114]; o estabelecimento do diálogo com as famílias por meio do Programa Família-Escola, do acompanhamento do desempenho e frequência escolar e a distribuição de *Kit* Escolar e *Kit* Literário, entre outras iniciativas (PBH, 2013).

A necessidade de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte surge no final da década de 80 a partir de debates realizado na RMEBH, resultando na previsão da oferta do então ensino de primeiro grau em período de oito horas diárias nos cursos diurnos no art.157º da já referida Lei Orgânica do Município. Posteriormente, as reflexões sobre o sistema educacional da capital mineira, proporcionadas pelos resultados da implantação do Programa Escola Plural a partir de 1994, provocaram a reorganização dos processos e tempos escolares e evidenciaram a necessidade de uma formação integral para os estudantes.

A política municipal com vistas à efetivação de uma educação integral foi regulamentada posteriormente pela Lei n. 8.432 de 31 de Outubro de 2002. Esta prevê a implementação progressiva da jornada escolar de tempo integral, de modo a atingir todo o ensino fundamental após oito anos de publicação da referida lei, prazo que não foi cumprido. A Lei determina que a permanência dos alunos na escola seja pelo menos de 9 horas diárias. Conforme o art.2º, a esses alunos é assegurado:

---

[113] Conforme Programa BH Metas e Resultados da PBH. Disponível em: https://bhmetaseresultados.pbh.gov.br/content/melhoria-da-qualidade-da-educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em 01/12/2013.

[114] O Programa Saúde na Escola (PSE) é um programa federal que visa à integração e articulação permanente da educação e da saúde, proporcionando melhoria da qualidade de vida da população brasileira. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14578:programa-saude-nas-escolas&Itemid=817. Na PBH, esse programa visa garantir a avaliação anual do estado de saúde (dieta, vacina, oftalmológica, bucal) de todos os estudantes da Rede municipal, desde que autorizados pelos pais. Todas as escolas estão inseridas no programa. Essa ação é compartilhada pela Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Saúde e Secretaria Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional, durante todo o ano letivo (PBH, 2011b).

> I – a formação básica comum referida no inciso IV do art. 9º da Lei Federal 9.394/96; II – acompanhamento do desempenho escolar; III – atividades culturais, artísticas, esportivas e de lazer; IV – atividades que lhe possibilitem a convivência com os colegas e a prática da cidadania; V – noções de informática; VI – 3 (três) refeições, de forma a garantir-lhe o suprimento das necessidades nutricionais diárias.

De acordo com o art. 5º da referida Lei, até a universalização de sua implementação, entre outras condicionalidades, os alunos que necessitarem da aplicação de medida de proteção e possuírem renda familiar de até um salário mínimo terão direito a matricularem-se nas turmas de tempo integral. Em atendimento a essa legislação, a educação integral passou a ser prioridade do governo municipal e, como diretriz na gestão do Prefeito Fernando Pimentel (2004-2008), buscou-se formular um projeto que ao mesmo tempo observasse a legislação e fosse economicamente viável[115].

Nesse sentido, duas iniciativas de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte foram implementadas pela SMED, a saber: Escola em Tempo Integral e o Programa Escola Integrada. A Escola de Tempo Integral se refere à "extensão do período de permanência do aluno no espaço escolar, onde as atividades são ministradas por professores da rede municipal", desenvolvidas em 2 escolas à época. O PEI/SMED se refere à "extensão do período com o uso de espaços comunitários por meio da construção de parcerias", com atividades ministradas por agentes culturais comunitários, monitores e estagiários (CENPEC, 2009, p.3) [116].

Além dessas duas experiências, a parceria entre escolas e organizações não governamentais (ONG), apesar de não estar vinculada à SMED, também consistia em uma modalidade da oferta de educação integral, por possibilitar a ampliação da jornada escolar em diferentes espaços e atividades diversificadas. Essa experiência, denominada de "Escola + ONG", foi caracterizada pela oferta de atividades no contraturno escolar por educadores de ONG conveniadas à Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social (SMAAS/PBH), totalizando, à época, 85 instituições (CENPEC, 2009).

Esteffanio (2008) revela que a experiência de ampliação das oportunidades educativas para os estudantes das escolas municipais na capital mineira iniciou-se por meio dessa parceria sob a coordenação da SMAAS/PBH. Essa parceria, denominada Programa de Socialização Infanto-Juvenil, foi implementada em 1994 e "visa à promoção e proteção social

[115] Conforme entrevista realizada com a IIESP/SMED (2007/2012), além do PEI, a educação infantil, a comunicação com as famílias por meio dos Fóruns Família-Escola e a implementação de avaliações sistemáticas foram os focos de maior investimento dessa gestão.
[116] Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, através de ações socioeducativas, tendo como princípio a complementaridade de propósitos entre família, escola e comunidade" (ESTEFFANIO, 2008, p.96). As crianças e adolescentes frequentam os Centro Infanto-Juvenis ofertados e mantidos pelas Organizações da Sociedade Civil (OSC)[117] conveniadas, no horário alternado à escola e participam de atividades socioeducativas, culturais, de lazer e esporte, além de atendimento de saúde e oferta alimentar.

Segundo a autora, o debate sobre a educação em tempo integral na capital mineira começou a partir das discussões promovidas em projeto de formação denominado *Gestores de Aprendizagem Socioeducativa,* ofertado pelo CENPEC, em conjunto com a Fundação Itaú Social e o Fundo das Nações Unidas aos técnicos da educação e da assistência social, vinculados à SMED/PBH e SMAAS/PBH em 2004 e aos educadores que atuavam nas OSC (ESTEFFANIO, 2008). Essa iniciativa foi realizada tendo em vista a construção de um projeto educativo comum entre as instituições sociais e as escolas que atendiam as mesmas crianças e o debate proporcionado possibilitou a elaboração de uma proposta de educação integral para além da escola e com articulação com outros atores (BRASIL, 2010b). Dessa maneira,

> Vislumbrava-se naquele momento uma proposta ou modelo de educação integral que articulasse espaços diferentes, dentro e fora da escola, com a participação das OSC (...) Tanto a assistência social como a educação mobilizaram-se para a consecução desse objetivo, no momento em que o governo municipal preparava-se para apresentar o seu Programa de Educação Integral. (...) A proposta de educação integral do Município de BH acabou sendo formulada em outra perspectiva. A SMED montou uma equipe para coordenar o Programa, onde as demais Secretarias Temáticas participariam aportando sua capacidade institucional, para viabilizar o Programa Escola Integrada (STEFFANIO, 2008, p.101).

Cabe indagar o motivo pelo qual, na implementação do PEI/PBH, a experiência desenvolvida pelas OSC junto às escolas foi desconsiderada, apesar de a parceria com as instituições e a comunidade ser uma de suas diretrizes. Talvez tenha se constituído em estratégia de inclusão gradual posterior, pois, de acordo com a CGP/SMED (2006-2012), a partir de 2010, a SMED incorporou a parceria das OSC dentro do programa.

Retomando as experiências propostas pela SMED/PBH, inicialmente essa secretaria implementou uma primeira experiência na capital, criando duas escolas de tempo integral – Escola Municipal Monteiro Lobato e Escola Municipal José Diogo de Almeida Magalhães. A

[117] A autora utiliza o termo Organizações da Sociedade Civil em substituição à Organizações não governamentais, por considerar o segundo "uma denominação cuja interpretação está em disputa" na área social. (ESTEFFANIO, 2008, p.36)

perspectiva era transformar uma escola do município em escola de tempo integral a cada ano. De acordo com a IIESP/SMED (2006-2012), o governo investiu muito tempo na tentativa de pensar outras alternativas, “de reformar as escolas, de ampliar pra poder atender todo mundo dentro da escola, mas isso era economicamente inviável e gastava muito tempo”. Segundo ela, a Secretária de Educação relatava que, de acordo com o Secretário de Planejamento, demorava-se um ano para reformar cada escola, então o governo levaria 170 anos para atender todas as crianças em tempo integral. Demoraria então quase dois séculos para implementar a jornada escolar ampliada para todos os alunos dada a quantidade de escolas no município.

Os resultados do mapeamento realizado sobre as experiências de ampliação da jornada escolar (BRASIL, 2010b) evidenciam que a opção da SMED/PBH pelo desenvolvimento do PEI/SMED em substituição à Escola de Tempo Integral se fundamentou nos custos elevados dessa experiência. De acordo com o relato de uma professora da Escola Municipal Monteiro Lobato, “a informação que a gente tem é que a escola integrada fica mais barato e a escola de tempo integral é um modelo muito caro”, o que é reforçado pela diretora da escola à época, “é um modelo caro, a gente ouve isso o tempo inteiro. É caro porque têm professores o tempo todo, educadores o tempo todo, cantina, o banho, tudo que envolve, as artes, é uma escola grande e educação não dá para baratear a coisa” (p.19/20). Convergindo com os pontos anteriores, a CGP/SMED (2006-2012) afirmou que “a gente tinha que pensar no formato que coubesse no nosso bolso, que dialogasse mais com a cidade, que incluísse outros atores, esses novos perfis de profissionais” (BRASIL, 2010b, p.21).

Perante os desafios de sustentabilidade dessa proposta, a SMED buscou referências em outros municípios, tais como Nova Iguaçu (RJ) e Vila Madalena (SP) 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). Dentro desse contexto, o PEI tornou-se a principal iniciativa da política municipal de ampliação da jornada escolar da SMED/PBH.

De acordo com a prefeitura, essa política “estende o tempo da escolarização para 9 horas diárias e amplia as oportunidades de aprendizagem para crianças e adolescentes, com idade entre 6 e 14 anos” (PBH, 2010b). O programa tem como fundamentos o conceito de

Cidade Educadora[118] e integra diferentes projetos sociais da Rede Municipal de Educação com ações desenvolvidas por ONG e outros parceiros da sociedade civil (PBH, 2012), tais como associações comunitárias, clubes, estabelecimentos comerciais, empresas, fábricas, centros de lazer, centros de saúde, igrejas, creches, faculdades, universidades, fundações e institutos de pesquisa (COELHO, 2010). Na perspectiva da Secretária de Educação,

> Organizar e potencializar espaços públicos e privados mais órgãos públicos, empresas, pessoas físicas, igrejas e ONG em ações educativas que atendem a milhares de crianças e adolescentes em 9 horas diárias de ensino constituiu-se numa mobilização inédita para fazer perceber a corresponsabilidade dos diversos agentes sociais na assunção/construção da cidade educadora. Realmente não é pouco. Com essas ações em torno da Escola Integrada, estamos criando uma cultura do educar que incorpora tanto os programas de extensão das universidades, vinculados a ações educativas e sociais reais, como a ocupação de espaços e artistas da comunidade. É um caso raro em que todos os partícipes saem ganhando com a educação coordenada pelo Poder Público, principalmente a cidade, no sentido de publicizar-se e democratizar oportunidades a seus cidadãos. (PBH, 2010a)

Antes de seu lançamento oficial em 2007, apresentou dois nomes provisórios: Escola Integral e Escola de Tempo Integral. A coordenação do programa buscou uma denominação que nomeasse melhor a experiência que desejavam implementar. A denominação deveria ser mais abrangente e "que, além de integral, teria que ser integrada também", no sentido de romper com o isolamento da escola e de integração com a comunidade e com a cidade. Integrada no sentido de articular os conhecimentos escolares focados nos aspectos cognitivos com outros saberes voltados para as dimensões sociais, éticas, políticas, culturais e que favorecesse a maior participação do aluno na vida cotidiana de sua comunidade e território e que sua cultura fosse valorizada pela escola (CGP/SMED 2006-2012).

A Escola Plural, segundo Guimarães (2010), deu origem ao programa e "propunha a formação integral e cidadã dos alunos, por meio do redimensionamento da proposta curricular" (p.27). A concepção de formação integral presente nesse programa abrangia todas as dimensões formativas dos sujeitos, a necessidade da ampliação da jornada escolar, bem como dos espaços educativos. "A partir dessa visão de escola de tempo integral, para a formação integral e integrada do sujeito e da integração da escola com outros espaços

[118] A cidade de Belo Horizonte integra a Associação Internacional de Cidades Educadoras desde o ano 2000. O conceito de Cidade Educadora teve origem em Barcelona, em 1990, a partir da "Carta Inicial das Cidades Educadoras", estabelecendo princípios, valores e práticas pertinentes à atuação das instâncias governamentais, em especial a gestão municipal, no âmbito da organização e qualidade de vida das cidades e territórios onde os seres humanos se formam, trabalham e agem politicamente (...). Em síntese, o conceito de cidade educadora visa à integração da oferta de atividades locais e culturais para potencializar sua capacidade educativa formal e informal. Seu lema é "Aprender na cidade e com a cidade" (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2011, p.36).

educativos, inaugura-se, então, a concepção de Escola Integrada" (GUIMARÃES, 2010, p.28).

Em conformidade com essa concepção, entre seus objetivos, está a busca pela melhoria da aprendizagem dos alunos, ampliando o universo de possibilidades, bem como a promoção de uma estreita relação entre os estudantes e os diferentes espaços no entorno da escola e os territórios da cidade. Segundo a IIESP/SMED (2006-2012), o foco do programa é que os alunos aprendam mais e melhor, contudo o programa implica também em melhorias nas comunidades onde é desenvolvido, bem como na questão da alimentação e da segurança dos alunos, evidenciando seu caráter social para além do educacional.

O financiamento do programa abarca recursos provenientes do orçamento do município destinados à educação como também aqueles oriundos de programas federais, como o PME, entre outros de difícil cálculo, por envolver outras ações que se articulam com o PEI/SMED nas escolas (BRASIL, 2010b). Os recursos são destinados tanto ao custeio quanto à gestão do PEI/SMED. Os investimentos e despesas são realizados em obras de expansão do programa (construção, ampliação e reformas de escolas), quanto no custeio de atividades do cotidiano (contratação de monitores, bolsas de estágio e extensão universitária, materialidade, comodatos e aluguéis de espaços destinados à realização das oficinas; transporte, alimentação, higiene, etc.).

Em 2010, o financiamento da PBH no PEI/SMED girou em torno de R$ 54.996.720,00[119], enquanto a SMED recebeu R$ 4.685.771,00 do PME destinado para 97 escolas integradas à época (MACEDO, *et al*, 2012). Apesar de no ano de 2010 o valor do programa Mais Educação destinado ao PEI/SMED não chegar a 10% dos gastos realizados com o programa, de acordo com a IIESP/SMED (2006-2012), "o dinheiro que o Mais Educação fornece é trinta por cento do que a gente gasta. É muito pouco."

Quanto à estrutura e funcionamento do PEI/SMED nas escolas, de acordo com a Matriz Curricular do programa, o atendimento dos alunos deve ser organizado da seguinte maneira: 4h20min de aula com os professores do ensino regular; 1h40min de atividades destinadas à alimentação, mobilidade, higienização e relaxamento; e 3h de atividades de diferentes áreas do conhecimento ou oficinas diversificadas no contraturno escolar, as quais

[119] Desse montante, R$ 30.250.000,00 foram destinados à reforma das escolas, evidenciando-se o foco na expansão do programa. Informações atualizadas a respeito dos recursos foram solicitadas à SMED, mas não foram atendidas.

podem ser desenvolvidas em espaços internos ou externos à escola. Essas atividades devem ser articuladas ao PPP de cada escola.

Com a adesão da SMED ao PME em meados de 2008, diante do número considerável de escolas que participavam do programa, a partir de 2009, as oficinas ofertadas pelas IES deveriam ser organizadas de acordo com as categorias propostas pelo programa federal. Apesar da nova distribuição das áreas, a seleção e oferta de oficinas pelas escolas deveriam permanecer em 60% para Acompanhamento Pedagógico/conhecimentos específicos e 40% para as demais áreas, conforme orientação inicial da SMED. A nova classificação passou a ser desde então a seguinte: acompanhamento pedagógico; meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos e cidadania; cultura e artes; inclusão digital; saúde, alimentação e prevenção (PBH, 2009), ampliados para 11 áreas em 2011, alterando direitos humanos em educação, prevenção e promoção da saúde, educomunicação; educação científica; educação econômica e cidadania; educação patrimonial (PBH, 2011a). Verifica-se aqui a ingerência do governo federal ao padronizar a oferta de oficinas de acordo com as definições do PME, devido à restrição dos recursos desse Programa às áreas nele definidas.

As oficinas são ofertadas para grupos de até no máximo 25 alunos, por agentes culturais provenientes das comunidades ou monitores estudantes de IES (estagiários ou bolsistas de extensão universitária), contratados pela Caixa Escolar das instituições. Os primeiros devem ter reconhecida competência em sua área de atuação, boa articulação com a comunidade, ensino fundamental completo, etc. Em 2011, passaram a ser denominados de monitores de oficina (PBH, 2011a)[120].

Os estudantes universitários são provenientes de diferentes cursos e áreas do conhecimento, orientados por professores nas IES. Em geral, os monitores são contratados para uma jornada semanal de 20h, podendo ser ampliada com autorização da IES e os agentes culturais atuam em até 40h semanais. No documento que apresenta as "Orientações Gerais para as escolas" (PBH, 2009), era prevista a proporção de 60% de monitores de ensino superior e 40% de agentes culturais e jovem aprendiz na composição da equipe. Nos documentos orientadores de 2011 e 2012, não consta a definição dessa proporção.

[120] Apesar dessa mudança, para fins desta pesquisa, optou-se por manter a denominação inicial para os agentes culturais e monitores de ensino superior.

Além desses sujeitos, estagiários do Programa Segundo Tempo (PST)[121], o Jovem Aprendiz e o monitor de oficina para Intervenção Artística também atuam no PEI/SMED. Os diretores, coordenadores pedagógicos e os auxiliares de serviço geral também desempenham funções junto ao Programa. Os alunos participam por meio da adesão voluntária das famílias.

A coordenação do programa em cada escola fica a cargo do professor comunitário[122]. Juntamente com a direção e coordenação pedagógica da escola, entre outras tarefas, o professor comunitário deverá mapear potencialidades locais e articular parceiros; organizar o quadro de educadores para atuar no programa; priorizar famílias em situação de vulnerabilidade social; agendar encontros com as acompanhantes da escola para organização da matriz curricular; enviar para a SMED a matriz de atividades a serem desenvolvidas; realizar encontros semanais com monitores e agentes culturais para planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas, o incentivo dos mesmos em atividades de formação e a apuração de frequência dos monitores, e repasse para as IES. Essas orientações são apropriadas de acordo com a realidade de cada escola (PBH, 2009).

A formação dos professores comunitários e educadores das ONG é realizada pelo CENPEC. Os processos formativos dos monitores de ensino superior são organizados pelas IES. Quanto aos agentes culturais, até o ano de 2012, eles participavam de um curso específico para formação pedagógica, ofertado pelo Observatório da Juventude da UFMG. Ao longo do desenvolvimento do programa, foram realizados encontros, fóruns e seminários de formação conjuntos entre a SMED e as IES, destinados aos professores comunitários, agentes culturais e estudantes universitários.

A coordenação do PEI/SMED está vinculada à Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (GEDC) juntamente com o Programa Escola Aberta (PEA)[123]

---

[121] O Segundo Tempo é um programa do Ministério do Esporte, com parceria entre a Secretaria Municipal de Esportes e Lazer e Secretaria Municipal de Educação, destinado a democratizar o acesso à prática e à cultura do Esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social. O Programa, em Belo Horizonte, está inserido em 76 Escolas da Rede Municipal de Ensino, que são ofertadas com a Escola Integrada. Disponível em http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=esportes&lang=pt_BR&pg=5760&tax=38976. Acessado em 16/06/2014.

[122] Atualmente denominado professor coordenador. Para fins desta pesquisa, optou-se pela denominação inicial.

[123] O Programa Escola Aberta incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social com a oferta de atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos estudantes e à população do entorno. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16739&Itemid=811. Acesso em 16/06/2014.

e o Programa Escola nas Férias (PEF)[124], programas que também integram a política de educação integral e ampliação da jornada escolar da SMED/PBH. A coordenação do PEI na SMED era considerada, juntamente com outras coordenações, como coordenação de projetos especiais.

Até o ano de 2012, a coordenação era composta pela coordenadora geral do programa, responsável pela interlocução na SMED e PBH; pela equipe de acompanhante pedagógico e monitoramento das escolas (sendo um por regional, totalizando nove acompanhantes); uma pessoa responsável pela formação dos agentes culturais e professores comunitários, bem como pela interlocução com as IES (organização do fluxo de demandas das escolas e organização das matrizes de oficinas das IES; acompanhamento dos convênios com as IES).

A equipe também se ocupava das parcerias estabelecidas no programa; da interlocução com a Associação Municipal de Assistência Social (AMAS) e acompanhamento com as Instituições Socioeducativas; da interlocução com outros setores da PBH e SMED, tais como o PSE, Gerência de Caixa Escolar, Gerência de Planejamento e Informação (para apoio ao usuário de informática ao Jovem Aprendiz), Gerência de Dados e de programas federais como o PST e o PME; além da equipe de comunicação e a equipe de Educomunicação e Arte, responsável por coordenar as atividades de intervenção artística e acompanhar as atividades relacionadas à cultura e arte desenvolvidas pelos monitores de oficina nas escolas, totalizando por volta de 20 integrantes na equipe (IIESP/SMED – 2007/2012).

Na gestão 2004-2008, o Programa Escola Integrada era vinculado diretamente ao gabinete da PBH, com a coordenação geral realizada pela Secretaria de Planejamento e a coordenação pedagógica, e a gestão do trabalho desenvolvido nas escolas realizada pela SMED. Na Câmara Intersetorial de Políticas Sociais[125], instituída em 2004, discutia-se o programa com representantes de todas as secretarias da prefeitura. Contudo, o antigo Secretário de Planejamento tornou-se Secretário de Educação[126], ocasionando um

[124] Visa à realização de atividades de lazer, esportes e cultura, possibilitando aos alunos tempo qualificado em suas férias escolares. O programa é realizado durante uma semana, nos meses de janeiro e julho. Em 2010, foram atendidos 47.536 estudantes, enquanto em 2009 o número foi de 27.315. Até fevereiro de 2011, foram atendidos 40.323 estudantes (PBH, 2011b).

[125] Essa Câmara era composta pela Secretaria Municipal de Políticas Sociais e suas respectivas secretarias adjuntas – Assistência Social, Abastecimento, Esportes, Trabalho e Direitos de Cidadania – como também pelas Secretarias Municipais de Educação, Saúde e Administração Regional e pela Fundação Municipal de Cultura. Em 2007, foi criado o espaço "Comunidade Integrada" a fim de capacitar os servidores municipais dessas e outras secretarias a trabalharem numa perspectiva intersetorial, uma vez que havia várias ações desses órgãos sobre o mesmo território. Esse projeto potencializou a articulação dos serviços públicos, comunitários e privados da cidade e fortaleceu a implementação do PEI/PBH (CENPEC, 2008).

[126] Pelo fato de a Secretária de Educação à época ter sido convidada para atuar junto ao MEC.

deslocamento da centralidade do programa, pois o mesmo deixou de ser da prefeitura e passou a ser da SMED. Apesar de continuar a ter respaldo da prefeitura para realizar as articulações necessárias para a implementação do programa, a partir de então, a SMED assumiu o papel de negociação junto às demais secretarias referente ao PEI. Com a mudança de governo a partir da gestão iniciada em 2009, a câmara intersetorial referida anteriormente foi desfeita.

Apesar desse deslocamento, a partir de 2009, a expansão do PEI[127] tornou-se um dos projetos sustentadores do governo do Prefeito Márcio Lacerda[128]. Na gestão assumida por esse prefeito, foi lançado o Programa BH Metas e Resultados, modelo de gestão estratégica com foco na avaliação das políticas, programas e projetos em andamento, inspirado no modelo adotado pelo governo do Estado de Minas Gerais. Nesse programa, foram definidas 12 áreas de resultados[129], constituídas por áreas temáticas[130] priorizadas pelo governo. Dentro dessas áreas prioritárias, foram eleitos 40 projetos sustentadores, caracterizados por objetivos específicos, público-alvo, metas físicas, recursos, órgãos, equipes de execução e gerente responsável pela condução dos projetos.

Dentre esses projetos sustentadores, a expansão do Programa Escola Integrada objetiva a expansão da oferta de vagas no programa para os alunos do ensino fundamental, de forma a garantir atenção e desenvolvimento integral aos estudantes. No início da gestão 2009-2012, foi definida a meta de construção de espaços destinados ao Programa, de adesão integral de todas as escolas a ele e o atendimento de 65.000 alunos até o final de 2012. Segundo a CGP/SMED 2006-2012, esses espaços não foram construídos e a reforma das escolas também ocorreu de forma parcial.

> Eu acho que outra coisa também que... que ficou muito gritante é por que quando o Márcio Lacerda assumiu, ele assumiu o compromisso de, de... construir os centros de apoio, que a gente chamava de CAEI. Ele não construiu os centros de apoio à escola integrada, que era onde os meninos podiam ter atividades em locais que não tinham no entorno essa condição. Não foi construído! As reformas das escolas também, a maioria não aconteceu, então, assim, é um... é... seria só uma ampliação da meta, do atendimento, mas sem criar a condição pra que ela acontecesse. (CGP/SMED 2006/2012)

[127] Na área de educação, são três projetos sustentadores. A expansão do PEI, a expansão da educação infantil e a melhoria da qualidade da educação.

[128] Resultante da Coligação entre o Partido Socialista Brasileiro e o Partido dos Trabalhadores nas eleições de 2008, sendo o prefeito, proveniente do primeiro. Na período eleitoral posterior essa coligação foi desfeita.

[129] As áreas de resultado são: Cidade Sustentável, Educação, Cidade com mobilidade, Cidade segura, Prosperidade, Modernidade, Cidade com todas as vilas vivas, Cidade Compartilhada, Cidade Sustentável, Cidade de todos, Cultura e Integração Metropolitana.

[130] Áreas temáticas: saúde, educação, segurança, transporte, habitação, meio ambiente, geração de emprego, cultura e cidadania. Disponível em: https://bhmetaseresultados.pbh.gov.br. Acesso em 01/12/2013.

Em relação às escolas e aos alunos, de acordo com o Balanço 2012 - Prestação de Contas da PBH, o programa atingiu o n. de 66.482 estudantes, superando a meta estabelecida (PBH/2012). Conforme as entrevistas realizadas e as informações repassadas pela própria SMED, embora todas as escolas tenham aderido ao programa, o número de alunos almejado não foi atingido e até o mês de agosto de 2013 havia 61.771 estudantes participando do programa, revelando a incoerência entre os dados disponibilizados. Até o ano de 2016, espera-se ter esse número ampliado para 90.000 crianças e adolescentes. O desafio é aumentar o número de alunos atual em quase 50% do total atendido em agosto de 2013, conforme pode ser verificado na tabela 4 a seguir.

TABELA 4
Abrangência PEI/SMED – 2006 a 2013

Ano	N. de escolas	N. de participantes	N. de monitores
2006	7	2000	-
2007	44	11.158	-
2008	53	15.009	-
2009	101	25.967	714
2010	128	35.215	949
2011	149	46.941	1351
2012	169	58.411	2141
2013	171	61.771	2650

Fonte: SMED/PBH, 2013[131]

A mudança de gestão e a implementação do Programa BH Metas e Resultados impactou a coordenação do PEI/SMED (2006-2012). Por ser um dos projetos sustentadores do governo, havia a demanda por preenchimento de planilhas e controle sistemático das metas a serem alcançadas pelo governo. As mudanças não foram mais radicais em virtude da presença da Secretária de Educação no governo.[132]

> (...) tem muita coisa que eu acho que teria mudado muito mais se não fosse a [Secretária de Educação – 2009-2012] chefiando a Secretaria de Educação. (...) Então ela era escutada pelo prefeito. Então ela conseguia negociar muitas das coisas que chegavam pra gente. (...) Apesar de a gente sentir esse impacto todo, ela dava uma filtrada ... dessa ideia de planilhamento da prefeitura. (...) A gente ficou assim, a gente passou o primeiro ano, de 2009, às avessas com isso assim, como é que encaixa a educação numa planilha que funciona pra obra, talvez, pra Secretaria de

[131] Esses dados serão retomados posteriormente, ao ser abordada a relação da UFMG com o PEI/SMED.
[132] A eleição do Prefeito Márcio Lacerda (PSB) foi fruto da coligação entre o PSDB e o PT, sendo a Secretária de Educação pertencente ao último partido citado.

> Planejamento de Obras, mas ela não funciona pra educação (...). No que se referia à Escola Integrada, a gente tinha que colocar tudo lá nessa planilha. Era a mesma planilha que a Secretaria de Saúde recebia, era a mesma planilha que a BHTrans recebia. E a gente tinha que colocar as informações da educação lá: o que a gente precisa pra alcançar essa meta aqui de atendimento. Lá não tinha lugar, por exemplo, pra formação, lá não tinha lugar pra gente pensar "o que a gente faz pra qualificar?" não cabia. O que você faz pra aumentar a quantidade? Não pra qualificar, né? A gente queria colocar que melhorar, qualificar os educadores, por exemplo, é uma maneira de aumentar a quantidade de participantes, porque eles vão ficar atraídos, porque o programa vai ficar melhor? Mas isso não cabia na planilha. Isso foi a grande dificuldade nossa, principal, que deu pra perceber muito assim na mudança de gestão. (IIESP/SMED 2007-2012)

Essas alterações não ficaram circunscritas somente à gestão do programa na SMED, mas impactaram diretamente o desenvolvimento do programa nas escolas. A Secretaria de Educação sempre teve como perspectiva universalizar o PEI para todas aquelas famílias que desejassem. Até o ano de 2008, as escolas inseriam-se no programa por adesão. O trabalho da SMED junto às escolas era no sentido de sensibilizá-las para a questão do direito dos alunos à educação integral e de verificar as ações necessárias para a implantação do programa. As escolas deveriam mobilizar a comunidade para o atendimento de no mínimo 200 alunos, além de procurar espaços para o desenvolvimento das atividades.

Contudo, de acordo com as entrevistadas, com a implementação do PME e as metas do novo governo, houve uma aceleração do atendimento em detrimento da qualidade. A SMED aderiu ao PME no primeiro semestre de 2008. De acordo com os critérios estabelecidos pelo programa, entre eles, os de escola com baixo Ideb, 34 instituições da rede municipal foram apontadas para se inserirem ao programa. A SMED iniciou a operacionalização desse processo junto às escolas a partir de maio/2008.

> Aí a gente começou a colocar pra essas escolas, indicadas pelo MEC, que elas precisavam aderir ao programa. A partir de 2009, deixou de ser uma opção das escolas. Elas tinham que aderir, elas só tinham que decidir quando. (IIESP/SMED 2007-2012)

> A gente tinha como meta universalizar, mas o Lacerda foi uma aceleração e, no meu entendimento, em detrimento da qualidade. (...) A gente conseguia na época do Pimentel conversar com as escolas e depois foi uma coisa meio que assim, obrigação. Tem que integrar...! Até eu participava das reuniões com as escolas, e eu achava assim... De certa forma até constrangedora de ter... Daquela imposição, muito embora eu saiba que algumas escolas não queriam mesmo porque estavam de "corpo mole" e tal, mas eu acho que isso é todo um convencimento que a gente faz, porque a escola, quando ela opta, porque ela, ela... acreditou e ela, assim, foi convencida é diferente de quando ela é obrigada. (CGP/SMED 2006-2012)

No período eleitoral de 2012, por ser final de gestão, houve uma pressão muito grande por parte do governo municipal para atingir as metas de seus projetos sustentadores, entre eles

o PEI/SMED. Mesmo diante dessa pressão, no início do ano, as contratações da PBH realizadas junto a AMAS passaram por um processo de auditoria, resultando na suspensão inicial das contratações de agentes culturais entre o mês de março e junho/2012. Entretanto, até meados de 2013, esse problema ainda não havia sido resolvido, pelo fato de que a empresa que havia ganhado a licitação não pôde assumir o contrato devido a irregularidades, iniciando-se um novo processo de licitação.

Tais aspectos evidenciam por um lado a consolidação do Programa, mesmo com as mudanças de governo, mas, por outro, a lógica gerencial fundamentada na pressão pelas metas mesmo diante da proibição de contratações dos agentes culturais. No que tange a esses sujeitos, cerca de 800 contratações foram realizadas pela SMED em uma semana para garantir o atendimento e ampliação do programa nas escolas, antes do término do período eleitoral. Perante essa urgência, o perfil adequado dos profissionais para trabalhar na escola não pôde ser garantido, gerando mal-estar para as escolas e impactando na qualidade do programa, de acordo com o relato realizado pela CGP/SMED (2006-2012).

> Nós ficamos de março até junho vivendo essa pressão. Isso fez muito mal para os professores, para a escola, pra tudo. Era um clima tenso! Quando chegou em junho, porque tinha que contratar... Acho que sete de julho parava o período de contratação por causa da eleição... A gente teve que, em uma semana, contratar oitocentos! Nós fizemos lá dentro da SMED essa contratação. Não foi nem na AMAS. A AMAS veio para lá, a gente fez um mutirão pra esse... Com isso a gente colocou para dentro muita pessoa sem o perfil, porque antes a escola podia escolher, olhar... De repente não era nem o perfil, mas ela podia dispensar; contratar outro. Vamos pegar na rua pra poder... contratar. Isso foi uma coisa assim muito... Foi já em 2012, que foi uma coisa muito ruim assim para nós, pra qualidade do programa, o pessoal muito acuado. Você começava a ver escolas que os professores tinham assim o maior prazer e tal, eles começaram a ter essa... A conviver com essa... Essa pressão. A diferença que eu acho grande é quando... Eu acho que tem que trabalhar com metas mesmo sabe, mas não dessa forma e sem criar condição! (CGP/SMED 2006-2012)

Esse relato evidencia claramente que, como projeto estruturador, o importante era atingir as metas quantitativas e não a qualificação da estrutura e dos profissionais que atuam diretamente com os alunos da escola.

Tendo em vista o período eleitoral, em meados de 2012, houve a saída da Secretária de Educação e mudanças na equipe de coordenação do programa com a saída da coordenadora geral e, posteriormente, da responsável pela interlocução com as IES. Em 2013, já no novo mandato do Prefeito Márcio Lacerda para o período de 2013-2016, houve a entrada da nova Secretária de Educação e a SMED estava passando por uma nova reestruturação. De acordo

com a nova coordenadora do programa na SMED[133], a equipe do PEI/SMED estava sendo reorganizada, não estando definida até outubro/2013.

Apesar de todo esse processo de aceleração da expansão do programa e alterações junto à sua gestão, como se verá posteriormente, é consenso entre os sujeitos entrevistados, nesta pesquisa, a contribuição do PEI/SMED para a melhoria da aprendizagem escolar dos alunos do ensino fundamental, o que pode ser constatado em estudos realizados sobre o programa. Além da pesquisa de monitoramento da educação integral em Belo Horizonte, já referenciada anteriormente (CENPEC, 2009), uma pesquisa denominada Avaliação de Impacto do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte foi realizada pela Fundação Itaú Social em parceria com o Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da UFMG (CEDEPLAR/UFMG).

Na primeira fase da pesquisa, realizada em 2007, avaliou-se o impacto imediato do PEI/SMED nas condições de aprendizagens dos alunos. Apesar do curto prazo de implantação do programa à época, na primeira fase da pesquisa, foram constatados impactos positivos em quase todas as dimensões analisadas. Entre alguns dos resultados encontrados, verificou-se que as crianças que participam do programa passaram a apresentar maior nível de leitura; aumento no uso de computadores; maior frequência a atividades culturais e esportivas; mudanças positivas nos hábitos de alimentação e higiene (lavar a mão, escovar os dentes, diversificar a alimentação) e hábitos relativos aos estudos (número de horas estudadas, motivação para ir para a escola, responsabilidade com o 'para casa', etc.) (HERMETO, VASCONCELLOS, 2008).

A segunda fase, desenvolvida entre os anos de 2008 e 2010, focou a análise sobre os impactos do programa nas aprendizagens escolares dos alunos. Os resultados gerais alcançados novamente demonstram os impactos positivos do programa nas escolas e alunos participantes no que tange ao desempenho em matemática e língua portuguesa, bem como o "efeito de transbordamento"[134] do PEI/SMED para os alunos não participantes em escolas que desenvolvem o programa (HERMETO, VASCONCELLOS, 2011).

[133] A atual coordenadora do PEI/SMED assumiu o cargo em agosto de 2013. Antes dela, outra professora da rede municipal de educação assumiu a coordenação entre o período final de 2012 e maio de 2013. Foram realizadas 3 tentativas de entrevistas com essa coordenadora, pessoalmente, por *e-mail* e telefone, porém sem sucesso.

[134] De acordo com o relatório da pesquisa, o efeito de transbordamento refere-se à "disseminação dos resultados positivos do programa para os não participantes dentro das escolas participantes; todos parecem se beneficiar positivamente do ambiente criado pelo Programa dentro da escola" (HERMETO, VASCONCELLOS, 2011, p.2).

Como abordado anteriormente, a participação da UFMG no PEI/SMED vem ocorrendo desde 2006, período em que foi implementado o projeto piloto. Situado o contexto político educacional no qual essa relação vem ocorrendo, no próximo tópico será caracterizado o PEI/SMED nas escolas selecionadas para a pesquisa.

5.2 – O Programa Escola Integrada nas escolas selecionadas

5.2.1 – Escola A

A Escola A localiza-se em um bairro da Regional Pampulha próximo à UFMG. Atende 951 alunos distribuídos no 1º, 2º e 3º ciclos do ensino fundamental e uma turma de educação de jovens e adultos. Seu público é diversificado, composto por alunos de classe média, moradores do entorno da escola (bairros Liberdade, Jaraguá, Universitário, Dona Clara) e alunos de vilas próximas à escola (Vila Santa Rosa, Aeroporto e Vila Real). Para esse atendimento, conta com 58 professores, 8 coordenadores e 12 funcionários técnico-administrativos.

Na instituição, são desenvolvidos os seguintes projetos e programas da SMED – PEI, Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP)[135], Projeto Entrelaçando[136], PEF – e do governo federal – o PEA, o PST e o PME (os dois últimos incorporados ao PEI/SMED). Antes da implementação do PEI/SMED na escola, nos anos de 2005 e 2006, os projetos Turma Integral e Rede do 3º Ciclo eram ofertados pela escola, nos quais alguns alunos eram atendidos (cerca de 20 alunos no total) no contraturno, selecionados conforme critérios de vulnerabilidade social e dificuldade de aprendizagem. Alguns alunos também recebiam atendimento no

[135] Projeto criado para diminuir a defasagem dos alunos com dificuldade de aprendizagem em leitura/escrita e matemática. Volta-se para a elaboração de material didático específico para os alunos com defasagem e material de formação para os professores; formação para professores(as); sistematização de resultados. O público-alvo do projeto constitui-se de alunos com defasagem de aprendizagem em leitura/escrita e matemática, Professores(as) Interventores(as), envolvendo aproximadamente 700 professores e 22 mil alunos (PBH, 2011b).

[136] De acordo com a Portaria SMED n. 190/2010, que *Dispõe sobre a implantação do Projeto de Correção de Fluxo "Entrelaçando", para estudantes do 2° ciclo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME/BH*, o Projeto de Aceleração de Estudos "Entrelaçando" é destinado aos estudantes do 2° ciclo, entre 11 a 14 anos, que apresentam distorção de idade/ano de escolaridade, com um ou mais anos além do previsto para cada ano do ciclo, visando à regularização do fluxo escolar. A aceleração de estudos apresenta a organização dividida em três etapas, tendo como referência o desenvolvimento de capacidades e habilidades, observadas as Proposições Curriculares do 2° Ciclo da RME/BH. Disponível em http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1048840. Acesso em 16/06/2013.

Núcleo de Atendimento à Família (NAF) quando observados problemas de socialização relacionados a questões familiares.

Em 2006, quando a SMED apresentou o projeto piloto do PEI, o coletivo de professores decidiu por não participar, devido à discordância com algumas condições da proposta. No início de 2007, após a reavaliação do programa, com modificações efetuadas a partir da experiência piloto, os docentes, em reunião, aprovaram a participação da escola no programa. A experiência do PEI/SMED na escola iniciou-se em agosto de 2007.

Antes da implementação, foi realizado um processo de organização interna junto aos alunos, professores e funcionários, definição das oficinas que a escola desejava ofertar, além do estabelecimento de parcerias no entorno com vistas à obtenção de espaços onde o programa pudesse ser desenvolvido. Uma professora candidatou-se para ser a coordenadora do programa à época, com o apoio do corpo docente. A mesma permaneceu no cargo até o final de 2008, quando foi eleita diretora. A então vice-diretora foi indicada para ocupar o cargo de coordenação do programa no início de 2009, não havendo oposição dos professores a respeito.

O processo de implantação do PEI/SMED foi realizado de maneira gradativa conforme os espaços disponíveis no prédio escolar e na comunidade, e a quantidade de turmas que poderia ser ofertada. O atendimento inicial foi de 50 alunos, ampliando-se para 200 até o final do 1º ano de implementação do programa. O processo de adesão das famílias começou após reunião realizada pela escola em junho/2007 para apresentação do programa e das propostas a serem desenvolvidas com os alunos.

Em setembro de 2013, 338 alunos da escola eram atendidos pelo PEI/SMED (81/1º ciclo, 134/2º ciclo, 124/3º ciclo). Havia lista de espera por parte das famílias, sem a possibilidade de ampliação da oferta pela falta de agentes culturais e monitores. A respeito da relação das famílias com o PEI/SMED, há aquelas que compreendem a importância do programa na formação dos alunos e acompanham a vida escolar dos filhos e outras que querem deixar os filhos na escola para trabalhar, descuidando destes em alguns aspectos (não organizam o material escolar, não participam de reuniões, não assinam bilhetes, etc.). Para a PCA, a participação da família tem que ser mais efetiva, não se reduzindo somente a levar o aluno para a escola. “A família tem que ser parceira, porque o menino tá ficando nove horas na escola, não dá para simplesmente deixar aqui e achar que tá tudo bem não, porque não tá.”

No que diz respeito aos responsáveis pelo desenvolvimento das oficinas, em setembro de 2013, a escola contava com quatro monitores da UFMG, nove agentes culturais (5 de 40 horas e 4 de 20 horas de trabalho semanal), um estagiário de informática do Programa Jovem Aprendiz e um coordenador do PST. O monitor que desenvolvia a oficina de intervenção artística não era contabilizado na matriz do PEI/SMED por trabalhar com um pequeno número de alunos, em relação ao demais que atendem cerca de 25 por oficina. Além desses sujeitos contratados, havia uma professora do quadro efetivo da escola, afastada de sala de aula por laudo médico, que trabalhava artes com poucos alunos, uma professora que desenvolvia o PIP e duas mães de alunos voluntárias que trabalhavam com atividades de artes, canto e coral, bem como acompanhamento do 'para casa'. Chama a atenção a presença de diferentes sujeitos, que provavelmente complexificam as relações estabelecidas na escola, apresentando-se como tema aberto para futuras investigações.

O PEI funciona tanto no turno da manhã quanto no da tarde. Os alunos que frequentam o turno regular de manhã participam das oficinas na parte da tarde e depois do lanche são liberados às 16h. Aqueles que cursam o turno regular na parte da tarde frequentam as oficinas na parte da manhã, a partir das 8h20min, após o café da manhã oferecido às 8h na escola. Todos esses alunos têm o horário de almoço comum entre as 11h20min e 13h.

Cada aluno participa de duas oficinas por dia, com duração de uma hora e meia cada. Os alunos do turno da manhã participam de todas as oficinas (rádio, 'para casa', culinária, música, dança, teatro, artesanato, natação, coral, esporte, recreação, informática), podendo optar por algumas. Para os alunos da tarde, são ofertadas várias oficinas optativas (rádio, teatro, futsal feminino e masculino, vôlei, arte aplicada, mosaico) pelo fato de alguns alunos se interessarem em participar só de uma ou duas oficinas e a escola optar por não forçá-los a participarem de todas, sobretudo, os adolescentes. Os demais participam de outras oficinas (culinária, esporte, natação, informática, 'para casa', intervenção artística e artesanato).

Em relação aos espaços para o desenvolvimento das oficinas, dentro da escola são utilizados a sala de informática, o auditório para a oficina de dança, uma sala de aula para o PIP e, em alguns momentos, a quadra e o laboratório de ciências, além de parte do refeitório dos alunos menores para a realização do 'para casa' e algumas atividades de artes. Quanto aos espaços externos, em setembro de 2013, não havia parcerias com a comunidade e somente a pracinha próxima à escola era utilizada para o desenvolvimento de brincadeiras. A escola

contava também com duas casas alugadas, uma com piscina e outra com vários cômodos e uma área ampla para a realização de atividades.

A integração da escola com o programa é realizada principalmente por iniciativa da PCA que conversa com os professores para o desenvolvimento de algum trabalho, sobre o comportamento dos alunos e questões relativas ao 'para casa', participa de todas as reuniões de coordenação dos ciclos, promove excursões e eventos conjuntos para os alunos do turno regular e os que participam do PEI/SMED. A escola realiza o que é possível para promover a integração dentro dos limites de tempo e das poucas reuniões com professores que são realizadas. Contudo, ainda há resistência na escola por parte de alguns professores, como também não há integração entre o trabalho desenvolvido nas oficinas e a escola regular, principalmente por parte dos monitores e agentes culturais que não ficam na escola o dia todo, impossibilitando a articulação com os professores da mesma.

5.2.2 – Escola B

A Escola B situa-se no bairro Parque Riachuelo, na região Noroeste da capital mineira. Foi inaugurada em 1971 e atende cerca de 420 alunos distribuídos em turmas do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental e 204 da modalidade de educação de jovens e adultos. Os estudantes são provenientes dos bairros vizinhos da escola (Bom Jesus, Aparecida, Vila Ermelinda, Morro dos Cabritos e 7ª Seção – Vila) pertencentes às classes popular e média (baixa). A equipe de profissionais é formada por 53 docentes, 9 coordenadores e 11 funcionários técnico-administrativos.

Na escola, além do PEI, são desenvolvidos os seguintes projetos e programas: a) da SMED – o PIP; b) federais - PST, o PSE, o PEA e, na época da entrevista, estava ainda em processo de implementação o PME.

O desenvolvimento do PEI/SMED na Escola B iniciou-se em 2009 a partir do convite realizado pela SMED e do desejo manifestado pela direção. A diretora convocou uma reunião com os professores para apresentar o interesse pelo Programa e a atual professora comunitária como sua indicação. Os docentes não apresentaram resistência ao Programa e avaliaram positivamente a escolha da PCB pelo fato de ela apresentar o perfil necessário ao cargo (boa relação com a comunidade escolar, formação em Pedagogia e dois cargos na escola).

Segundo a PCB, os resultados de várias avaliações realizadas ao longo dos anos pelos professores a respeito do PEI/SMED sempre são positivos. Com os funcionários da escola, as mudanças trazidas pelo Programa também foram aceitas com tranquilidade. Diante desses aspectos, de acordo com a PCB, não faz sentido pensar na escola regular separada da Escola Integrada, pelo fato de que, desde o processo de implementação, os desafios e possibilidades foram enfrentados conjuntamente na instituição, tendo a PCB a função de ser a "ponte de articulação entre a escola regular e a integrada".

Após a realização da reunião com os docentes, a direção convocou uma Assembleia Escolar. Nessa ocasião, foi informado que a escola ofereceria o PEI/SMED, resultando na aprovação e início das inscrições por parte das famílias. Na implementação, foi necessário encontrar espaços no entorno e a aquisição de recursos materiais para o desenvolvimento das oficinas, em paralelo com a assinatura dos termos de adesão pelos responsáveis pelos alunos.

Inicialmente a comunidade confundia a ampliação da carga horária semanal dos alunos e o PEA ofertado nos fins de semana. Segundo a PCB, nesse período, os pais tinham uma visão fragmentada do PEI/SMED, limitada à possibilidade de um lugar para os filhos permanecerem enquanto trabalhavam, deixando-os tranquilos pela certeza de que não estariam na rua. Apesar da permanência dessa perspectiva, aos poucos, as famílias foram gradativamente compreendendo as outras oportunidades de desenvolvimento dos filhos em áreas para além da oferta das disciplinas escolares. Essa compreensão atualmente abrange cerca de 20% das famílias, favorecida por reuniões semestrais realizadas pela escola direcionadas à reflexão dos pais sobre a importância do PEI/SMED e pela própria percepção dos pais a respeito do processo de aprendizagem dos filhos.

Em setembro de 2013, 304 alunos participavam do Programa, equivalendo a cerca de 70% de atendimento do total de alunos da Escola B, não havendo lista de espera. A instituição era uma das que possuíam maior abrangência de atendimento da regional Noroeste, em termos percentuais. Para os novos alunos, o termo de adesão é anexado à ficha de matrícula possibilitando aos pais manifestarem o desejo da participação dos filhos no PEI/SMED. Conforme avaliação realizada junto às famílias, alguns responsáveis optam por deixar os filhos em casa com algum parente devido ao cansaço das crianças, entre outros motivos não explicitados. Assim, percebe-se que não é a globalidade das famílias que apresentam demandas ao PEI/SMED.

Quanto ao horário de funcionamento, os alunos que frequentam o turno regular pela manhã almoçam às 11h30min e participam das oficinas das 12h às 16h. Os que realizam as oficinas no turno da manhã chegam à escola às 8h e almoçam também às 11h30min e, no turno da tarde, assistem às aulas regulares até às 17h20min. As turmas são organizadas de acordo com os ciclos de aprendizagem e cada aluno participa de duas oficinas por dia com duração de 1h30min cada. Inicialmente as oficinas eram desenvolvidas em 1h e posteriormente foram ampliadas para possibilitar que as atividades fossem realizadas com mais tempo. Há também rodízio de temas, oficinas coletivas e dias de livre-escolha.

Em setembro de 2013, eram desenvolvidas as seguintes oficinas na escola: Dança, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Teatro, Jogos Matemáticos com ênfase em xadrez, Jiu-jítsu, Arte e reciclagem, Intervenção Urbana, Futebol, Técnicas circenses. Essas oficinas eram desenvolvidas por seis monitores da UFMG e seis agentes culturais da comunidade. A escola contava também com dois professores e dois estagiários[137] vinculados ao PST, uma professora do PIP e um profissional do PSE.

Em relação aos espaços utilizados para o desenvolvimento das oficinas, internamente, a escola utilizava a quadra, o laboratório de informática e um local coberto da instituição. Externamente, entre 2009 e 2012, a escola estabeleceu parcerias com duas igrejas por meio de comodato (acordo de cavalheiros com ônus de R$ 1.000,00 para eventuais reparos e danificações). Posteriormente a SMED autorizou às escolas o aluguel de imóveis. A escola alugou uma casa no mesmo quarteirão onde está localizada e utiliza a praça pública e uma rua sem saída próximas à escola[138].

5.2.3 – Escola C

Dentre as escolas selecionadas nesta pesquisa, a Escola C é a mais distante da UFMG, o que explica, em parte, o número reduzido de monitores na instituição devido ao deslocamento e compatibilidade de horários. Entrou em funcionamento em 1980 e situa-se em um bairro da regional Leste. Atende 749 alunos distribuídos no 1º e 2° ciclos do ensino

[137] Destaca-se que, diferente do PEI/SMED, nesse programa, os estudantes universitários não podem assumir turmas, mas acompanham os professores coordenadores que atuam um em cada turno.

[138] Ela citou que, a partir da implantação do PEI na escola, foram construídos banheiros abaixo do coreto da praça pela Fundação de Parques e Jardins/PBH, a partir da solicitação da escola, e a doação de algumas pessoas da comunidade para a oficina de intervenção urbana para que os muros de suas casas pudessem ser pintados.

fundamental, em turmas de educação de jovens e adultos e projetos desenvolvidos na escola. Não possui alunos em seu entorno e seu público é diversificado pelo fato de situar-se no encontro de vários bairros (Castanheira, Taquaril, Saudade, Alto Vera Cruz, Jonas Veiga). Os alunos são transportados para a escola por meio de um ônibus disponibilizado pela PBH.

Para o atendimento dos alunos, conta com 45 professores, 6 coordenadores e 13 funcionários técnico-administrativos. Além das aulas regulares, são desenvolvidos projetos e programas da SMED e do governo federal. No âmbito municipal, a escola desenvolve o PEI, o PIP, o Projeto Floração[139] e o PEF. No âmbito federal, são desenvolvidos o PEA, o PSE o PST e o PME.

Antes da implementação do PEI/SMED na Escola C, o PEA estava sendo desenvolvido como forma de oferecer atividades organizadas e direcionadas para a comunidade do entorno, constituindo-se como espaço privilegiado de lazer e diversão, devido à ausência de outros equipamentos públicos na região. Em fins de dezembro de 2006 e início de 2007, a Gerência de Educação da Regional Leste solicitou a adesão da escola ao PEI/SMED, com base na carência da comunidade e a necessidade de ampliar o tempo de permanência dos alunos na instituição como medida de proteção social. Sem consulta prévia ao coletivo de professores que estava em gozo das férias escolares, a direção da escola aderiu ao Programa com o início previsto a partir do retorno das aulas. Após o retorno das férias, os professores foram informados da adesão.

Segundo a PCC, houve muita resistência tanto dos professores quanto dos funcionários à época de implementação do Programa. Os professores consideravam que as pessoas da comunidade não apresentavam condições de ensinar aos alunos da escola e que o programa se caracterizaria como creche. Os funcionários ficaram insatisfeitos com o aumento dos serviços (preparação do almoço, limpeza, reposição de materiais, etc.). Aos poucos, a visão de ambos foi se alterando, a partir da consulta aos professores sobre as possibilidades de oferta de oficina, a apresentação de trabalhos, de excursões conjuntas, da qualificação das atividades (premiação em festivais) e por outras ações da PCC relativas às relações interpessoais.

[139] É uma ação da SMED, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, destinada a jovens com idade de 15 a 19 anos, matriculados nas escolas municipais, que se encontram em situação de distorção idade-ano de escolarização, visando à conclusão do ensino fundamental. Além de concluírem o ensino fundamental, os alunos recebem formação profissionalizante. Disponível em http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=juventude&tax=27664&lang=pt_BR&pg=9961&taxp=0&. Acesso em 16/06/2014.

A integração da escola com o PEI/SMED ainda não ocorre de maneira efetiva. O planejamento das oficinas não é realizado de maneira conjunta devido à falta de condições de reunir todo o grupo de professores ao mesmo tempo e da participação do monitor que trabalha somente um turno. A aproximação maior se dá com a direção e a coordenação pedagógica por parte da professora comunitária, que participa das reuniões pedagógicas e faz a ligação entre o turno e o contraturno.

Em janeiro de 2007, a professora comunitária, indicada pela direção da escola por morar na comunidade e ter o interesse de dobrar o horário na escola, realizou um processo de formação junto à SMED. Nesse processo, foi estabelecida a necessidade de identificar os espaços disponíveis no entorno escolar para o desenvolvimento das oficinas. Na implementação do PEI/SMED, a escola deparou-se com o desafio de encontrar esses espaços, uma vez que a comunidade a utilizava nos fins de semana por ausência de outros lugares.

Por morar próximo à instituição, ter sido vice-diretora entre os anos de 2005/2006 e pela sua proximidade com a comunidade, a PCC conseguiu encontrar alguns espaços junto à igreja, grupos culturais e o campo de futebol da região, mesmo que precários e em certa medida distantes da escola. A matriz inicial das oficinas foi definida por ela, após o mapeamento das “potencialidades” da comunidade.

As famílias fizeram a adesão na medida em que iam conhecendo melhor o Programa e ganhando confiança de deixar os filhos sob a responsabilidade da escola o dia todo. Segundo a PCC, os pais inicialmente não concordavam que os filhos, principalmente os menores, circulassem pela comunidade por causa do trajeto pelas ruas do bairro. Aos poucos, por meio de reuniões e de realização de passeios e apresentações das atividades realizadas no PEI/SMED, houve ampliação da procura pelas famílias.

Em geral, as famílias não são muito presentes na instituição, devido à distância de suas residências, sendo necessário o uso do ônibus disponibilizado para a escola para buscá-los em ocasião de reuniões e festas escolares. Normalmente, procuram a escola quando se sentem inseguros de perder a vaga do filho no Programa, impedindo-as de trabalharem. Quando os alunos manifestam o interesse em participar do Programa, o termo de adesão é encaminhado para as famílias autorizarem a participação.

Em setembro de 2013, 345 alunos eram atendidos pelo PEI/SMED, sendo 235 do 1º ciclo e 120 do 2º ciclo. A escola atende todos os alunos interessados em participar e não há lista de espera por parte das famílias. Conforme a PCC, os alunos da escola participam de

vários projetos ofertados por igrejas e outras entidades no entorno dela e normalmente transitam entre esses projetos e o PEI/SMED.

Quanto aos responsáveis pelo desenvolvimento das oficinas com os alunos, em setembro de 2013, havia 1 monitor da UFMG, 17 agentes culturais, 1 estagiário de informática do Programa Telecentro[140] e 4 coordenadores e estagiários do PST. Além destes, havia 3 professoras que atuavam no PIP e 1 assistente de apoio do PSE.

Ao longo do processo de adesão das famílias, à medida que a professora comunitária identificava os interesses de aprendizagem dos alunos, ela tentava contratar pessoas para trabalharem as oficinas em consonância com esses interesses. A escola já contou com a presença de voluntários que colaboraram, sobretudo, no horário de almoço e, em alguns casos, com a oferta de oficinas. Sempre que alguma pessoa procura a escola com o interesse de ajudar, é firmado um termo de voluntariado.

O funcionamento do PEI na escola se dá tanto no turno da manhã, quanto no turno da tarde. No turno da manhã, os alunos chegam às 8h20min, tomam café e dirigem-se para as oficinas. No turno da tarde, após a realização das oficinas, é servido o jantar no refeitório e os alunos são liberados às 16h. Os alunos do PEI almoçam no período entre 11h30min e 12h30min e os alunos do turno regular às 11h15min devido ao horário do ônibus escolar. A professora comunitária acompanha os alunos nesse horário e almoça junto com eles.

Cada aluno participa de três oficinas por dia, com duração de uma hora cada. Ao longo da semana, o horário das oficinas é fixo para os alunos e, em algumas sextas-feiras do mês (denominadas na escola de Sexta *Free*), os alunos optam pela oficina conforme seus interesses e o monitor também tem a opção de trabalhar oficinas diferentes daquela trabalhada durante a semana. Segundo a PCC, dessa forma, é possibilitado aos alunos mais variedade de oficinas e que todos os monitores trabalhem com todas as turmas, favorecendo o bem-estar de ambos.

Em setembro de 2013, eram desenvolvidas as seguintes oficinas: informática, matemática (com jogos), capoeira, ciências, dança, música, educomunicação (rádio, jornal, vídeo), teatro, balé, esporte, recreação, intervenção artística, circo e educação para o trânsito. Todos os agentes culturais e monitores se responsabilizam pelas atividades de leitura e escrita em conformidade com as propostas de suas próprias oficinas. Nas sextas-feiras *free*, eram

[140] Programa Nacional de Apoio à Inclusão Digital nas Comunidades (CNPq).

ofertadas as seguintes atividades: banho de mangueira, manicure, circo, pintura de rosto, artesanato, etc.

A organização do horário das oficinas em uma hora diária foi condicionada pela falta de espaços no entorno da escola. À medida que o Programa foi perdendo os espaços da comunidade, por causa de impasses junto aos proprietários, da difícil logística de administrar as demandas que surgiram no cotidiano nesses diferentes espaços e reclamações dos pais, foi se apresentando a necessidade de ganhar espaços próprios dentro da escola. Diante disso, a instituição se reorganizou internamente, bem como realizou diversas reformas, possibilitando a disponibilização de salas de aula que são utilizadas pelas diversas oficinas, o laboratório de informática, a quadra de esportes, a biblioteca e espaços para guardar os recursos materiais necessários para as oficinas e materiais dos alunos. Permanece a possibilidade de uso de espaços externos para visitas ao Centro Cultural do bairro ou conforme a necessidade de alguma oficina.

A descrição do PEI/SMED até aqui realizada revela muitos aspectos comuns e diferenças no desenvolvimento do programa em cada escola. E como será analisada no capítulo seis, a relação do PEI/UFMG com essas instituições também apresenta convergências e divergências que requererão atenção. Porém, antes, convém conhecer a trajetória desse programa de extensão na Universidade, o que será tratado no próximo tópico.

5.3 – O Programa Escola Integrada – UFMG

Este tópico apresenta e analisa o Programa Escola Integrada – UFMG (PEI/UFMG). O Programa será caracterizado evidenciando-se seu surgimento, concepções, objetivos, estrutura, participantes, funcionamento e abrangência.

Como já referido, o PEI/SMED, que foi implantado em 2006 por meio do projeto piloto em sete escolas, trata-se de um programa intersetorial que envolve várias e diferentes instituições, entre elas, as IES[141]. A proposta foi inspirada no conceito de Cidade Educadora, e em outras experiências à época desenvolvidas no país, como a da Prefeitura de Nova Iguaçu

[141] IES públicas: UFMG, Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). IES privadas: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Newton de Paiva, Centro Universitário Metodista Isabela Hendrix, Fundação Helena Antipoff, Faculdade de Minas (FAMINAS), Centro Universitário Uni-BH, Faculdade Pitágoras, FUMEC, FACISA, Centro Universitário UNA, Universo. (SMED, Contato das Universidades, sem data).

no Rio de Janeiro. De acordo com publicação institucional do PEI/UFMG, a referência aprendida com a experiência de Nova Iguaçu "trouxe um fator inovador: a vinculação possível da relação Universidade – Escola Básica, por meio da Extensão Universitária" (DALBEN, 2010, p. 24). A UFMG foi a primeira IES a se integrar ao programa e a constituir uma ação de extensão universitária vinculada a essa política pública. De acordo com Macedo *et al* (2012, p.417), "posteriormente, outras instituições foram se integrando e hoje somam 13 as Instituições de Ensino Superior (IES) parceiras do programa."

Em 2006, a UFMG foi convidada para ajudar a pensar em um novo formato para a ampliação da jornada escolar para as instituições de ensino fundamental da RMEBH. O histórico dessa relação será retomado no próximo capítulo, ao analisarmos a relação entre a UFMG, a SMED e as escolas no desenvolvimento do PEI/SMED. Primeiramente, será necessário caracterizar o processo de construção dessa ação de extensão na Universidade.

5.3.1 – Caracterização: concepções, objetivos, estrutura e atribuições

O PEI/UFMG se constituiu inicialmente como um projeto de extensão, vinculado ao Programa "UFMG integrada à educação básica", abordado no capítulo quatro. Desde a sua composição, foram traçados vários objetivos voltados para a RMEBH e para a Universidade. Para a Rede Municipal, os objetivos foram contribuir para: a) o aprimoramento do trabalho desenvolvido nas escolas que realizavam o atendimento em tempo integral; b) a formação integral dos alunos de 6 a 14/15 anos; c) a ampliação da jornada escolar desses alunos com oferta de diferentes oficinas no contraturno. Buscava-se também favorecer a realização de práticas integradas entre o turno e o contraturno de forma a consolidar o PPP das escolas e oportunizar cursos de formação continuada aos professores focados no aprofundamento e atualização de conhecimentos teóricos e práticos em áreas específicas do currículo.

No que concerne à Universidade, entre os objetivos do PEI/UFMG, evidenciavam-se: a) ampliar espaços para desenvolvimento da extensão, pesquisas e para o aprimoramento do ensino, sistematizando e socializando o conhecimento produzido; b) realizar intervenção política, social e cultural na área da educação; c) colaborar para a flexibilização curricular e organização na FaE dos tempos de estágio curricular e prática de ensino para os alunos de licenciatura; e d) contribuir para a formação acadêmica dos bolsistas por meio de seminários relacionados à prática pedagógica (PROEX, 2009a). Esses objetivos sinalizam para a

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como fundamento dessa ação de extensão.

O conceito e as diretrizes da extensão universitária, formuladas pelo FORPROEX e adotadas pela política de extensão na UFMG, fundamentam os processos e metodologias do PEI/UFMG desde a sua formulação (PROEX, 2012b).

Na avaliação da PRE/UFMG (2006-2010), o trabalho com as oficinas propicia o desenvolvimento de temas interdisciplinares. Para ela, as ações desenvolvidas possibilitam a realimentação da pesquisa com pertinência social e a qualificação da escola no sentido de que quanto melhor a escola básica, melhor o aluno que chega à universidade, além de possibilitar o diálogo de mão dupla e o conhecimento da comunidade sobre as possibilidades da Universidade.

Em consonância com as concepções do PEI/SMED, a perspectiva da educação como direito, mais ampla que os processos e espaços formais de escolarização e que abrange todas as dimensões formativas do sujeito, também integra os fundamentos que orientam as ações da Universidade na relação estabelecida com a SMED e as escolas, conforme a CGP/UFMG.

> Mas a perspectiva de uma educação integral, que é uma educação inclusiva, que é da formação integral da criança. Uma concepção mais ampla de educação que extrapola os muros da escola, uma articulação com a cidade que educa, a comunidade educa, outros parceiros educam. É uma concepção bastante nova e ampla de educação. A escola é o polo, mas extrapola aqueles muros, naquela busca dessa articulação com o território, com outros espaços educativos. (...) Nós temos essa concepção também! A nossa preocupação, além disso, é com a formação do nosso aluno que, na realidade, é a formação do professor de amanhã. É jogar essa discussão dentro da Universidade, para além de acordar com essa questão da formação integral. Uma concepção mais ampla de educação. Em termos conceituais, a proposta é a mesma! (CGP/UFMG)

Os objetivos e concepções que fundamentam a relação entre a UFMG, SMED e escolas no desenvolvimento do PEI/SMED constam também nos documentos que firmam essa relação. A participação da UFMG no PEI/PBH foi formalizada inicialmente pela assinatura de um Protocolo de Intenções[142]. Esse protocolo tramitou nos setores jurídicos de

[142] Esse documento não foi encontrado nos arquivos da Proex e, de acordo com informações prestadas pelo setor de Convênios da UFMG, por motivos de reorganização interna dos arquivos do setor, o processo referente ao protocolo foi extraviado. Contudo, nos arquivos da Proex, foram encontradas versões preliminares desse documento que evidenciam as instituições parceiras do PEI/PBH. O Protocolo de Intenções para cooperação técnica foi celebrado entre o Município e as seguintes Entidades Proponentes: IES (Centro Universitário Newton Paiva, Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira – Fundação Helena Antipoff, Pitágoras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Universidade do Estado de Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro Universitário UNA, Universidade Belo Horizonte – Uni-BH, Universo) e outras entidades

todas as instituições entre o ano de 2007 e meados de 2008, quando foi elaborado um documento específico para cada IES. Em 2008, foi firmado o Termo de Cooperação entre a Universidade, a Procuradoria Geral do Município e por três secretarias da PBH (SMED, Secretaria Municipal de Finanças e Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Informação) e pela Caixa Escolar de 54 instituições.

5.3.1.1 – Atribuições da UFMG, SMED e escolas

O termo de cooperação estabelece como objeto a "cooperação técnica, científica e cultural entre os partícipes, mediante ações conjuntas visando ao desenvolvimento" do PEI nas escolas da RMEBH, de acordo com Plano de Trabalho das instituições proponentes (UFMG, 2008c). Para a execução das ações, foi prevista a elaboração, por parte da Universidade, de um elenco de ações educacionais de diferentes áreas do conhecimento e formatos, em conformidade com o PPP do PEI/SMED, a fim de complementar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos das escolas. O município deveria determinar a quantidade necessária de estagiários a serem selecionados pela UFMG. Note-se que, embora o termo tenha sido tramitado pela Proex, a previsão para a atuação dos estudantes da UFMG no programa era na condição de estagiários e não de bolsistas de extensão universitária.

Entre os compromissos firmados, foi previsto o desenvolvimento de todas as ações em conjunto, mas com competências pertinentes a cada parte. De acordo com o termo, cabe ao Município (SMED): a) coordenar e acompanhar a execução das atividades; b) fornecer suporte técnico e administrativo; c) prestar informações necessárias; d) aprovar procedimentos técnicos e operacionais relativos ao Plano de Trabalho; e) solicitar relatórios de execução para avaliação de melhorias necessárias; f) promover e participar da avaliação do programa em conjunto com os partícipes; g) indicar a quantidade de estagiários necessários em cada escola e profissionais para a coordenação do projeto; h) designar professores comunitários em cada escola; i) apresentar relatórios de monitoramento do projeto; j) além de propor e executar outras ações necessárias.

O termo prevê como atribuições da UFMG: a) desenvolver e propor as oficinas a serem desenvolvidas nas escolas; b) disponibilizar corpo docente e técnico para organização,

(Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária, Fundação Itaú Social, Instituto Aprendiz Cultura e Ação Comunitária e Instituto Paulo Freire) (SMED, 2007a).

desenvolvimento, acompanhamento e avaliação das atividades do projeto; c) selecionar e disponibilizar estudantes de diferentes áreas acadêmicas (esportes, artes, educação, comunicação, informática, saúde, meio ambiente, idiomas, acompanhamento escolar e outras necessárias), em quantitativo determinado pela SMED, de acordo com as necessidades do Programa, para atuarem como estagiários, a fim de desenvolver oficinas junto aos alunos das escolas; d) promover a orientação e formação dos estudantes universitários, bem como coordenar e monitorar as atividades desenvolvidas; e) elaborar relatórios de monitoramento e avaliar o desenvolvimento junto com os demais partícipes; f) indicar profissionais que participarão da equipe de coordenação, g) além de propor e executar outras ações necessárias.

A previsão da participação conjunta entre a UFMG e a SMED no desenvolvimento das ações, conforme atribuições próprias e na avaliação do PEI/SMED, sinaliza para a intenção da interação dialógica entre essas instituições, o que será analisado posteriormente.

Em relação à Caixa Escolar das escolas, as atribuições previstas foram: a) disponibilizar materiais, espaço físico, pessoal e serviços necessários à execução das atividades; b) firmar Termo de Compromisso de Estágio com cada estudante e efetuar pagamento de Bolsa de Complementação Educacional; c) incluir os estagiários na cobertura de Apólice de Seguros; e d) propor e executar outras ações necessárias. Cada partícipe deve arcar com as despesas conforme os compromissos firmados e não há repasse de recursos financeiros entre as partes.

Ao longo de 2009, foi realizada nova tramitação para a renovação do termo de cooperação. Após a análise da procuradoria jurídica da UFMG, a SMED enviou nova minuta do Termo de Cooperação/Plano de Trabalho retirando as Caixas Escolares como partícipes (PROEX, 2009b). Entre os documentos que compõem o processo relativo ao Termo de Cooperação entre a UFMG e a SMED, não consta a justificativa para a mudança dos termos. Por parte da PBH, o termo foi assinado somente pela Procuradoria Geral do Município e por duas secretarias da PBH: SMED e Secretaria Municipal de Finanças. O período de vigência do novo termo foi de dois anos (UFMG, 2010d).

Foi a partir da assinatura desse termo que a relação entre a UFMG e a SMED, no que diz respeito à participação dos estudantes da Universidade, foi formalizada como ação de extensão universitária, ao invés de estágio, isto é, alterou a condição de estagiários para bolsistas de extensão, incluindo os alunos de pós-graduação. Com essa mudança, os Termos

de Compromisso de Estágio foram sendo substituídos gradativamente pelos Termos de Aceitação e Outorga de Bolsa de Extensão[143].

De acordo com o Termo de Compromisso de Estágio anterior à alteração do Termo de Cooperação, o propósito era "propiciar ao estagiário, em forma de atividade de extensão universitária, treinamento prático, aperfeiçoamento técnico, cultural, científico e de relacionamento humano, como complementação do ensino ou aprendizagem". A carga horária prevista era de 20h semanais e o contrato não poderia ser renovado por mais 4 semestres letivos. Durante as férias escolares, o estagiário não fazia jus ao auxílio financeiro. Em 2009, foi observada a inclusão de concessão de recesso remunerado anual de trinta dias ou proporcional no período inferior a um ano, preferencialmente nas férias escolares, de acordo com a nova Lei de Estágio, Lei n. 11.766/2008 (PROEX, sem data 1).

A partir de 2011, com a mudança para o Termo de Adesão a Atividades de Extensão Outorga e Aceitação de Bolsa de Extensão, a bolsa destinada ao monitor caracteriza-se como auxílio financeiro para fins de realização de estudos, pesquisas e atividades práticas de extensão universitária em regime parcial, conforme previsto na LDBEN n. 9.394/1996. Prevê a equiparação da atividade extensionista ao estágio mediante previsão no projeto pedagógico do curso ou aproveitamento como atividade complementar conforme aprovação do colegiado do curso de origem do aluno (PROEX, sem data 2)[144].

No que diz respeito aos compromissos, foram verificadas as seguintes mudanças em relação ao Munícipio: a) indicar coordenador de projetos especiais, responsável pelo acompanhamento e fiscalização das atividades desenvolvidas no PEI/SMED; b) viabilizar o pagamento de Bolsas de Complementação Educacional/Extensão aos estudantes universitários; c) apresentar e solicitar à IES relatórios de avaliação visando implementar melhorias. Destaca-se que a figura do coordenador de projetos especiais surgiu com a mudança de gestão na PBH, que, como demonstrado no capítulo quatro, definiu os projetos sustentadores do governo, dentre eles o PEI/SMED, com finalidade de acompanhar e fiscalizar o alcance das metas estabelecidas.

No plano de trabalho anexado ao Termo de Cooperação, propõe-se a realização de ações conjuntas entre a UFMG, a administração municipal e escolas municipais com a finalidade de permitir implementação do Programa e propiciar a melhoria gradativa do

[143] A UFMG realizou essa alteração a partir do início do ano de 2011 (PROEX, 2011g).
[144] As implicações dessa mudança serão retomadas na análise do papel do monitor no próximo capítulo.

processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Em relação à contribuição acadêmica ao PEI/SMED, afirma-se que "permitirá uma melhor concepção das ações, o seu desenvolvimento e a avaliação do impacto social e da sustentabilidade técnica do programa". Concernente à participação dos estudantes universitários, foi prevista a contribuição para a sua formação profissional, além de permitir a

> (...) sua aprendizagem social e cultural, através da experiência com situações cotidianas junto à comunidade e ao público atendido. A parceria atende, assim, a uma função social, já que promoverá o pleno exercício da cidadania e a contribuição efetiva do meio acadêmico na construção de um modelo pedagógico inclusivo. Portanto, a ação conjunta ora proposta permitirá a integração de iniciativas para um conjunto de atividades, que se refletirão no fortalecimento da concepção do PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA, na valorização das relações entre gestores, acadêmicos e a comunidade, além de permitir a necessária experiência na formação de profissionais identificados com interesses e direitos decorrentes do ensino público (UFMG, 2010e).

Esses aspectos demonstram a preocupação tanto com a formação dos estudantes universitários quanto com o impacto do Programa no seu conjunto nos alunos da RMEBH. Entretanto, a ação conjunta por si só não garante o fortalecimento da concepção do Programa, mas é o efetivo exercício do papel de cada um que possibilita o alcance dos objetivos; em especial da SMED, na garantia das condições indispensáveis à implementação dessa política.

Em fevereiro/2011, foi estabelecida a relação entre o Centro Cultural/UFMG e o PEI/UFMG em atendimento à demanda de uma escola para realização de oficinas nos espaços desse Centro, formalizada por termo aditivo (UFMG, 2011). O termo de cooperação foi renovado em 2012, igualmente por termo aditivo, com vigência de 30 meses, não sendo observada nenhuma alteração nesse documento e no plano de trabalho quanto aos aspectos já analisados (UFMG, 2012 a e b).

5.3.1.2 – Atribuições da equipe do PEI/UFMG

Quanto à localização do programa na estrutura da UFMG, sua coordenação geral e executiva sempre esteve situada na Proex. A coordenação pedagógica, até o ano de 2010, foi realizada por alguns professores do CP/EBAP/UFMG e uma professora da FaE com o apoio de um professor do Instituto de Ciências Exatas (ICEx). A partir do 2º semestre de 2010, no

processo de reorganização[145] do projeto em programa de extensão, a coordenação pedagógica foi assumida por alguns professores da FaE, mantendo-se até o final de 2013.

De acordo com o Plano de Trabalho acordado entre a UFMG e a SMED (UFMG, 2012b), as atribuições da coordenação geral executiva, formada por dois representantes da Proex, são: a) discussão e elaboração do Programa em conjunto com a coordenação geral pedagógica e com a SMED; b) organização do programa na Universidade; c) articulação com a SMED e outros parceiros envolvidos, com as Unidades Acadêmicas e com a coordenação geral pedagógica; d) avaliação e monitoramento; e) organização de seminários; f) elaboração de relatórios; g) divulgação do programa na Universidade e no âmbito externo; e h) participação na coordenação geral executiva junto à SMED.

A coordenação geral pedagógica constituída por um coordenador geral docente da UFMG e pelo menos um subcoordenador tem como atribuições: a) discussão e elaboração do programa em conjunto com a coordenação geral executiva e com a SMED/PBH; b) participação de encontros com a coordenação geral executiva; c) realização de contatos com as escolas envolvidas (diretores e professores comunitários) para articular oficinas ao PPP destas; d) apoio às escolas municipais envolvidas no programa para execução das oficinas e demais atividades; e) acompanhamento do desenvolvimento do Programa nas escolas; f) coordenação do trabalho dos professores orientadores; g) organização e coordenação de encontros de formação com os monitores; h) elaboração de instrumentos de registro; acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido; i) registro e sistematização do trabalho desenvolvido pela UFMG; j) elaboração de produtos acadêmicos; k) organização de seminários; l) participação em eventos de divulgação e avaliação do Programa; e m) participação na Coordenação Geral Pedagógica junto à SMED.

Constata-se que ambas as coordenações – executiva e pedagógica – possuem atribuições internas e externas à UFMG e na relação com a SMED e as escolas. Destaca-se o papel da coordenação pedagógica no contato com as escolas na perspectiva de aproximação das oficinas ao PPP e à realidade dessas instituições.

Os professores/técnicos coordenadores de oficina são responsáveis pela proposição de oficinas, relacionadas com a área de conhecimento na qual atuam, seleção, encaminhamento, preparação e orientação dos monitores. Devem também preencher relatórios semestrais de avaliação e participar de encontros periódicos com a coordenação pedagógica e demais

[145] Esse processo será retomado em seguida.

coordenadores de oficina no sentido de integrar e avançar o trabalho desenvolvido, bem como a avaliação e acompanhamento do programa (PROEX, 2010b). A partir de 2010, esses coordenadores passaram a contar com o apoio de bolsistas de pós-graduação na orientação dos monitores de oficina. Os estudantes de pós-graduação devem dedicar 8 horas semanais às atividades do programa.

Para os monitores que atuam na ministração das oficinas junto às escolas municipais, a carga horária semanal prevista é de 20 horas, sendo 60% ministrando a oficina, 20% em orientação e planejamento junto ao coordenador do programa na escola, denominado professor comunitário e 20% em orientação e planejamento na Universidade. Essa carga horária pode ser ampliada para 30 horas semanais com autorização da Universidade. Estes devem também participar dos seminários pedagógicos de formação continuada promovidos pela Universidade e outros eventos relativos ao Programa e preencher relatórios semestrais de avaliação (semestral e final), bem como elaborar publicações acadêmicas e participar de eventos acadêmicos (PROEX, 2010b).

Em 2008, o PEI/UFMG passou a contar também com bolsistas dos programas institucionais de fomento à extensão da UFMG. Estes atuam tanto no apoio para a coordenação executiva, na administração cotidiana do programa na Universidade, quanto para a coordenação pedagógica na realização dos eventos de formação e de visitas às escolas para a aproximação das relações entre estas e a Universidade. A partir de 2011, o número desses bolsistas foi ampliado e esses estudantes passaram também a apoiar as coordenações de área constituídas desde então e a realizar pesquisas que integram um dos projetos vinculados ao Programa. Presume-se que, de acordo com o resultado dos editais de fomento à bolsa de extensão internos e externos à UFMG, cerca de 35 estudantes de diferentes cursos da UFMG integraram essa equipe de apoio entre os anos de 2008 e 2013.

Todos os discentes que atuam nas oficinas recebem uma bolsa de extensão no valor mensal de R$ 420,00[146] e vales-transportes pagos pela Caixa Escolar. De acordo com o documento “Orientações Gerais sobre a atuação dos bolsistas no Programa Escola Integrada” (SMED, 2011), a duração da bolsa poderá ser equivalente à permanência do estudante matriculado na Universidade. No mês de julho, os monitores não têm direito a recesso e cabe à escola solicitar a presença dos mesmos nos programas que acontecem nela nesse período,

[146] O valor da bolsa foi alterado de R$350,00 para R$420,00 em junho/2009 (SMED, 2009). Desde então, não houve reajuste no valor da bolsa paga aos monitores.

tais como o Programa Férias na Escola ou atividades do PEI/SMED. No caso dos estudantes que optam por não trabalharem nesse período, há o desconto proporcional no valor da bolsa. Quando não há oferta de atividades dos referidos programas, os monitores têm direito ao recesso remunerado.

Os demais bolsistas de graduação fazem jus a uma bolsa de extensão institucional da Proex no valor de R$400,00. Em 2013, o PEI/UFMG foi contemplado pelo Edital ProExt/MEC com 15 bolsas de extensão, igualmente no valor de R$400,00. Os alunos de pós-graduação recebiam até meados de 2013 uma bolsa proveniente do Reuni no valor de R$ 1.875,00 para mestrado e R$ 2.750,00 para doutorado (UFMG, 2013b). Verifica-se aqui que as atividades dos bolsistas, o valor das bolsas e as fontes de financiamento são variadas.

5.3.2 – O PEI/UFMG enquanto projeto de extensão – de 2006 a 2010

Após os acordos iniciais entre a Proex e a SMED para a elaboração do projeto piloto do PEI/SMED, a Proex promoveu uma reunião em agosto/2006 para discussão da proposta denominada naquele momento de “Escola Integral” (PROEX, 2006a). A reunião contou com a presença da PRE (2006-2010), técnicos da Proex, duas representantes da SMED – a coordenadora do programa e a Gerente de Articulação Política – e cerca de 85 professores, coordenadores de Cenex, chefes de departamento, diretores, vice-diretores e técnicos de diversas unidades da Universidade. Alguns dos participantes já desenvolviam ações de extensão e, em vários casos, junto à educação básica (PROEX, 2006b).

A proposta foi apresentada, bem como outras experiências desenvolvidas entre a UFMG e a SMED. Relatou-se a realização de algumas ações em desenvolvimento na perspectiva da educação integral e da importância de a Universidade pensar e construir uma proposta de educação integral junto com a SMED. As Unidades presentes demonstraram interesse em participar da proposta da SMED. Segundo a PRE (2006-2010), houve uma grande adesão dos professores à chamada para participar do PEI. A partir de então, foram propostas pelas unidades/órgãos da UFMG 103 oficinas a serem apresentadas para as escolas, organizadas conforme demonstrado no Quadro 5.

QUADRO 5
Oficinas ofertadas pela UFMG no projeto piloto PEI/SMED

Especificação	Descrição
Tipo	Curta, média e longa duração.
Temática	Artes (visuais, gráficas, plásticas, cênicas, música), meio ambiente, cidadania, comunicação, tratamento da informação, inclusão digital, o sujeito e o corpo (sexualidade, a prevenção contra a violência e abuso de drogas, a afetividade, desenvolvimento de hábitos, alimentação, movimento), língua portuguesa, línguas estrangeiras, conhecimentos específicos (história, matemática, biologia, arqueologia) e estratégias de aprendizagem.
Unidades	Faculdade de Educação, Letras, Educação Física, Direito, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Escola de Belas Artes, Escola de Enfermagem, Faculdade de Farmácia, Escola de Música, Instituto de Ciências Biológicas, Instituto de Ciências Exatas, Teatro Universitário, Centro de Musicalização Infantil, Centro Pedagógico, COLTEC, Estação Ecológica, Museu de História Natural e Jardim Botânico.

Fonte: Elaboração própria a partir do Relatório da experiência piloto – nov/dez/2006

O projeto piloto foi realizado entre os meses de novembro e dezembro de 2006 com 14 oficinas ofertadas no projeto por 57 alunos da Universidade, orientadas por 15 professores/técnicos da UFMG, atingindo cerca de 1.200 alunos nas 7 escolas participantes[147], constituindo-se, a partir de então, o projeto de extensão na Universidade. Dessas escolas, duas desenvolveram o projeto piloto contando exclusivamente com alunos da UFMG. Nas demais, o atendimento foi misto entre monitores e agentes culturais (PROEX, sem data 3).

Em dezembro de 2006, foi realizada uma reunião para a avaliação do projeto piloto com todos os participantes da Universidade. Os aspectos avaliados durante a execução do projeto piloto foram organizados por meio de relatório, alguns dos quais serão retomados posteriormente (PROEX, 2006c). Esse relatório destaca, entre as concepções do programa, a perspectiva de uma rede de aprendizagens e educadores vinculada à concepção da cidade educadora e do papel de educar para além dos muros da escola e os tradicionais conteúdos e/ou áreas do currículo escolar. A relação da UFMG nesse projeto é compreendida dentro dessa rede. O papel da Universidade seria de propor e desenvolver as oficinas a partir das demandas das escolas, bem como acompanhar e avaliar a execução pelos bolsistas, considerados "monitores", assumindo integralmente as oficinas propostas, atendendo (vinte e cinco) crianças por grupo. No relatório, já se definia a coordenação executiva a ser realizada pela Proex e a coordenação pedagógica pelo CP/UFMG. Para atuarem no projeto piloto, os

[147] Cf. PROEX (2006c). Estes dados divergem daqueles levantados pela pesquisadora e que serão apresentados no tópico "Abrangência do PEI/UFMG". O Relatório apresenta dados consolidados e a pesquisadora colheu diretamente na base de dados e outros documentos utilizados.

estudantes da Universidade receberam uma bolsa de R$350,00, incluídas as despesas com o transporte.

Após a reunião de avalição do projeto piloto na UFMG, como também em outra realizada junto à SMED e as escolas participantes do projeto piloto, a Proex consultou os participantes da Universidade a respeito do interesse em dar continuidade na orientação das oficinas no ano seguinte, destacando as potencialidades e os desafios da experiência e informando que, para o ano de 2007, não estava prevista a disponibilização de recursos para o pagamento de coordenadores de oficina, uma vez que a SMED considerava que a Universidade estava desenvolvendo um projeto "inovador" de extensão universitária.

Diante disso, apontou-se a possibilidade de financiamento junto a Capes para uma linha de pesquisa diretamente ligada ao desenvolvimento da educação básica e possibilidade de financiamento de bolsas para o projeto. A garantia de recursos não foi afirmada "uma vez que as atividades desse projeto não são caracterizadas, especificamente, como prestação de serviços" e, portanto, "poderiam ser computadas como carga horária de trabalho docente ou técnico". A partir dessas condições, solicitou-se a confirmação do interesse na continuidade de participação no projeto, sem pagamento pelo serviço (PROEX, 2006d).

Em geral, os coordenadores de oficina concordaram em continuar atuando no projeto, mas todos reafirmaram a necessidade de condições básicas para o desenvolvimento do mesmo considerando os problemas evidenciados no projeto piloto. Somente um orientador de oficina condicionou sua participação ao pagamento pelo serviço. O pagamento referente ao projeto piloto foi realizado pela SMED em janeiro/2007 no valor de R$70,00 por monitor orientado, equivalendo a 70% do valor proposto pela PRE (2006-2010). Ao final de 2007, foi verificado também o pagamento de pró-labore aos coordenadores pedagógicos e coordenadores executivos do programa na UFMG no valor de R$800,00, o que foi operacionalizado no gabinete da Proex (PROEX, 2006e; 2007a e b).

Desde a sua constituição na concepção e desenvolvimento do projeto piloto do PEI/SMED em 2006[148], até o ano de 2010, enquanto projeto de extensão, o funcionamento do PEI/UFMG se organizou em torno da oferta de oficinas às escolas, conforme as demandas apresentadas pelas mesmas; realização de seminários de formação continuada voltados para os monitores; e avaliação de todos os participantes do projeto na UFMG. A efetivação de visitas para o acompanhamento das atividades realizadas pelos monitores e aproximação da

[148] O projeto piloto será retomado na análise da relação entre a UFMG, a SMED e as escolas.

realidade das escolas para um melhor dimensionamento das ações da Universidade e a realização de várias reuniões entre a coordenação geral e a coordenação pedagógica para a organização e o acompanhamento do projeto também fizeram parte do cotidiano do PEI/UFMG. Peculiaridades de algumas escolas e oficinas foram tratadas em reuniões específicas.

Entre os assuntos tratados nas reuniões, evidenciaram-se alguns desafios e limites na relação entre a Universidade, a SMED e as escolas, bem como na organização interna do programa. Esses assuntos foram sintetizados em dois grandes blocos: a relação UFMG/SMED/Escolas e o PEI/UFMG[149].

Desde o início de 2007, evidenciou-se a preocupação com a definição de uma estrutura que garantisse a qualidade do trabalho nas escolas e no acompanhamento dos monitores. Essa preocupação se desdobrou em 2008 por meio do acompanhamento sistemático de duas escolas e da consolidação da coordenação pedagógica e encontros de formação continuada. Houve também a tentativa de aproximação institucional com a FaE, sobretudo, na perspectiva de garantir a creditação curricular para os alunos da licenciatura e para o envolvimento de outros professores da unidade no PEI/UFMG. A valorização da participação discente e docente no projeto também se constituiu em ponto de pauta.

Concernente à sustentabilidade do projeto na UFMG, já no primeiro semestre de 2007, considerou-se a sua continuidade mediante a possibilidade da constituição de uma estrutura estável de coordenação geral e orientadores de oficina. A sobrecarga de trabalho dos docentes e técnicos da Universidade e a necessidade de pagamento extra são reconhecidas. De acordo com o relatório de avaliação elaborado pela equipe do PEI/UFMG, o planejamento e o pagamento extra são apontados como mecanismos para a permanência no Programa.

> Considerou-se que a sustentabilidade do Programa na UFMG está vinculada à consolidação de uma estrutura que viabilize a sua continuidade e a qualidade das ações, levando em conta as suas concepções e os objetivos da extensão universitária. Essa estrutura pressupõe uma coordenação geral e um grupo de coordenadores de oficinas estáveis, de forma a garantir uma gestão ágil, o acompanhamento sistemático do Programa, bem como o nivelamento conceitual e metodológico das oficinas, independente do rodízio dos bolsistas. Como os professores e técnicos da UFMG estão cada vez mais sobrecarregados de trabalhos e de solicitações, a sua permanência no Programa depende de planejamento antecipado. Não havendo demanda em relação à oficina que propôs, o professor acaba lançando mão do tempo que havia previsto para sua participação no Programa, passando a assumir outras

[149] Cf. Anexo 7. Os aspectos relativos ao primeiro bloco serão retomados na análise da relação entre a UFMG, a SMED e as escolas.

> atividades. Além disso, essa participação exige disponibilidade extra, para a qual se faz necessária remuneração específica. (PROEX, 2007c)

Verifica-se, nesse excerto do relatório, a naturalização do rodízio dos estudantes e da intensificação e precarização do trabalho de docentes e técnicos. Quanto ao pagamento extra para a equipe, foi verificado que a SMED o efetuou somente no desenvolvimento do projeto piloto do PEI/SMED. De acordo com a CGP/UFMG, a falta de pagamento por parte da PBH aos orientadores e dispersão da demanda com a entrada de outras IES também se constituíram em motivos de desmobilização na Universidade.

> Inicialmente a proposta que veio foi que eles [a SMED] pagariam a bolsa pros alunos e que pagariam um pró-labore, que eu não lembro mais o valor, para o professor orientador, de acordo com o número de alunos que ele orientasse. Mas isso funcionou só praticamente, eu acho, na época do piloto! No convênio mesmo, eles tiraram essa parte do pró-labore do professor, que foi primeiro uma das coisas que desanimou, apesar de que não eram valores tão significativos, mas eu acho que deve ter sido um dos fatores de mobilização também! (...) Quando começou, a expectativa nossa era: não sei quantos professores mobilizados, cento e trinta oficinas oferecidas; professores já com bolsista em vista. Achou-se que ia associar a demanda. (...) A gente já tinha um grupo grande lá dentro nessas sete escolas e quatorze oficinas. E na realidade houve aí uma dispersão de demanda porque a SMED fez convênio com outras universidades, instituições de ensino superior e pulverizou. Não foi nem tanto as escolas. Muita gente não recebeu demanda, recebeu pouca demanda. Isso foi desmobilizando os professores. Até chegar na situação em que a gente... ficava correndo atrás de orientador. Algumas pessoas permaneceram. Outras pessoas mais pontualmente, elas davam suporte. Mas a gente perdeu aquela mobilização. (CGP/UFMG)

Posteriormente, de acordo com a PRE (2006-2010), a mesma conseguiu temporariamente recursos internos à Proex para manter o pagamento da equipe de coordenação. O desejo era que a Prefeitura assumisse esse investimento para que na Universidade pudessem ter pessoas dedicadas à formação de professores das escolas, dos estudantes participantes e da produção de conhecimento sobre o trabalho desenvolvido. Segundo ela, a PBH não tinha condições de assumir o pagamento e a ausência de recursos financeiros foi apontada como um limite à continuidade do Programa e à sua qualidade.

> Enquanto eu consegui pagar, eu consegui arranjar os recursos dentro da Universidade, fazendo algumas mexidas internas na extensão, pra manter. Mas na hora que eu não consegui mais, eu falei: “Ou a Prefeitura paga ou eu não tenho condições de pagar”. E a Prefeitura não tinha como pagar. E aí a coisa foi mudando também. Aí eu saí e fizeram outra coisa. (...) Eu não tenho ideia de como as coisas estão; mas eu acho que foi um dos maiores projetos de vínculos da Universidade que daria certíssimo, se tivesse um recurso como política... Porque seria formação dos professores da escola, formação dos estudantes e um vínculo muito estreito da Universidade com a sociedade. Porque aí você teria pessoas dentro da Universidade dedicadas a isso, a esse projeto, para produzir conhecimento sobre ele. Do jeito que

> foi, virou só assim: “Eu ofereço oficina, os meus alunos oferecem oficina, mas eu não produzi um conhecimento sobre o que aconteceu”. (PRE 2006-2010)

Não obstante a esses limites e à ausência de pagamento extra que, como será verificado, impactaram na redução gradativa da participação da UFMG no PEI/SMED, no ano de 2008, ocorreu a consolidação da coordenação pedagógica que passou a acompanhar o trabalho realizado pelos orientadores de oficina e a organizar sistematicamente a formação inicial e continuada dos monitores[150]. De maneira geral, o trabalho de orientação de oficinas ocorria de maneira descentralizada, organizada pelos orientadores isoladamente. Em muitos casos, os orientadores tinham dificuldade de ajustar a agenda com os monitores pelo fato de o dia de planejamento variar em cada escola, prejudicando os encontros de orientação[151].

Quanto aos encontros de formação, se em 2007 foram realizados apenas seminários de formação inicial e de avaliação, a partir de 2008, a formação continuada tornou-se sistematizada. Desde então, as temáticas dessas formações foram organizadas em torno das demandas dos monitores e orientadores com base nas experiências vividas nas oficinas, tais como afetividade, sexualidade, indisciplina, violência, regras e limites, relação família-escola, questões estruturais do programa, etc. A demanda por formações que envolvessem os demais sujeitos participantes no PEI/SMED – professores comunitários, agentes culturais e monitores de outras IES – também foi apresentada pelos monitores e contemplada em alguns encontros de formação organizados entre a SMED e as IES.

Durante o ano de 2008, foram realizados cinco encontros de formação continuada e dois encontros de avaliação. Em 2009, foram realizados três encontros de formação continuada e, em 2010, três eventos formativos, sendo duas palestras dialogadas e um Seminário de Avaliação. Houve também a participação no Seminário internacional do Núcleo Território, Educação Integral e Cidadania (TEIA) da FaE/UFMG[152] organizado junto com a SMED.

---

[150] Essa coordenação passou a contar com 3 bolsistas para o apoio à gestão, às visitas às escolas e orientação dos monitores, no caso das oficinas de matemática (PROEX, 2008a).

[151] No caso das oficinas de matemática, foi constituído um grupo virtual Escola Integrada e Matemática (EIMAT) composto por três professores do ICEx, os monitores e uma bolsista da coordenação pedagógica, no qual eram promovidas orientações coletivas e troca de experiências (PROEX, 2008a).

[152] O TEIA - Territórios, Educação Integral e Cidadania - criado em 2008, na FaE/UFMG, busca ser um núcleo de articulação entre várias ações de pesquisa, ensino e extensão no campo da educação integral e cidadania. É aberto à participação de professoras e professores da UFMG e de outras instituições da educação superior e também da educação básica, alunos de graduação e de pós-graduação, técnicos em educação, pesquisadores em geral, gestores educacionais. Disponível em www.teiaufmg.com.br. Acesso em 16/04/2014.

Embora a UFMG tenha investido na formação continuada dos monitores, no tocante à sustentabilidade do projeto na mesma – financeira, administrativa e operacional , apresentou-se como o maior desafio. Diferentemente dos anos de 2006/2007, em que havia uma grande mobilização na Universidade verificada pela oferta de oficinas, em 2008, houve a dificuldade de conseguir orientadores e/ou bolsistas para as oficinas. Essas dificuldades foram registradas no Relatório Preliminar de Avaliação de 2008.

> Essa dificuldade ameaça a própria sustentabilidade do programa na UFMG, na medida em que não se consegue estabelecer um grupo mais estável de coordenadores de oficinas, que contemple as várias áreas, garantindo a diversidade de oferta de atividades às escolas. Uma equipe que possa acumular, sistematizar e socializar experiências e conhecimentos teórico-metodológicos, contribuindo para o crescimento qualitativo do atendimento/oficinas, bem como para a formação dos segmentos envolvidos. (PROEX, 2008a)

A partir de 2009, a UFMG teve uma redução gradativa de sua participação junto ao PEI/SMED devido aos problemas enfrentados "na trajetória de implementação do programa e que se mostraram reincidentes" (PROEX, 2009a). Estes ultrapassavam a competência da Universidade, como a falta de infraestrutura, segurança e organização do PEI/SMED[153], bem como a desvalorização das escolas em relação ao Programa foram aspectos que dificultaram ou inviabilizaram o trabalho desenvolvido de acordo com os objetivos da UFMG. Esses aspectos reduziram a mobilização e participação direta de monitores e orientadores na Universidade e resultaram na diminuição da disponibilidade e interesse dos mesmos em participar do PEI/SMED.

Os professores integrantes da equipe de coordenação pedagógica também assumiram outros compromissos na UFMG e, aos poucos, foram deixando o Programa. De acordo com a CGP/UFMG, a saída ocorreu devido a outras demandas apresentadas aos mesmos. A rotatividade e a dificuldade de manutenção de uma equipe estável no Programa foram abordados pela CGP/UFMG.

> Porque até então a gente não tinha estrutura. Era um entrar e sair de orientador, de aluno... Aluno é mesmo! Porque bolsista tem que ser. Mas de orientadores, era um programa muito difícil! Você apagava fogo todos os dias! A gente estava envolvido na busca de uma sustentabilidade pro programa aqui dentro. Porque durante anos foi esse negócio assim... A gente sozinho na coordenação. No início, a gente tinha coordenação pedagógica, depois deixamos de ter porque as pessoas se dispersaram, que é um programa que ocupa muito... E a gente sabe que as pessoas das universidades são pessoas que têm milhões de coisas, chamadas a "milhões de coisas". A gente perdeu aquele primeiro grupo. (...) Era o povo que estava na época

[153] Esses problemas serão retomados na análise da relação entre a UFMG, a SMED e as escolas.

> na frente com a gente, mas na parte pedagógica. E aí foi um eterno buscar de orientador aqui. Orientador entra, sai; sai sem avisar, os meninos ficam sem orientador. (...) Desde o início até aí, a coisa foi, foi apertando! Foi ficando mais difícil de fazer a gestão do programa. A gente contava cada vez com menos gente, cada vez mais rodízio de gente. A gente muito sozinho na coordenação, sem uma coordenação pedagógica. Foi muito difícil. Estava ficando praticamente insustentável! (CGP/UFMG)

O relato acima possibilita questionar até que ponto a Universidade deve se submeter a essas condições para atender às demandas do governo. A ausência de uma estrutura estável também evidencia que o PEI/UFMG parece ter se constituído mais pelo esforço de seus idealizadores do que de uma ação política deliberada na UFMG.

Mesmo com essa fragilidade, segundo a CGP/UFMG, houve demanda de governos de outros municípios e do governo estadual de Minas Gerais para a oferta de bolsistas que não puderam ser atendidas pela falta de estrutura dentro da Universidade, bem como pelos objetivos do PEI/UFMG, voltados para a formação dos estudantes universitários. Afirmou que a demanda era pontual relativa à disponibilização dos estudantes da Universidade, como pode ser verificado no excerto extraído de sua entrevista: "Eles queriam que a gente oferecesse... aluno bolsista. Então, eu falei assim: Não! Não é o espírito da coisa!" (CGP/UFMG).

De acordo com a entrevistada, a perspectiva da UFMG nunca foi a de disponibilizar seus estudantes para atuar nas experiências que apresentavam demandas e, por isso, a preocupação com a estrutura. O objetivo sempre foi de contribuir com o debate sobre a temática da educação integral a fim de promover a qualificação das experiências e a formação de seus próprios alunos. Nesse sentido, no nível do discurso, evidencia-se a compreensão da extensão enquanto dimensão acadêmica, como diretriz orientadora das ações desenvolvidas no PEI/UFMG, como pode ser observado nos relatos da CGP/UFMG, abaixo.

> Quer dizer, a nossa proposta aqui é discutir a educação integral, é fazer uma educação integral de qualidade, é pensar na formação do nosso aluno e na formação da criança lá. Então, assim, a gente não tinha pernas pra assumir para além do que já estávamos assumindo com a Secretaria, que foi um projeto construído junto, com a concepção inicial igual, com a clara visão de que a participação nossa era da extensão. (CGP/UFMG)

> Nós não tínhamos jamais... A formação continuada e orientação eram básicos. Sem isso não tinha sentido! De virar uma banca de alunos pra um projeto da prefeitura. Não era isso de forma alguma! Todo trabalho que a gente teve foi exatamente na tentativa de desenvolver um programa de acordo com as nossas concepções. (CGP/UFMG)

Em 2010, com a mudança de reitorado na Universidade, a coordenação do Programa UFMG Integrada à Educação Básica ficou sob a responsabilidade da vice-direção do CP, após decisão dos coordenadores que compunham o programa (PROEX, 2010c). O motivo dessa decisão não foi explicitado. Contudo, de acordo com a CGP/UFMG, ocorreu uma conversa da PRE (2006-2010) com a referida direção para que esta assumisse a coordenação, quando a mesma deixou a gestão da Proex. Infere-se que essa decisão tenha se fundamentado no fato de o CP participar na coordenação pedagógica do PEI/UFMG, estar também desenvolvendo a experiência de escola de tempo integral[154] e possivelmente possuir afinidade com as concepções do Programa e com a PRE (2006-2010) que se desligava da Proex naquele momento, talvez como forma de garantir sua continuidade.

A partir dessa mudança, houve dificuldades de realização de encontros para a avaliação do programa, bem como o desinteresse na continuidade da oferta de alguns projetos vinculados devido à sobrecarga dos coordenadores. Com isso, o programa UFMG Integrada à Educação Básica não foi reofertado para 2011 e o PEI/UFMG passou a ser encaminhado na Universidade de maneira independente (PROEX, 2010d).

Iniciou-se, a partir de então, o processo de reestruturação, evidenciado nas pautas das reuniões ocorridas em 2010[155]. Esse processo resultou em um novo formato da coordenação pedagógica, assumida por um professor da FaE e a composição de uma equipe de orientadores formada por professores ligados às práticas de ensino/estágio. A coordenação pedagógica, juntamente com a coordenação executiva, buscou o apoio do novo Pró-Reitor de Extensão da UFMG (2010-2012) para o aproveitamento de bolsistas de pós-graduação para atuar na coorientação dos monitores de oficina.

Com a aprovação dessa medida, o processo foi viabilizado junto à Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG) e Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) com a disponibilização de bolsas do Reuni para alunos de mestrado e doutorado atuarem no PEI/UFMG. Como abordado no capítulo quatro, no Projeto Reuni/UFMG em vigor até 2012, já se previa a articulação da Universidade com os sistemas de ensino. O PEI/UFMG foi inclusive citado nesse projeto como um exemplo de possibilidade dessa integração, com perspectiva de ampliação do projeto na Universidade. Foi também a partir do Reuni que a articulação com a

[154] De acordo com a CGP/UFMG, apesar de o CP integrar o PEI/UFMG, não houve diálogo entre essas experiências, sendo necessário investigar o motivo.
[155] Cf. Anexo 7.

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, conforme a CGP/UFMG.

A partir de então, o papel dos bolsistas de pós-graduação no apoio aos professores na orientação dos monitores passou a ser discutido e a coordenação pedagógica, além de contar com um professor da FaE, passou a contar também com três bolsistas de doutorado, além dos bolsistas de graduação que já atuavam desde 2008[156].

Paralelamente, outras articulações no interior da FaE atingiram o PEI/UFMG. A formação dos agentes culturais realizada pelo Observatório da Juventude (OJ)[157] passou a contemplar o PEI/UFMG a partir de 2011. A equipe do projeto também passou a participar do curso de extensão TEIAs de Cidadania, organizado pelo Núcleo TEIA, junto à SMED e esse núcleo, por meio de sua coordenação, juntamente com o OJ passaram a colaborar também com os encontros de formação coletiva dos monitores.

Esses aspectos evidenciam a reorganização do projeto dentro da Universidade e a aproximação institucional do PEI/UFMG à FaE objetivada desde o ano de 2007, conforme as pautas de reunião apresentadas anteriormente. Segundo a CGP/UFMG, ao longo da Gestão 2006/2010, foram realizadas várias tentativas nesse sentido. Contudo, no período da referida gestão, essa aproximação não ocorreu de maneira efetiva, para além da participação de uma professora na coordenação pedagógica e de alguns orientadores de oficina, mesmo com a PRE (2006-2010) sendo professora vinculada à FaE e tendo atuado como Diretora dessa faculdade antes de sua inserção na Proex, o que, em tese, deveria facilitar a aproximação com a FaE.

Em relação à coordenação geral executiva, a mesma permaneceu na Proex. De acordo com a CGP/UFMG, essa permanência não foi discutida com a mudança de gestão. Segundo ela, a coordenação realizada na Proex é complexa e a FaE não teria como assumi-la, aspecto que para ela se constitui em uma fragilidade do Programa.

> Olha, primeiro que nem se discutiu se ele ia continuar ou não (...). Por quê? Não sei se foi certo ou errado, mas, enfim, não se falou que teria que tirar de lá [Proex] (...). Esse programa é muito trabalhoso. Ele tem uma parte aí que é feita na Proex, que é uma parte executiva e de interlocução, quer dizer, tem três papéis essa coordenação da Proex: fazer a articulação dentro da Universidade; fazer a interlocução externa,

[156] *Idem*.

[157] O OJ/FaE/UFMG é um programa de ensino, pesquisa e extensão da FaE/UFMG, com o apoio da Proex/UFMG. Desde 2002, o OJ vem realizando atividades de investigação, levantamento e disseminação de informações sobre a situação dos jovens da região metropolitana de Belo Horizonte, além de ajudar a promover o debate em torno desse universo. O programa desenvolve também ações de capacitação tanto de jovens quanto de educadores e alunos dos cursos de graduação e pós-graduação da UFMG interessados na problemática juvenil. Disponível em http://observatoriodajuventude.ufmg.br/sobre/breve-historico/. Acesso em 16/04/2014.

> com a SMED e com as outras universidades; e fazer a administração cotidiana da demanda das escolas. O lugar é essencial! Na Proex é mais fácil fazer essa articulação dentro da Universidade. Essa administração do cotidiano, dessas demandas de bolsistas. Entrada de bolsista, saída de bolsistas também é uma coisa muito trabalhosa. A FaE não teria como assumir! A FaE não assumiu esse programa ainda! Ele está lá... Com a conivência deles, mas está assim... ele não tem uma sala, ele não está institucionalizado. As pessoas estão trabalhando de forma quase que individualizada; foram chamadas individualmente. Essa estrutura existe. (...) Mas ele não está institucionalizado. Não tem como você pegar isso, que precisa de uma secretaria funcionando, um local, etc. e passar pra FaE. A FaE não tem gente, não tem espaço e institucionalmente a coisa ainda não está fechada na FaE. Inclusive é muito frágil. É um problema de fragilidade! (CGP/UFMG)

Ao ser questionada sobre o motivo da continuidade do PEI/UFMG sob a gestão da Proex, a PRE/UFMG (2012-2014) informou que o Programa já havia sido aprovado e permanecido antes de sua inserção. Por considerá-lo acadêmico, a mesma se posicionou contrária à sua permanência na Pró-Reitoria, pois não vê vantagens, além das questões administrativas. Para ela, o mesmo deve estar localizado nas unidades acadêmicas. Diferentemente da CGP/UFMG, a PRE/UFMG (2012-2014) avalia que uma boa coordenação independe de sua localização institucional.

> Eu até não sou a favor de projeto dentro da extensão. Acho que... isso independe do mérito do projeto. Não é intencional. Ele estava aqui, foi aprovado aqui, ficou aqui, mas eu não vejo isso como ganho. E nem fiz esforço pra que ficasse aqui! Não é meu pensamento! Ele é acadêmico! (...) Eu sou contra estar aqui, por questão administrativa. Em nada prejudica, ele estar aqui! Como eu acho que em nada prejudica ele estar [nas Unidades Acadêmicas]. A questão é uma facilidade administrativa, que é boa pro projeto, mas não é boa pra extensão. É a minha avaliação. O que vai mandar ter sucesso não é estar aqui ou estar fora! Apesar de eu conhecer o argumento de que sem uma central aqui não há a integração. Mas uma central aqui significa um coordenador central. Se ele for bom, ele vai integrar em qualquer lugar. Então, isso não prejudica! Mas também não traz ganho pro projeto. Eu penso que não traz. Não vejo vantagem! (PRE 2012-2014)

Esses diferentes posicionamentos evidenciam os impasses internos à UFMG a respeito da localização institucional do PEI/UFMG.

Quanto às coordenações de área, inicialmente foram constituídas as áreas de matemática, português, artes e educação física por professores da FaE, com a participação de professores de outras unidades, tais como a Escola de Arquitetura e Faculdade de Letras. Posteriormente, as áreas de pedagogia, ciências e comunicação também foram formadas. Oficinas de música e teatro integraram a área de artes contando com a participação de professores da Escola de Música e do Teatro Universitário. Os coordenadores gerais de área passaram a ser apoiados pelos alunos de pós-graduação, responsáveis pela coorientação

semanal dos monitores. A oferta de oficinas foi organizada em um Cardápio estruturado pelas coordenações das áreas, como será tratado posteriormente.

Os aspectos destacados demonstram os limites do PEI/UFMG enquanto projeto de extensão e o seu processo de reestruturação que culminou na definição de uma nova coordenação pedagógica e de uma equipe de orientação para os monitores. Observa-se que o PEI/UFMG foi se desenvolvendo com a mudança, ampliação e diversificação do mecanismo de bolsas aos discentes, com as quais se viabilizou a composição de sua estrutura atual. A composição dessa estrutura é bastante complexa e sustenta-se consideravelmente no trabalho desenvolvido por bolsistas, em especial, dos pós-graduandos. A reestruturação resultou na complexificação das ações desse projeto e sua transformação em programa de extensão, o qual será abordado em seguida.

5.3.3 – O PEI/UFMG enquanto programa de extensão – de 2011 a 2013

Como referido no tópico anterior, o PEI/UFMG foi reestruturado assumindo a forma de um programa de extensão a partir de 2011. Seus objetivos foram ampliados e alguns reafirmados, permanecendo voltados tanto para a contribuição à SMED e às escolas, quanto à própria Universidade. Além dos objetivos já relatados na descrição do PEI/UFMG enquanto projeto, esse programa busca contribuir também para o monitoramento e a avaliação do PEI/SMED. Os objetivos relativos à Universidade reafirmam a perspectiva da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, à medida que pretende contribuir para a formação acadêmica, profissional, pessoal e cidadã de discentes da UFMG e também para as discussões conceituais relativas ao Programa e à educação integral.

Outros objetivos, tais como o acompanhamento do desenvolvimento do PEI/UFMG nas escolas; a coordenação e articulação do trabalho dos professores/técnicos orientadores das oficinas; o desenvolvimento de ações multidisciplinares; a contribuição para a articulação entre a educação básica e a Universidade compartilhando espaços formativos, bem como a visibilidade na Universidade e na comunidade em geral, também foram traçados para o Programa (PROEX, 2011b).

Para a organização e implementação da nova estrutura do programa na Universidade, foram realizadas 11 reuniões no ano de 2010 entre a coordenação pedagógica (coordenador, bolsistas de doutorado e graduação), a coordenação geral e coordenadores de oficina. Entre os

anos de 2011 e 2013, foram realizadas 31 reuniões pela equipe do PEI/UFMG. As pautas das reuniões internas à Universidade foram novamente sintetizadas em dois grandes blocos: a relação UFMG/SMED/Escolas e PEI/UFMG[158].

A partir de 2011, constata-se a busca por maior acompanhamento dos monitores junto à escola por meio das visitas e aproximação com os professores comunitários, bem como a reformulação da equipe de orientação por intermédio dos alunos de pós-graduação e a busca pela construção da identidade coletiva do PEI/UFMG. Explicita-se a qualificação das ações desenvolvidas no sentido do aprofundamento dos processos formativos construídos pela equipe, a busca pela construção de metodologias comuns e a preocupação com a sistematização de conhecimento sobre as experiências. No ano de 2013, a mudança de gestão do PEI/SMED implicou em mudanças na relação com a UFMG, mas internamente evidencia-se a continuidade das ações desenvolvidas desde os anos anteriores. Entre os anos de 2011 e 2013, também foram realizadas reuniões específicas de acordo com as demandas das áreas, questões relativas às escolas, parceria com o Centro Cultural, encontro com os bolsistas de apoio e organização de publicação referente ao PEI/UFMG.

A organização do PEI/UFMG em programa de extensão e a ampliação dos seus objetivos resultaram na constituição de cinco projetos: Oficinas na Escola Integrada; Acompanhamento Pedagógico do PEI nas escolas; Processos formativos em Educação Integral; Projeto Apoio à Escola Integrada; e Suporte de Comunicação para o PEI/UFMG (PROEX, 2011b).

O Projeto *Oficinas na Escola Integrada* constitui-se, desde o início da relação do PEI/UFMG com a SMED, na principal ação da Universidade em relação ao Programa. A partir de 2011, esse projeto objetivou a qualificação das oficinas e formação dos monitores integrantes do PEI/UFMG. O planejamento, acompanhamento e avaliação das oficinas e do trabalho desenvolvido pelos monitores; a articulação da orientação e promoção da interdisciplinaridade (por meio do diálogo das oficinas de diferentes áreas de conhecimento); e a discussão e construção de metodologias para o desenvolvimento de oficinas se constituíram também em objetivos desse projeto. Para o cumprimento desses objetivos, o projeto é operacionalizado pela proposição de oficinas pelos coordenadores de área ou orientadores, as quais compõem o Cardápio de Oficinas da UFMG, disponibilizado para as escolas; pelo cadastro, seleção e encaminhamento às escolas de monitores; e pelo

[158] Cf. Anexo 7.

acompanhamento da frequência dos monitores nas escolas e nas orientações semanais. Para o acompanhamento do trabalho desenvolvido nas escolas pelos monitores, são realizados encontros semanais de orientação para estudos temáticos, planejamento e avaliação das oficinas (sendo o conteúdo delas trabalhado de acordo com cada área do conhecimento em diálogo com o debate sobre a educação integral).

Os coordenadores de oficinas devem realizar contatos com a direção da escola e com o professor comunitário para melhor compreensão de demandas, de acordo com o PPP da instituição, adaptando a proposta da oficina à sua realidade. Os alunos de pós-graduação vinculados a esse projeto, em geral, devem apoiar as coordenações de oficinas/áreas na orientação semanal dos monitores de oficinas e contribuírem com o cadastro, seleção e encaminhamento dos últimos às escolas. Suas atividades também se voltam para a pesquisa de material teórico e prático para apoio didático, pedagógico e de conteúdo trabalhado nas oficinas e a participação nos eventos de formação do Programa, nas reuniões mensais de coordenadores e nos eventos de divulgação e avaliação do Projeto/Programa.

Considerado como um dos instrumentos de comunicação entre a UFMG e as escolas, o Cardápio de Oficinas organizado em 2011 foi composto pelas seguintes áreas: pedagogia, linguagem, educação física e dança, artes visuais, teatro, matemática, ciências, comunicação, com a oferta de cerca de 38 oficinas. No segundo semestre de 2011, esse documento foi reorganizado resultando na oferta de 21 oficinas às escolas, permanecendo o mesmo em 2012, quando a área de matemática foi cancelada devido à saída do bolsista de pós-graduação e da professora orientadora e incorporada à área de acompanhamento pedagógico (PROEX, 2011c).

No ano de 2013, foi constituída a área de saúde resultante do interesse de um professor da Faculdade de Enfermagem e o Cardápio foi reformulado novamente, resultando na oferta de 24 oficinas (PROEX, 2011b; 2014). Este é disponibilizado pela SMED às escolas por meio de sua intranet. Embora não seja objetivo deste estudo, vale chamar a atenção para a importância de se analisar os conteúdos desse Cardápio, que conformam o currículo a ser disponibilizado para as escolas.

O professor responsável pela coordenação pedagógica do PEI/UFMG desvinculou-se do Programa no primeiro semestre de 2011[159]. Até o mês de outubro, a coordenação executiva recebeu o apoio da coordenação do OJ e do Núcleo TEIA para o encaminhamento das

[159] Por motivos de saúde.

questões pedagógicas do programa. Esse apoio consistiu inclusive na organização de um concurso para a contratação temporária por dois anos de uma professora visitante exclusiva para a coordenação pedagógica do PEI/UFMG, o que se consumou no início de novembro de 2011.

Com a inserção da nova coordenadora pedagógica, no Projeto de *Oficinas na Escola Integrada,* e visando fortalecer o Programa, foi composto o Grupo de Suporte ao Trabalho em Educação Integral (GOSTEI). Esse grupo, formado pelas equipes coordenadoras de áreas/oficinas (professores e bolsistas de pós) e pela coordenação pedagógica e executiva, realiza reuniões para a discussão de questões teóricas, metodológicas e práticas envolvendo a educação integral e o desenvolvimento das oficinas. De acordo com os resultados descritos no registro do projeto no SIEX, esse projeto tem alcançado os seus objetivos por meio da construção do processo de articulação interdisciplinar entre as diversas áreas componentes do programa.

O segundo Projeto que integrou o PEI/UFMG foi intitulado de *Acompanhamento Pedagógico do PEI nas escola* e refere-se às visitas da coordenação pedagógica do PEI/UFMG às instituições onde a Universidade atua. Realizadas desde o início[160] da relação entre a UFMG, a SMED e as escolas, as visitas realizadas foram repensadas a partir de 2011, tomando como foco as demandas provenientes de cada área/oficina, com o intuito de auxiliar na orientação e formação de monitores. Os objetivos desse projeto almejam contribuir com o trabalho desenvolvido pelos monitores. A partir das visitas, são elaborados relatórios que caracterizam o funcionamento do programa em cada escola e evidenciam os diferentes pontos de vista dos sujeitos envolvidos, tais como os professores comunitários, alunos, monitores e agentes culturais, o que por sua vez fornece subsídios ao trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica e das áreas (PROEX, 2011d).

Até o ano de 2010, as visitas eram realizadas mediante roteiro estabelecido pela coordenação pedagógica. Em meados de 2011, os roteiros de visita passaram a ser formulados pelos coordenadores de área a partir das demandas apresentadas pelos bolsistas de oficina. Para 2014, a proposta é que as visitas realizadas junto às escolas sejam incorporadas às atividades dos bolsistas de acompanhamento das áreas do programa, sendo orientadas diretamente pelos coordenadores de área/oficina, devido ao término do contrato da professora

[160] Realizada inicialmente como atividade, a partir de 2011, foi organizada em projeto.

visitante responsável pela coordenação pedagógica do programa, em fins de 2013. De acordo com o levantamento realizado, de 2007 a 2013, foram efetivadas 83 visitas[161].

Embora possam ser observadas algumas alterações nos roteiros de visita, verifica-se que o foco dos mesmos se voltou para a apreensão das condições estruturais do PEI/SMED (espaço, materialidade e organização) e relações entre os sujeitos do programa e com a comunidade escolar. A preocupação com a integração entre o turno regular e o programa, bem como os desafios enfrentados e avaliação dos monitores da Universidade também foram objeto das visitas realizadas. Em síntese, as visitas buscaram situar o contexto de atuação dos monitores do PEI/UFMG, mediante a aproximação com as escolas.

Em 2007, foram realizadas três visitas na mesma escola, totalizando treze ao longo do ano. No ano de 2008, nas duas escolas onde foi desenvolvido o projeto de acompanhamento mais sistemático do PEI/UFMG, foram realizadas cinco visitas cada uma. Em relação às demais escolas, em uma foram realizadas três; em outra, duas; e nas demais, somente uma, totalizando vinte e três visitas no ano de 2008. Em 2009, quatro escolas receberam duas visitas cada e as outras, somente uma. Em 2010, além das visitas de acompanhamento, vinte e três escolas do Vetor Norte também foram visitadas com vistas à apresentação da proposta da UFMG que consiste em trabalhar somente nas escolas das regionais Pampulha, Norte e Venda Nova e potencializar o acompanhamento do trabalho nas escolas mais próximas à Universidade. No ano de 2011, quatro escolas receberam duas visitas cada e as demais, apenas uma.

Diante da opção pelo atendimento às escolas do Vetor Norte, muitas instituições que demandaram oficinas da UFMG não puderam ser atendidas. A perspectiva era ampliar o número de bolsistas nas escolas já atendidas pela Universidade e gradativamente focar o atendimento nas regionais referidas. De acordo com a IIESP/SMED (2007-2012), a proposta do Vetor Norte foi realizada pela UFMG na busca de conseguir atender às demandas das escolas de maneira regionalizada, uma vez que nenhuma IES dava conta de atender a todas elas. Essa delimitação visava possibilitar também a sistematização de conhecimento e reflexão sobre o Programa, o que era dificultado pelo atendimento pulverizado. O objetivo inicial da UFMG era atender somente a regional Pampulha, mas, por sugestão da SMED, as demais também foram incorporadas pela Universidade, pelo fato de a SMED ter dificuldade de encontrar estudantes de outras IES que fossem para essas regionais. Apesar disso, algumas

[161] Cf. Anexo 8.

escolas solicitaram oficinas da UFMG, o que, em geral, não foi atendido. De acordo com a IIESP/SMED (2007/2012), em várias ocasiões, a SMED teve que dar o retorno negativo para essas instituições fora do Vetor Norte. Para as escolas em que a Universidade pudesse vir a viabilizar o atendimento, seria ofertada apenas a orientação semanal dos monitores, sem a garantia do acompanhamento sistemático do desenvolvimento do programa na escola como um todo (SMED, 2010a). Posteriormente, o atendimento às demais regionais foi sendo novamente incorporado pelo PEI/UFMG.

No ano de 2012, não foram encontrados registros de visitas e, em 2013, o processo de reestruturação da equipe de coordenação na SMED "acarretou um distanciamento das escolas com relação à coordenação pedagógica e geral do Programa, dificultando o seu acesso e visitas", resultando na diminuição do número de visitas. Esse aspecto evidencia que as mudanças implementadas na UFMG no intuito de garantir a estrutura adequada para as intervenções realizadas junto às escolas foi impactada pelas alterações ocorridas na SMED, resultando no limite das ações em detrimento dos objetivos da Universidade. Tal limite pode ser caracterizado pela expressão "política de zigue-zague", conforme Cunha (2005), em que as mudanças nas gestões governamentais refletem na descontinuidade das políticas e ações práticas delas decorrentes.

Não obstante, de acordo com os resultados apresentados no registro no SIEX, a realização das visitas e dos relatórios ao longo dos anos "tem possibilitado o acompanhamento mais aproximado do trabalho realizado nas escolas, o que tem permitido um diálogo maior entre a universidade e as escolas e o suporte necessário para a coordenação pedagógica do programa na UFMG". Os relatórios possibilitam o planejamento de novas ações junto às escolas e favorece a condução do programa na Universidade (PROEX, 2013a). Esses resultados demonstram a importância da manutenção desse projeto ao favorecer a aproximação entre o PEI/UFMG e as escolas independentemente dos limites identificados no projeto.

O Projeto *Processos Formativos em Educação Integral* caracteriza-se pelos momentos de formação realizados no PEI/UFMG envolvendo sua equipe, a SMED e as escolas. Como descrito anteriormente, os eventos de formação continuada passaram a ser ofertados a partir das demandas e desafios pautados pelos monitores. Esses espaços formativos buscam promover a discussão sobre a efetivação de uma proposta de educação integral e a complexidade da implementação de um programa que apresenta várias questões e desafios,

muito deles permanentes. A partir da constituição dos projetos, os objetivos definidos para os processos formativos organizados pela UFMG podem ser divididos em três grupos:

1) Formação dos Monitores: contribuir para a formação acadêmica por meio de seminários temáticos relacionados à prática pedagógica; orientar, refletir e socializar métodos e teorias para lidar com os problemas da prática docente e refletir sobre as ações avançando na qualificação da oficina;

2) Criação de espaços de debate, reflexão, avaliação e diálogo: contribuir para a formação de uma identidade coletiva dos diferentes sujeitos do PEI/UFMG; socialização de experiências; discutir educação integral/integrada e as relações alunos/professores/instituição; avaliar o desenvolvimento do Projeto/Programa; estimular uma postura política e dialógica dos bolsistas na escola;

3) Divulgação de conhecimento: difundir a produção de conhecimentos relativa à ação dos monitores (PROEX, 2011e).

Perante esses objetivos, o processo formativo do PEI/UFMG passou a não se limitar mais à formação dos monitores e vem sendo composto por diversas iniciativas realizadas como espaços de formação: encontros de formação coletiva; grupo de estudos da coordenação do PEI junto ao Núcleo TEIA; reuniões de avaliação da coordenação geral, pedagógica, coordenadores de área/oficinas, incluindo os bolsistas de pós-graduação do Programa; além dos eventos promovidos pela SMED e organizados em colaboração com as IES que participam do PEI.

Entre os anos de 2011 e 2013, foram realizados oito encontros de formação coletiva. Especificamente foram realizados em: 2011 – dois seminários de avaliação pelo PEI/UFMG e no início do 2º semestre de 2011, antes do início das atividades nas escolas, foi realizada junto com a SMED e as demais IES uma semana de formação coletiva, avaliação e planejamento entre os professores comunitários, agentes culturais e bolsistas de oficina; 2012 – um encontro específico entre a coordenação pedagógica do PEI/UFMG, bolsistas de pós-graduação e os professores comunitários, com o intuito de avaliar o desenvolvimento das oficinas e discutir as demandas das escolas; 2013 – dois encontros com os bolsistas de apoio às áreas na orientação das oficinas e acompanhamento das escolas.

O Projeto de *Apoio à Escola Integrada* consiste em duas ações que objetivam contribuir para o aprimoramento do PEI/SMED executadas pelo OJ, de maneira vinculada ao PEI/UFMG: o curso de formação dos agentes culturais e a realização de pesquisas. A primeira

ação foi executada entre o ano de 2010 e 2012 com o objetivo de propor e desenvolver um processo de formação pedagógica dos agentes culturais que são contratados pelo PEI/SMED. No ano de 2010, foi realizado o projeto piloto com três turmas, em 2011, o curso foi ofertado para oito turmas e, em 2012, para quatro. No ano de 2013, o curso não foi oferecido, evidenciando outra descontinuidade em razão de mudanças na gestão do governo (PROEX, 2011f).

A segunda ação realizada no projeto, relativa à pesquisa, evidencia a integração entre a extensão e a pesquisa por meio do PEI/UFMG. A primeira etapa da pesquisa, de caráter quantitativo, buscou traçar o perfil socioeconômico dos principais sujeitos envolvidos com o PEI/SMED: os monitores da UFMG, os agentes culturais e os professores comunitários; o mapeamento das estratégias, desafios e possibilidades construídos no cotidiano do Programa e as relações entre os diferentes sujeitos na escola. A pesquisa foi realizada no ano de 2011 nas 32 escolas parceiras do PEI/UFMG no momento de coleta de dados e visava também avaliar as expectativas, dificuldades e relações interpessoais desses sujeitos. Dos 60 monitores do Programa, somente 43 participaram dela (PEI/UFMG, 2012).

O relatório da pesquisa foi finalizado em 2012, quando se iniciou a segunda de caráter qualitativo. Nessa etapa, o foco voltou-se para os encontros de orientação das diferentes áreas do PEI/UFMG. Inicialmente objetivou-se investigar as interações entre os sujeitos no desenvolvimento do programa em duas escolas a fim de identificar ações, significados, relações e desafios. Contudo, diante do cenário de mudanças na SMED e na coordenação do PEI junto à Secretaria, definiram-se outros objetivos para a etapa qualitativa, voltados especificamente para as ações da Universidade (PROEX, 2013b). Essa alteração evidencia novamente o recuo na relação entre a UFMG e a SMED, impactando nas ações do PEI/UFMG.

A investigação “consistiu em observar, registrar e analisar os processos e tempos de orientação, as questões trazidas pelos monitores a partir de suas vivências nas escolas e as estratégias e metodologias utilizadas” nas diferentes áreas que compõem o programa. A partir desse escopo, objetivou-se “mapear e compreender como são organizados os encontros de orientação”, como se dão esses processos e possíveis impactos nas oficinas ministradas pelos monitores (PROEX, 2013b). Entre o 2º semestre de 2012 e o primeiro de 2013, essa etapa da pesquisa foi realizada junto às áreas de acompanhamento pedagógico, educação física e

dança, e artes visuais, resultando na elaboração do relatório final sobre elas. A equipe do projeto pretende dar continuidade investigando as demais áreas do programa.

Os relatórios evidenciam a relevância das metodologias de orientação realizadas de forma a contribuir para a formação de futuros professores em suas respectivas áreas. As metodologias são construídas a partir da inserção dos estudantes da Universidade na realidade escolar, tendo como norte o acompanhamento do processo de aprendizagem e a troca realizada entre os estudantes com base na prática vivenciada no Programa. Esses relatórios evidenciam a busca da UFMG em realizar um trabalho de formação e acompanhamento dos estudantes sobre suas atividades nas escolas com qualidade (PEI/UFMG, 2013a, b, c). Alguns resultados dessas pesquisas serão retomados posteriormente na discussão dos desafios e contribuições do PEI/UFMG.

O Projeto *Suporte de Comunicação ao Projeto Escola Integrada* nasceu da demanda da coordenação geral do PEI/UFMG que, desde a constituição da relação com a SMED, era responsável pela complexa gestão de toda a rede de informações do programa na Universidade. A partir de 2011, essa coordenação "diagnosticou a necessidade de realizar ações de comunicação que integrassem os públicos envolvidos e potencializassem a rede de informações já existente", surgindo assim o suporte à comunicação vinculado à coordenação geral do PEI/UFMG. A partir do diagnóstico realizado, uma série de ações vêm sendo desenvolvidas por estudantes de graduação sob a coordenação de um aluno de pós-graduação e um professor do curso de Comunicação Social da UFMG.

Entre as principais ações realizadas, destaca-se a criação de um Boletim Virtual destinado aos professores e técnicos da UFMG, monitores, agentes culturais, professores comunitários e SMED. Por meio de trinta e uma edições do Boletim Virtual elaboradas entre os anos de 2011 e 2013, foram divulgadas diversas informações referentes ao programa (relatos de experiências desenvolvidas nas oficinas pelos bolsistas da UFMG, entrevistas com professores comunitários, agenda dos eventos de formação coletiva na UFMG e outras oportunidades de formação, informações sobre o trabalho realizado pelas diferentes equipes dos projetos vinculados ao PEI/UFMG, resultados de pesquisas sobre o PEI/SMED e o PEI/UFMG, etc.), bem como outras informações de interesse geral, tais como eventos culturais (PROEX, 2013c).

Outras ações realizadas no âmbito desse projeto foram a construção da identidade visual do PEI/UFMG; a elaboração de cartilha de orientação para os novos monitores; a

construção de *blog* e página no *Facebook* onde são divulgadas informações sobre o programa; a realização de campanhas de cadastramento e recrutamento de estudantes interessados em atuar no PEI/UFMG, com a elaboração de peças visuais; editoração do Cardápio de Oficinas com a construção de identidade visual; e cobertura dos eventos relativos ao Programa.

Todos os projetos que compõem o PEI/UFMG possuem também instrumentos e processos avaliativos. Os momentos de acompanhamento e avaliação do Programa, sistematizados desde 2007, são realizados de maneira processual por meio de encontros, eventos, relatórios, questionários e envolvem todos os participantes do PEI/UFMG. Esses processos objetivam o constante replanejamento das atividades desenvolvidas visando sua adequação e aprimoramento. Esses momentos são diversos e ocorrem por meio das formações coletivas, orientações semanais, seminários de avaliação, visitas às escolas, relatórios de gestão e de avaliação de orientadores e bolsistas com vistas também à sistematização de conhecimento para organização de publicações e a divulgação de trabalhos em eventos acadêmicos. Entre os instrumentos que compõem esse processo, constam os roteiros de visita, formulários de relatório de avaliação semestral dos bolsistas e orientadores, bem como de avaliação final (PROEX, 2012b)[162].

O PEI/UFMG, no 1ª semestre/2013, contava com uma equipe complexa, com vínculos, atribuições e características que podem ser constatados no Quadro 6.

[162] Os relatórios de avaliação dos monitores das escolas selecionadas para a realização de parte desta pesquisa foram analisados e serão apresentados posteriormente.

QUADRO 6
Configuração do PEI/UFMG em 2013/1º semestre

Sujeito/Setor	Vínculo UFMG	Atribuição	Equipe
Coordenação geral	Proex	. Gestão Geral do programa.	. Dois técnicos.
Coordenação pedagógica	FaE	. Formação dos discentes participantes do programa. . Acompanhamento das escolas. . Realização de pesquisas.	. Uma professora visitante contratada exclusivamente para a coordenação, com apoio de dois professores da FaE. . Três bolsistas de graduação para apoio à coordenação. . Dois bolsistas de graduação e um de pós-graduação para apoio às pesquisas.
Coordenação das áreas (artes, teatro, matemática, ciências, acompanhamento pedagógico, literatura, dança, música, etc.)	Unidades Acadêmicas	. Acompanhamento semanal do trabalho realizado pelos monitores e formação geral desses estudantes.	. Treze professores. . Cerca de quatorze bolsistas graduandos e cinco bolsistas pós-graduandos.
Monitores de oficina	Unidades Acadêmicas	.Desenvolver oficinas nas escolas	. sessenta e dois bolsistas de graduação.
Suporte de comunicação do programa	FAFICH	-	. Um professor. . Dois bolsistas de graduação e um de pós-graduação.

Fonte: Elaboração própria a partir de documentos da Proex e banco de dados produzido pela pesquisadora

A partir dos dados apresentados até aqui, evidencia-se a complexidade dessa ação de extensão universitária que se propõe a promover a aproximação da UFMG com a educação básica. Nesse sentido, 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 MEC. Por se caracterizar numa relação constituída há cerca de sete 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.

A segunda maneira diz respeito 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. Ela 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 procura contribuir para a formação inicial dos alunos que cursam as diferentes licenciaturas da Universidade. Todavia, como será analisada posteriormente, a atuação conjunta com os professores das escolas não se efetiva, já que os monitores assumem sozinhos o desenvolvimento das oficinas no PEI/SMED.

Tendo em vista a descrição e análise do PEI/UFMG enquanto projeto e programa de extensão e sua configuração atual, faz-se necessário evidenciar a abrangência dessa ação de extensão ao longo dos anos, o que será abordado em seguida.

5.3.4 – A abrangência do PEI/UFMG

Este tópico se dedica a analisar os dados referentes à abrangência do PEI/UFMG[163] na Universidade e nas escolas entre os anos de 2006 e o 1º semestre de 2013[164]. Em relação à

[163] As tabelas apresentadas neste tópico foram geradas a partir de banco de dados construído pela pesquisadora com os dados coletados na Proex e disponibilizados pela SMED. Observa-se que: 1) aos dados primários foram acrescentados a área de conhecimento (cf. a classificação do CNPq); a categorização das oficinas (cf. a classificação definida no início de 2007 pela UFMG e SMED para fins de comparação entre os anos e a partir de consulta aos arquivos da Proex); a regional das escolas e a data de adesão ao PEI/SMED (cf. lista disponibilizada pela SMED); a categorização do tempo de permanência dos monitores (cf. a data de entrada e saída); a categorização por gênero (cf. o nome dos monitores); 2) o banco de dados foi organizado por monitor de oficina,

UFMG, são destacados alguns dados do perfil dos monitores de oficina e orientadores. Em relação às escolas, evidencia-se a cobertura e as demandas de oficinas.

A equipe do PEI/UFMG foi composta principalmente por alunos de licenciatura, sendo que, do total de 462 monitores de oficina que já atuaram no programa, 303 eram do gênero feminino, em consonância com o observado nessa modalidade de curso. Quanto à área de conhecimento, há a preponderância de estudantes provenientes da área de linguística, letras e artes (55,0%) e ciências humanas (14,5%), conforme a Tabela 5.

TABELA 5
Monitores PEI/UFMG por Gênero e Área do Conhecimento

Área de Conhecimento	Gênero				**Total**	
	Feminino		Masculino			
	N.	%	N.	%	**N.**	**%**
Linguística, Letras e Artes	166	54,8	88	55,3	**254**	**55,0**
Ciências Humanas	52	17,2	15	9,4	**67**	**14,5**
Ciências da Saúde	33	10,9	14	8,8	**47**	**10,2**
Ciências Exatas e da Terra	25	8,3	16	10,1	**41**	**8,9**
Ciências Biológicas	21	6,9	17	10,7	**38**	**8,2**
Ciências Sociais Aplicadas	3	1,0	4	2,5	**7**	**1,5**
Engenharias	1	0,3	2	1,3	**3**	**0,6**
Ciências Agrárias	1	0,3	-	-	**1**	**0,2**
Outros	-	-	1	0,6	**1**	**0,2**
Não Consta	1	0,3	2	1,3	**3**	**0,6**
Total	**303**	**100,0**	**159**	**100,0**	**462**	**100,0**

Fonte: Elaboração própria a partir de banco de dados produzido pela pesquisadora[165]

Em conformidade com esses aspectos, de acordo com a Tabela 6, a seguir, verificou-se o predomínio de alunos dos cursos de Letras (26,0%), Artes Visuais (10,6%) e Pedagogia (8,4%). Entretanto, ressalta-se a participação expressiva dos alunos dos cursos de Ciências Biológicas e Educação Física (16,4%), Música e Matemática (12,6%), Teatro e *Design* (9,7%). Entre os cursos com pouca participação de estudantes da UFMG, registram-se os de Geografia, Física, Dança, Psicologia e História. Todavia, destaca-se que, dos 76 cursos de graduação da UFMG, estudantes de ao menos 35 já participaram do PEI/UFMG.

---

portanto, a maioria dos cruzamentos baseou-se no ano de entrada ou ingresso no PEI/UFMG. Os dados relativos ao ano de 2013 abrange apenas o 1º semestre, de acordo com o recorte deste estudo.

[164] Ressalta-se o esforço da coordenação do PEI/UFMG em sistematizar os dados do programa, mas observa-se que por se tratar de dados de gestão cotidiana, organizados em geral por bolsistas de graduação de apoio à coordenação, na medida em que foram constatadas inconsistências nos dados, tentou-se saná-las por meio de consulta aos arquivos da Proex.

[165]Fontes consultadas na Proex: Planilha Dados PEI/UFMG (23/08/2013); Lista Dados Bolsistas – Projeto Educação Integral/2006; Lista de Bolsistas 2007/2008 Escola Integrada de 11/03/2009. Fontes consultadas na SMED: Lista Data de Adesão das Escolas PEI/SMED (agosto/2013); Tabela Dados PEI (Agosto/2013).

TABELA 6
Monitores do PEI/UFMG por Curso e Ano de Entrada

Curso	Ano de entrada																		**Total**	
	2006		2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013		Não consta			
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	**N.**	**%**
Letras	18	32,1	19	44,2	19	36,5	8	19,0	11	26,2	14	17,5	27	21,6	1	5,6	3	75,0	**120**	**26,0**
Artes Visuais	5	8,9	2	4,7	7	13,5	5	11,9	4	9,5	7	8,8	14	11,2	5	27,8	-	-	**49**	**10,6**
Pedagogia	6	10,7	7	16,3	2	3,8	7	16,7	5	11,9	8	10,0	3	2,4	1	5,6	-	-	**39**	**8,4**
Ciências Biológicas	4	7,1	3	7,0	3	5,8	3	7,1	3	7,1	4	5,0	17	13,6	1	5,6	-	-	**38**	**8,2**
Educação Física	6	10,7	2	4,7	2	3,8	7	16,7	4	9,5	8	10,0	8	6,4	1	5,6	-	-	**38**	**8,2**
Música	-	-	-	-	-	-	3	7,1	5	11,9	9	11,3	11	8,8	1	5,6	-	-	**29**	**6,3**
Matemática	10	17,9	3	7,0	9	17,3	3	7,1	-	-	1	1,3	3	2,4	-	-	-	-	**29**	**6,3**
Teatro	-	-	-	-	2	3,8	1	2,4	2	4,8	7	8,8	13	10,4	-	-	-	-	**25**	**5,4**
Design	-	-	-	-	-	-	-	-	4	9,5	8	10,0	8	6,4	-	-	-	-	**20**	**4,3**
Geografia	-	-	1	2,3	3	5,8	1	2,4	-	-	2	2,5	1	0,8	-	-	-	-	**8**	**1,7**
Física	-	-	-	-	-	-	1	2,4	-	-	-	-	5	4,0	1	5,6	-	-	**7**	**1,5**
Dança	-	-	-	-	-	-	-	-	3	7,1	2	2,5	-	-	1	5,6	-	-	**6**	**1,3**
Psicologia	-	-	-	-	2	3,8	-	-	-	-	2	2,5	-	-	-	-	1	25,0	**5**	**1,1**
História	1	1,8	-	-	-	-	2	4,8	-	-	-	-	1	0,8	1	5,6	-	-	**5**	**1,1**
Comunicação Social	2	3,6	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2,5	-	-	-	-	-	-	**4**	**0,9**
Outros	2	3,6	5	11,6	3	5,8	1	2,4	1	2,4	6	7,5	14	11,2	5	27,8	-	-	**37[1]**	**8,0**
Não consta	2	3,6	1	2,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	**3**	**0,6**
Total	**56**	**100,0**	**43**	**100,0**	**52**	**100,0**	**42**	**100,0**	**42**	**100,0**	**80**	**100,0**	**125**	**100,0**	**18**	**100,0**	**4**	**100,0**	**462**	**100,0**

Fonte: Elaboração própria a partir de banco de dados produzido pela pesquisadora

[1] 3 Monitores cada (Terapia Educacional, Química, Ciências Sociais, Farmácia e Cinema de Animação e Artes Digitais); 2 monitores cada (Matemática Computacional, Musicoterapia, Antropologia, Arquitetura); 1 monitor (Engenharia Civil, Relações Econômicas Internacionais, Engenharia Mecânica, Turismo, Mestrado (FAE/UFMG); Pedagogia (EAD); Aquacultura; Engenharia Metalúrgica, Fisioterapia, Especialização em Teorias Psicanalíticas, Enfermagem, Ciências do Estado, Nutrição e Filosofia).

No que diz respeito aos orientadores de oficina e coordenadores de área, verificou-se que os mesmos são provenientes de 15 unidades da UFMG, sendo 11 acadêmicas, 2 administrativas e 2 relativas à EBAP/UFMG. Destaca-se a participação de docentes do CP entre os anos de 2006 e 2010, de maneira coerente com a coordenação pedagógica do PEI/UFMG nesse período, realizada por docentes dessa escola e de professores da FaE predominantemente a partir de 2010, quando se constituiu a equipe de coordenadores de área e orientadores por docentes dessa unidade. Ademais, observou-se a participação de algumas unidades no PEI/UFMG enquanto projeto de extensão – tais como Educação Física, Escola de Belas Artes, ICEx e Instituto de Geociências – e de outros que permanecem no programa desde a sua constituição, tais como a Faculdade de Letras, conforme demonstrado na Tabela 7.

TABELA 7
Distribuição dos orientadores de oficina/coordenadores de área do PEI/UFMG por ano[1]

Unidades Acadêmicas/Órgãos UFMG[166]	N. de orientadores/coordenadores por ano[167]							
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Arquitetura	-	-	-	-	1	1	1	1
CEDECOM	-	-	-	1	1	1	-	-
Centro Pedagógico	3	3	4	4	4	-	-	-
Educação Física	1	-	2	-	2	-	-	-
EBA	2	1	2	2	4	-	-	-
Estação Ecológica - IGC	-	-	-	2	1	1	1	1
FALE	2	4	3	3	4	1	2	1
FaE	5	1	5	2	7	9	9	6
ICB	2	1	-	-	-	-	-	-
ICEx	1	1	3	1	1	-	-	-
IGC	-	1	1	-	-	-	-	-
FAFICH	1	-	1	-	-	1	1	1
MUSICA	-	-	1	1	1	2	1	1
Proex	-	-	1	1	-	-	-	-
TU	-	-	-	-	-	1	2	2
Total	**17**	**12**	**23**	**17**	**26**	**17**	**17**	**13**

Fonte: Elaboração própria a partir de arquivos Proex[168]

[166] Siglas: CEDECOM (Centro de Comunicação da UFMG); EBA (Escola de Belas Artes); IGC (Instituto de Geociências); FALE (Faculdade de Letras); ICB (Instituto de Ciências Biológicas); ICEx (Instituto de Ciências Exatas); FAFICH (Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas); TU (Teatro Universitário).

[167] A permanência dos orientadores de oficina/coordenadores de área de um ano para o outro impede que o total por curso seja somado. Ex: o curso de Arquitetura não contou com 4 orientadores, mas a professora participante desse curso permaneceu no PEI/UFMG ao longo de quatro anos.

[168] Fonte de Dados: Lista Dados Bolsista – Projeto Educação Integral 2006; PROEX (2007a); PROEX (2007h); PROEX (2008a); Planilhas Dados Gerais 2008 e 2009; Dados Gerais PEI/UFMG 1º e 2º Semestre/2010 (Fluxograma e Errata); Relatório - Dados Gerais PEI/UFMG 1º Semestre 2011 (25/07/2011); Relatório - Dados Gerais PEI/UFMG 1º Semestre 2011 (12/12/2011); Relatório – Dados Gerais PEI/UFMG 1º Semestre 2012 (01/01/2012 a 29/07/2012); Relatório – Dados Gerais PEI/UFMG 1º Semestre 2012 (19/07/2012 a 21/01/2013); Planilha Dados PEI/UFMG 23/08/2013.

Em relação aos estudantes de pós-graduação, o PEI/UFMG já contou com 18 alunos desse nível, sendo 7 de Doutorado e 11 de Mestrado. Predominaram alunos vinculados ao curso de pós-graduação da FaE, Educação – Conhecimento e Inclusão Social (14) e o restante cada um dos seguintes cursos: Estudos Linguísticos e Estudos Literários da FALE (2), Comunicação Social da FAFICH (1) e Artes da EBA (1). Da totalidade de pós-graduandos, somente 1 atuou como não bolsista (PROEX, 2013d).

Quanto à abrangência do PEI/UFMG nas escolas da RMEBH, a partir da Tabela 8 apresentada a seguir, constatou-se que as escolas das regionais Pampulha e Venda Nova foram aquelas que mais contaram com a participação de estudantes da UFMG, sendo 28,1% e 16% respectivamente. Apesar de o atendimento da Universidade ter focado o Vetor Norte[169] entre os anos de 2010 e início de 2012, verificou-se que a região norte contou com apenas 5,8% dos monitores do PEI/UFMG. Além disso, observa-se a presença de monitores do PEI/UFMG em todas as regionais de BH, com algumas contempladas principalmente nos primeiros anos do programa – Nordeste, Leste e Barreiro. A regional Noroeste, desde 2009, sobretudo, conta com um número expressivo de estudantes da UFMG.

[169] Escolas das Regionais Pampulha, Venda Nova e Norte. Para consultar a localização das regionais administrativas de Belo Horizonte, ver Anexo 9.

TABELA 8
Distribuição dos Monitores PEI/UFMG nas escolas da RMEBH por regional e ano de entrada

Regional	Ano de entrada																		**Total**	
	2006		2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013		Não consta			
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	**N.**	**%**
Pampulha	-	-	8	18,6	14	26,9	22	52,4	15	35,7	19	23,8	45	36,0	6	33,3	1	25,0	**130**	**28,1**
Venda Nova	-	-	9	20,9	8	15,4	4	9,5	8	19,0	19	23,8	24	19,2	2	11,1	-	-	**74**	**16,0**
Nordeste	21	37,5	15	34,9	14	26,9	-	-	-	-	2	2,5	7	5,6	2	11,1	2	50,0	**63**	**13,6**
Noroeste	-	-	-	-	1	1,9	12	28,6	10	23,8	14	17,5	16	12,8	4	22,2	-	-	**57**	**12,3**
Leste	12	21,4	5	11,6	8	15,4	2	4,8	2	4,8	7	8,8	10	8,0	-	-	1	25,0	**47**	**10,2**
Barreiro	7	12,5	3	7,0	2	3,8	2	4,8	4	9,5	3	3,8	6	4,8	-	-	-	-	**27**	**5,8**
Centro Sul	-	-	2	4,7	3	5,8	-	-	2	4,8	4	5,0	10	8,0	-	-	-	-	**21**	**4,5**
Norte	8	14,3	1	2,3	1	1,9	-	-	1	2,4	10	12,5	3	2,4	3	16,7	-	-	**27**	**5,8**
Oeste	8	14,3	-	-	1	1,9	-	-	-	-	2	2,5	4	3,2	1	5,6	-	-	**16**	**3,5**
Total	**56**	**100,0**	**43**	**100,0**	**52**	**100,0**	**42**	**100,0**	**42**	**100,0**	**80**	**100,0**	**125**	**100,0**	**18**	**100,0**	**4**	**100,0**	**462**	**100,0**

Fonte: Elaboração própria a partir de banco de dados produzido pela pesquisadora

Em relação ao número total de escolas atendidas pelo PEI/UFMG, verifica-se que majoritariamente foram atendidas as escolas da regional Venda Nova (20,4%), o que pode ser verificado na Tabela 9.

TABELA 9
Escolas da RMEBH por regional e Escolas atendidas pelo PEI/UFMG por regional

Regional	Escolas RMEBH		Escolas PEI/UFMG	
	Nº	%	Nº	%
Venda Nova	27	15,8	21	20,4
Pampulha	14	8,2	13	12,6
Barreiro	27	15,8	13	12,6
Nordeste	26	15,2	13	12,6
Leste	14	8,2	10	9,7
Noroeste	17	9,9	10	9,7
Centro Sul	13	7,6	9	8,7
Norte	20	11,7	9	8,7
Oeste	13	7,6	5	4,9
Total	**171**	**100,0**	**103**	**100,0**

Fonte: Elaboração própria a partir de banco de dados produzido pela pesquisadora

Na Tabela 10, apresentada abaixo, constata-se que proporcionalmente ao número de escolas por regional da RMEBH, a UFMG atuou em 92,9% das escolas da regional Pampulha e 77,8% das escolas da regional Venda Nova. Destaca-se também que, em relação às escolas que aderiram ao PEI/SMED até agosto/2013, isto é, a totalidade da RMEBH, 60,2% já contaram com a participação de alunos do PEI/UFMG.

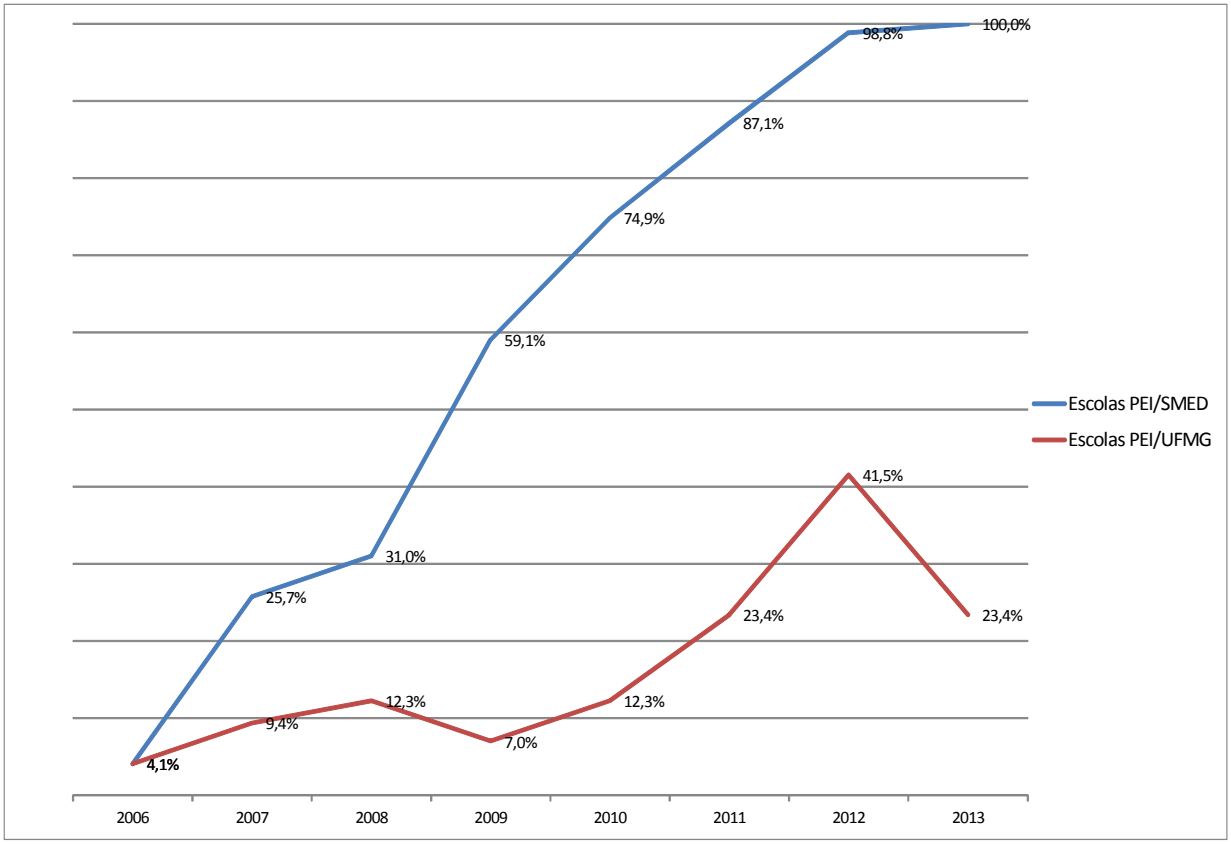
TABELA 10
Abrangência das Escolas atendidas pelo PEI/UFMG em relação às Escolas da RMEBH por regional

Regional	Escolas RMEBH		Escolas PEI/UFMG	
	Nº	%	N.	%
Pampulha	14	8,2	13	92,9
Venda Nova	27	15,8	21	77,8
Leste	14	8,2	10	71,4
Centro Sul	13	7,6	9	69,2
Noroeste	17	9,9	10	58,8
Nordeste	26	15,2	13	50,0
Barreiro	27	15,8	13	48,1
Norte	20	11,7	9	45,0
Oeste	13	7,6	5	38,5
Total	**171**	**100,0**	**103**	**60,2**

Fonte: Elaboração própria a partir de banco de dados produzido pela pesquisadora

Observou-se que, proporcionalmente, o atendimento às escolas pelo PEI/UFMG não acompanhou a ampliação do PEI/SMED na RMEBH, conforme demonstra o Gráfico 1, pois, a partir do ano de 2007, como se verá posteriormente, outras IES integraram o programa.

GRÁFICO 1
Proporção das escolas atendidas pelo PEI/UFMG em relação às escolas atendidas pelo PEI/SMED por ano



Fonte: Elaboração própria a partir de banco de dados produzido pela pesquisadora

Destaca-se também a queda no atendimento nos anos de 2009 e 2013, períodos relativos à mudança de gestão no governo da PBH e SMED. No ano de 2012, diante do período eleitoral, as escolas tiveram que contratar os monitores até o mês de julho, elevando-se significativamente o número de monitores e escolas atendidas nesse ano. Todavia, a proporção do número de monitores do PEI/UFMG em relação ao total de monitores do PEI/SMED (agentes culturais e monitores de IES) girou em torno de 7% entre os anos de 2009 e 2012, como pode ser visto na Tabela 11 a seguir. Portanto, apesar do alcance verificado no atendimento às escolas da RMEBH, o atendimento da UFMG à SMED é bastante restrito em número de monitores de oficina.

TABELA 11
Proporção de Monitores do PEI/UFMG em relação ao total de Monitores do PEI/SMED por ano

Ano	Monitores PEI/SMED	Monitores PEI/UFMG	
	N.	N.	%
2006	Não Informado	56	-
2007	Não Informado	43	-
2008	Não Informado	66	-
2009	714	53	7,4
2010	949	65	6,8
2011	1351	102	7,5
2012	2141	175	8,2
2013	2650	62	2,3
Não Consta	-	4	-

Fonte: Elaboração própria a partir de banco de dados produzido pela pesquisadora

No que diz respeito às demandas de oficina da UFMG pelas escolas, constata-se que 46,8% dos monitores atuaram em oficinas de Lazer, Esporte, Cultura e Arte. Considerando-se as oficinas de Conhecimento Específico e Acompanhamento Pedagógico, verificou-se que juntas equivaleram a 48,9% do total solicitado pelas escolas. Entre os anos de 2006 e 2008, prevaleceram as oficinas de Conhecimento Específico, período no qual algumas escolas concebiam o PEI/SMED como espaço para o reforço escolar, concentrando demandas na área de português e matemática e a partir de 2009, as de Lazer, Esporte, Cultura e Artes, o que sinaliza para a diversificação na demanda de oficinas da UFMG pelas escolas e para a ampliação das oportunidades de aprendizagem dos alunos das escolas para além das oficinas ligadas diretamente ao currículo escolar, conforme a Tabela 12 apresentada a seguir.

No que concerne ao tempo de permanência dos monitores[170], 49,6% atuaram no programa no máximo por 6 meses, sendo que 31,2% até 6 meses, variando bastante o período de permanência de dias a meses e 18,4% cumpriram o contrato de 1 semestre. Esses dados evidenciam a alta rotatividade[171] dos estudantes da Universidade nesse programa, provavelmente impactando negativamente na continuidade do trabalho nas escolas e no processo de ensino-aprendizagem dos alunos dessas instituições, sinalizando para a fragilidade de uma política de ampliação da jornada escolar se ancorar no trabalho de estudantes universitários, mesmo com o número reduzido destes em relação ao total de monitores que atuam nas escolas, como analisado anteriormente. Ademais, verificou-se que um número considerável de monitores teve uma experiência de pelo menos 1 ano no PEI/UFMG (19,5%), como demonstrado na Tabela 13.

[170] Os monitores podem renovar o contrato e permanecer no programa até conclusão do curso de graduação.
[171] A análise da rotatividade será retomada na discussão a respeito do papel do monitor.

TABELA 12
Grupos de Oficina por Ano de Entrada dos Monitores do PEI/UFMG

	Ano de Entrada dos Monitores do PEI/UFMG																			
	2006		2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013		Não consta		**Total**	
Grupos de Oficina	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	**N.**	**%**
Lazer, Esporte, Cultura e Arte	19	33,9	8	18,6	21	40,4	19	45,2	26	61,9	47	58,8	64	51,2	11	61,1	1	25,0	**216**	**46,8**
Conhecimento Específico	26	46,4	17	39,5	23	44,2	16	38,1	8	19,0	20	25,0	45	36,0	2	11,1	-	-	**157**	**34,0**
Acompanhamento Pedagógico	6	10,7	13	30,2	5	9,6	7	16,7	8	19,0	9	11,3	15	12,0	5	27,8	1	25,0	**69**	**14,9**
Conhecimento Pessoal e Social	5	8,9	5	11,6	3	5,8	-	-	-	-	4	5,0	1	0,8	-	-	1	25,0	**19**	**4,1**
Não consta	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	25,0	**1**	**0,2**
Total	**56**	**100,0**	**43**	**100,0**	**52**	**100,0**	**42**	**100,0**	**42**	**100,0**	**80**	**100,0**	**125**	**100,0**	**18**	**100,0**	**4**	**100,0**	**462**	**100,0**

Fonte: Elaboração própria a partir de banco de dados produzido pela pesquisadora

TABELA 13
Monitores do PEI/UFMG por tempo de Permanência

Permanência	Ano de entrada do bolsista																		**Total**	
	2006		2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013		Não consta			
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	**N.**	**%**
Até 6 meses	-	-	15	34,9	20	38,5	15	35,7	18	42,9	33	41,3	42	33,6	1	5,6	-	-	**144**	**31,2**
6 meses	-	-	8	18,6	11	21,2	4	9,5	4	9,5	21	26,3	37	29,6	-	-	-	-	**85**	**18,4**
De 6 meses a 1 ano	-	-	3	7,0	10	19,2	6	14,3	9	21,4	10	12,5	16	12,8	-	-	-	-	**54**	**11,7**
1 ano	-	-	1	2,3	1	1,9	3	7,1	2	4,8	4	5,0	18	14,4	-	-	-	-	**29**	**6,3**
De 1 ano até 1 ano e meio	-	-	8	18,6	3	5,8	6	14,3	4	9,5	3	3,8	12	9,6	-	-	-	-	**36**	**7,8**
De 1 ano e meio até 2 anos	-	-	2	4,7	-	-	8	19,0	1	2,4	6	7,5	-	-	-	-	-	-	**17**	**3,7**
Mais de 2 anos	-	-		0,0	1	1,9	-	-	4	9,5	3	3,8	-	-	-	-	-	-	**8**	**1,7**
Não consta	-	-	6	14,0	6	11,5	-	-	-	-		-	-	-	-	-	4	100,0	**16**	**3,5**
Não egresso	-	-		-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	17	94,4	-	-	**17**	**3,7**
Projeto Piloto	56	100,0		-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	**56**	**12,1**
Total	**56**	**100,0**	**43**	**100,0**	**52**	**100,0**	**42**	**100,0**	**42**	**100,0**	**80**	**100,0**	**125**	**100,0**	**18**	**100,0**	**4**	**100,0**	**462**	**100,0**

Fonte: Elaboração própria a partir de banco de dados produzido pela pesquisadora

A abrangência geral do PEI/UFMG entre os anos de 2006 e o 1º semestre de 2013 demonstra que a sua estruturação em programa possibilitou a ampliação do número de escolas atendidas e tipos de oficinas ofertadas, bem como o número de monitores, abrangência dos cursos de graduação na UFMG e orientadores de oficina ou coordenadores de área, o que pode ser constatado na Tabela 14.

TABELA 14
Síntese da Abrangência Geral PEI/UFMG – 2006 ao 1º semestre de 2013

Especificação	Ano								Não Consta
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	
Escolas	7	16	21	12	21	40	71	40	4
Monitores de Oficina	56	43	66	53	65	102	175	62	4
Cursos dos Monitores	10	12	13	13	14	20	27	14	3
Coordenadores de Oficina	17	12	23	17	26	17	17	13	-
Tipos de Oficina	13	20	23	19	20	29	29	21	4

Fonte: Elaboração própria a partir de banco de dados produzido pela pesquisadora[172]

Apesar das mudanças em termos de estrutura e ampliação do Programa na Universidade e sua abrangência na RMEBH, passados mais de dois anos de reestruturação, a continuidade e a sustentabilidade do mesmo ainda continua em questão. A mudança de gestão na UFMG, o término do contrato da professora visitante, bem como do projeto Reuni/UFMG, por meio do qual foi possível obter as bolsas de pós-graduação[173], são os desafios que a CGP/UFMG apresentou para a manutenção do programa[174]. Segundo ela, o

> (...) bolsista de pós-graduação está muito difícil de segurar, porque acabou a bolsa Reuni, mas parece que agora... [Ela fala enfatizando a palavra para] "para" esse ano, a gente conseguiu a verba também na Proex pra pagar eles. Mas, se não tivesse conseguido, a gente não teria como manter. Porque também o programa de bolsa Reuni está acabando e a gente ainda tem mais um prazo até o meio do ano e não vai ter mais. Só se a Proex bancar! Sem eles, eu acho que os professores âncoras [coordenadores de área] não vão assumir! Não tem como assumir! Não tem como! E

[172] Ressalta-se que todas as tabelas anteriores em que constam os dados dos monitores, as mesmas foram construídas com base no ano de entrada ou ingresso do monitor no PEI/UFMG. Esta tabela a seguir foi construída com base no tempo de permanência do monitor, portanto, seus totais não fecham em 100, pois um monitor de oficina pode permanecer em mais de um ano no programa, tal como apontado anteriormente no caso dos orientadores de oficina ou coordenadores de área. Exemplo: conforme a tabela anterior, 125 monitores ingressaram no PEI/UFMG em 2012, mas o total de monitores neste ano equivale a soma dos 125 mais 44 que ingressaram em anos anteriores. Observa-se também que os dados apresentados aqui se aproximam, mas não são idênticos aqueles divulgados na publicação institucional do PEI/UFMG (GUIMARÃES *et al*, 2010), uma vez que na mesma não foi disponibilizada as fontes que fundamentaram a sistematização realizada.

[173] A duração das bolsas de pós-graduação equivale ao tempo de permanência e vínculo do estudante ao programa ao qual é vinculado.

[174] Apesar de não abordado pela entrevistada, o fato de a mesma aposentar-se no início de 2014 também se apresentava como uma preocupação para a continuidade do programa na Universidade.

> o professor visitante, pelo que a [PRE Adjunta 2010-2014] falou, parece que acabou! Já era! Não tem mais vaga! Então, esse vai ser um problema sério! (CGP/UFMG)

Na continuidade de seu relato, a mesma enfatizou sua preocupação com a saída da coordenadora pedagógica e com a possibilidade de o PEI/UFMG sair da Proex com a mudança de gestão na Universidade em 2014.

> Eu já estou preocupadíssima com isso! Porque um coordenador pedagógico lá [FaE] é importantíssimo! Não tem como funcionar! São grupos isolados! O Gostei foi constituído pela [Coordenadora Pedagógica PEI/UFMG (2011-2013)] e ele funciona com [ela]! [Ela] é que manda e faz pauta, chama! Sem um coordenador pedagógico, vai desmembrar tudo de novo e eu não sei se isso sustenta dessa forma não! Se sair da Proex também. Se alguma gestão quiser tirar ele daqui, vai ter que pensar em como fazer isso! Senão vai cancelar o programa! A questão da continuidade dele ainda tá em pauta! Infelizmente! Agora, eu acho que é um programa que traz muita contribuição para a Universidade. Mas a Universidade faz um esforço muito grande pra manter ele. Um esforço muito grande! É muita gente, muito dinheiro. (CGP/UFMG)

Como se pode observar, o PEI/UFMG tem história, estrutura e objetivos, ações e relações complexas e que se constitui por vários projetos igualmente complexos. De acordo com os aspectos destacados, verificou-se que a reorganização do PEI/UFMG em programa de extensão permitiu a ampliação das ações no sentido de qualificar as atividades junto às escolas bem como a formação dos estudantes da própria Universidade. Outro aspecto importante, enquanto projeto de extensão, é que se buscou constituir essa estrutura por meio do investimento de recursos da SMED, o que não foi efetivado. Foi somente com a inserção dos bolsistas de pós-graduação vinculados aos professores, sobretudo da FaE/UFMG, que a sustentabilidade da estrutura objetivada desde o início dessa ação de extensão foi viabilizada. Embora tal estrutura tenha qualificado o PEI/UFMG em termos da continuidade das orientações e do trabalho realizado junto aos alunos da escola, bem como na busca pela sistematização de conhecimento, é necessário indagar até que ponto essa estrutura garante a sustentabilidade do programa, pois sua continuidade permanece como preocupação constante da coordenação do PEI/UFMG.

Analisados os aspectos relativos à caracterização do PEI/SMED, nas escolas e Universidade, o próximo capítulo dedica-se a descrever e analisar as diretrizes da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a interação dialógica no PEI/UFMG.

CAPÍTULO 6

A INDISSOCIABILIDADE E A INTERAÇÃO DIALÓGICA NO PEI/UFMG

Neste capítulo, serão explicitadas e discutidas a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a interação dialógica no PEI/UFMG. No âmbito da UFMG, constatou-se que a indissociabilidade e a interação dialógica se constituem em diretrizes para as ações de extensão, mas ambas têm encontrado limites para a sua efetivação. A análise do PEI/UFMG poderá evidenciar se essas diretrizes têm se concretizado conforme a política de extensão universitária da UFMG.

Para tanto, primeiramente será analisado como esse Programa tem se vinculado ao ensino e à pesquisa e, posteriormente, se ele tem se orientado pela diretriz da interação dialógica na sua relação com a SMED/PBH e as escolas de ensino fundamental da RMEBH onde a UFMG atua, em especial, aquelas selecionadas para este estudo. As contribuições das relações estabelecidas também serão evidenciadas. A análise será realizada com base nas fontes documentais levantadas nos arquivos da Proex, entrevistas e a sistematização dos relatórios dos monitores do PEI/UFMG, conforme descrito na metodologia.

6.1 – A indissociabilidade no PEI/UFMG

Para verificar como o PEI/UFMG se vincula ao ensino e à pesquisa, além das evidências apresentadas nas entrevistas realizadas, sobretudo com as Pró-Reitoras de Extensão e a Coordenadora do PEI/UFMG, foram realizados dois procedimentos: 1) levantamento da creditação curricular referente à participação dos monitores no Programa, realizado nos colegiados dos cursos de licenciatura da UFMG e de pós-graduação da FaE; 2) levantamento da produção acadêmica realizada pelos participantes do PEI/UFMG registrada no SIEX, no sistema UFMG e Cultura e nos arquivos da Proex.

No que diz respeito à relação do PEI/UFMG com o ensino, foram verificadas, junto aos documentos da Proex, várias tentativas de vinculação da experiência dos estudantes de licenciatura no PEI/UFMG aos estágios e práticas de ensino dos cursos de licenciatura e da

Pedagogia nos colegiados da FaE, desde o início do ano de 2007. Nesse período, foi elaborado pela Proex um documento denominado Projeto Integrado de Estágios de Licenciatura e Pedagogia FaE/UFMG no qual se propõe "a participação de estagiários dos cursos de licenciatura e Pedagogia da FaE/UFMG nas escolas em que o projeto estará sendo implementado" (PROEX, 2007d).

Em ofício enviado pela Proex à Direção da FaE, em fevereiro de 2007, destacou-se a importância da participação de professores e alunos dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas no PEI/UFMG devido às oficinas de conhecimento específico, acompanhamento pedagógico que exigiam formação pedagógica específica. Nessa ocasião, observou-se que a participação dos alunos poderia ser "integralizada no currículo dos alunos como estágio, disciplina optativa ou atividade de extensão, na perspectiva da flexibilização curricular" (PROEX, 2007e). O retorno foi desfavorável à vinculação dos estágios obrigatórios ao PEI/UFMG com base em duas razões: 1) as atividades não seriam supervisionadas por profissionais da escola; 2) havia o risco de a PBH entender que essa forma de atuação dispensaria o pagamento de bolsas de extensão para alunos da UFMG (PROEX, 2007f).

Ainda nesse ano, duas tentativas de vinculação da participação de monitores do PEI/UFMG como Prática de Ensino no Colegiado Especial de Licenciatura da FaE (CEL/FaE) foram discutidas em reunião realizada pelo PEI/UFMG. A possibilidade de a PRE (2006-2010) promover uma ação institucional junto aos diretores das unidades da UFMG e colegiados para viabilizar a creditação curricular dos bolsistas do Programa também foi registrada. No Relatório Preliminar UFMG – 1º Semestre/2008 do Programa Escola Integrada, foi relatado que os avanços referentes à valorização acadêmica da participação dos bolsistas e coordenadores de oficina no Programa foram modestos em relação à FaE. Alguns coordenadores e bolsistas garantiam essa valorização de forma isolada e diferenciada[175].

Uma professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE/FaE) que atuava como orientadora de oficina também apresentou uma proposta de creditação curricular à chefia de seu departamento acadêmico para a discussão junto aos docentes. Contudo, sugeriu, posteriormente, que a Proex emitisse um certificado de participação para os alunos com a especificação de tempos e atividades, a cada seis meses, de maneira a facilitar a discussão com os professores que desconfiavam da seriedade do trabalho realizado (PROEX, 2008b). Essas propostas também foram apresentadas pela Proex à PROGRAD, mas não foram

[175] No documento não é descrita a forma.

encontrados registros de seus resultados. Infere-se que as iniciativas não tiveram êxito, pois outras tentativas foram verificadas posteriormente.

De acordo com a PRE (2006-2010), paralelamente a essas tentativas, a mesma apresentou uma proposta do PEI/UFMG ao Edital do ProExt/MEC, como também realizou essa discussão junto ao Ministro da Educação e FORPROEX. Segundo ela, a resposta institucional do MEC a essas tentativas foi a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)[176] como possibilidade de vinculação das universidades com as escolas de educação básica. Indaga-se se o PEI/UFMG se constituiu em piloto para o PIBID, pois, na ótica dela, sua proposta foi incorporada pelo programa criado pelo MEC.

> E aí veio o PIBID. A gente deu a ideia, a ideia veio de outro formato. (...) A resposta foi um PIBID. Mas não tem nome, no PIBID, não vai ter nada de Escola Integrada. Mas a discussão que a gente fazia lá no MEC... O ministro nos recebeu várias vezes, recebeu a equipe das áreas temáticas... Como eu era representante da temática da Educação, a gente levava, apresentava (...). Mas a resposta formal, em termos de política, que nós tivemos foi o PIBID, que aí é formação de professores mesmo. Tem bolsa pra quem tá na escola, pro nosso aluno, pra quem tá coordenando na universidade. (...) O PIBID, ele dialoga. Se você analisar a forma, a gestão do PIBID, ele dialoga com a Escola Integrada. E é assim que a coisa acontece. Não é que uma política morre, ela se integra a outras ideias. (PRE 2006-2010)

O PIBID se constitui em um dos 28 programas que integram a Política Nacional de Formação de Professores e evidencia a perspectiva de integrar o ensino superior à educação básica e incentivar os professores universitários à dedicação a esse nível de ensino. Porém, de acordo com Taffarel (2013), a implementação desses programas nas universidades, sem as condições necessárias, acarreta a precarização do trabalho docente e a quebra da isonomia e paridade entre os docentes por meio da política de bolsas.

Nesse mesmo sentido, Soczek (2011) também considera, entre outras coisas, que, embora "a aproximação entre as IES e as escolas possibilita um enriquecimento das licenciaturas (...) considerando os desafios que os bolsistas do PIBID trazem às IES, possibilitando uma articulação melhor entre teoria e prática" (p.66), ocorre que os professores de ambas as instituições – escolas e IES – não possuem carga horária destinada ao PIBID.

[176] "É uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola." Disponível em http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid, acessado em 06/05/2014.

Dessa forma, a bolsa se torna sinônimo de aumento da carga horária de trabalho e o seu valor é inversamente proporcional ao acompanhamento das atividades.

De acordo com a PRE (2006-2010), se a mesma estivesse permanecido na UFMG, estaria realizando a leitura do PIBID junto com o PEI/UFMG. De fato, com sua saída do Programa, essa conexão não foi realizada. A nova coordenação pedagógica do PEI/UFMG continuou buscando efetivar a creditação curricular junto à FaE.

No ano de 2009, não foi verificado o registro dessa mobilização por parte do PEI/UFMG. Em meados de 2010, discutiu-se em reunião as expectativas da equipe de orientação em relação à vinculação do PEI/UFMG com a prática de ensino (PROEX, 2010e). Em 2011, a questão foi considerada competência da PROGRAD, devendo ser discutida no âmbito dessa Pró-Reitoria com a Proex (PROEX, 2011h). Contudo, foi novamente solicitada ao CEL/FaE a validação como Prática de Ensino da experiência dos bolsistas no PEI/UFMG (PROEX, 2011i).

No início do segundo semestre de 2012, o coordenador desse colegiado participou de evento voltado para a recepção dos novos monitores. Na ocasião, o mesmo ressaltou a relevância do Programa, mas informou que a participação dos estudantes poderia ser creditada apenas como atividades teórico-práticas[177] e não como Prática de Ensino ou Estágio. Em 2013, na Semana de Recepção de Calouros da FaE, a Coordenadora Pedagógica do PEI/UFMG foi convidada pelo referido colegiado para apresentar o Programa.

Na entrevista concedida pelo CCEL/FaE, a orientação oferecida no evento relatado foi reafirmada, contudo, o mesmo informou que a validação da experiência é definida pelos colegiados dos cursos de origem dos alunos. Com base nessa informação, realizou-se um levantamento em 15 cursos de licenciatura[178] no intuito de verificar se e como o colegiado do curso prevê a creditação curricular da participação dos alunos em ações de extensão e se os alunos do curso, bolsistas do PEI/UFMG, têm solicitado a creditação curricular.

Somente sete colegiados dos cursos[179] deram retorno à consulta[180]. Quatro deles têm reconhecido a participação dos monitores do PEI/UFMG no currículo acadêmico dos mesmos. No curso de Dança, a coordenação do colegiado realizou um levantamento próprio

[177] Conforme determina a Resolução do Conselho Nacional de Educação/2002, que estabelece 200 horas de atividades acadêmicas curriculares.
[178] Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Psicologia, Química e Teatro.
[179] Letras, Música, Pedagogia, Educação Física, Dança, Teatro, Matemática e Psicologia.
[180] Cf. Anexo 10.

junto aos seus estudantes. Essa coordenação enviou o retorno de quatro estudantes, dos quais somente um participou do PEI/UFMG e, apesar de solicitar a creditação curricular, não teve sua participação reconhecida. O motivo descrito pela estudante segue na íntegra: “a proposta do curso de Dança não se enquadra na proposta da escola integrada. Houve muitas críticas negativas sobre o projeto da Escola Integrada, sendo que algumas críticas são verdadeiras e pertinentes, porém outras não tinham um fundamento prático”.

No que concerne ao curso de Matemática, a secretária do colegiado informou que nos documentos do curso há previsão de creditação curricular e afirmou que há cerca de dois anos não há solicitação referente ao PEI/UFMG. Igualmente, apesar de constar a previsão no curso de Psicologia, de acordo com o coordenador do colegiado do curso, os alunos não tem solicitado a creditação. No caso do curso de Pedagogia, foi realizado também o levantamento da quantidade de alunos que realizaram a creditação curricular junto ao colegiado. Dos 39 estudantes desse curso entre os anos de 2006 e 2013, somente 10 a solicitaram referente à participação no PEI/UFMG e somente em 1 caso foi indeferido. A quantidade de créditos variou entre 1 e 14, decorrente de mudanças nas definições referentes às modalidades de creditação e do tempo de participação no PEI/UFMG.

Observa-se que os cursos possuem maneiras distintas de creditar a participação dos graduandos em ações de extensão e o fato de existir a previsão não é sinônimo de que toda experiência é passível de creditação, como evidenciado no caso do curso de Dança. Verifica-se também que nem todos monitores solicitam ou têm o mesmo reconhecimento curricular da experiência vivenciada no Programa. Nesse sentido, pode-se afirmar que a associação entre o ensino e a extensão, por meio da creditação curricular, no caso do PEI/UFMG, tem encontrado dificuldades para sua efetivação, inclusive na FaE. Apesar dessas dificuldades, tanto a PRE (2006-2010) quanto a CGP/UFMG afirmaram que os monitores do Programa têm a creditação curricular relativa à participação dos mesmos no PEI/UFMG.

O CCEL/FaE informou, na entrevista, que orienta os alunos que participam do PEI/UFMG a se matricularem na disciplina de estágio como forma de vincular uma experiência a outra. O mesmo entende que dessa maneira é garantida a orientação do professor na UFMG e a supervisão de um professor na escola. Afirmou ser muito mais uma tentativa “de fazer coincidir as duas coisas”, devido à ausência de clareza sobre a creditação curricular a partir dessa experiência (CCEL/FaE). Essa afirmativa demonstra a falta de conhecimento a respeito da estrutura de orientação do PEI/UFMG.

Em perspectiva diferente, a CGP/UFMG declarou, em sua entrevista, que os estudantes da Universidade têm tido a oportunidade de desenvolver suas atividades com a estrutura devida. Inclusive afirma que o acompanhamento realizado pelo orientador é mais próximo do que o proporcionado no estágio ou prática de ensino.

> Os bolsistas têm tido essa oportunidade de desenvolver esse trabalho com essa estrutura por trás, de orientação. Que a gente sabe que estágio e a prática de ensino normalmente eles não têm esse acompanhamento tão de perto, que eles tão tendo agora. Mesmo porque a responsabilidade e o papel deles é bem diferenciado. A responsabilidade é maior, então, assim, eu acho que o suporte tem que ser maior. (CGP/UFMG)

Se por um lado a CGP/UFMG critica o suporte oferecido nos estágios e práticas de ensino dos cursos de licenciatura, por outro, ela relaciona o tipo de acompanhamento realizado pela equipe de orientação ao nível de responsabilidade que o bolsista tem assumido na escola. A reflexão sobre esse aspecto é necessária, pois, se nos estágios os estudantes não são responsabilizados pelas turmas nas escolas, no PEI/UFMG, o monitor assume, em geral sozinho, a formação dos alunos da escola no âmbito de sua oficina. Não há o acompanhamento sistemático de docentes da escola, mas somente a previsão de reuniões para o planejamento das ações com a professora comunitária, nem sempre concretizadas.

Apesar dessas contradições, ela afirma que os alunos que participam do PEI/UFMG têm trazido novas questões para o debate educacional e obtido contribuições da experiência. Para a CGP/UFMG, seria necessário realizar um estudo junto à FaE para dimensionar a contribuição dessa experiência na formação desses alunos. Segundo ela, a relação do PEI/UFMG com o ensino de graduação, em especial, de licenciatura, tem possibilitado a inserção de novas experiências para a Universidade, em especial para a FaE, em relação à discussão e produção do conhecimento a respeito da temática da educação integral.

> Com o ensino de graduação, eu acho que nós conseguimos avançar muito no sentido de tá levando experiências novas pra dentro da nossa Universidade, pra dentro da FaE. E estamos tentando institucionalizar, quer dizer, o Programa inclusive tá lá dentro, nossos alunos estão participando. Como o Programa tá lá dentro e é uma turma que tá mexendo com pesquisa, que tá construindo o conhecimento nessa área. O que é importantíssimo pra FaE, pro curso de licenciatura, a discussão da educação integral. O Programa traz muito material, muita experiência. E tá fazendo essa sistematização, tá construindo o conhecimento, tá levando a discussão pra dentro da FaE. (CGP/UFMG)

Nesse sentido, o CCEL/FaE destaca que, apesar de considerar a riqueza da experiência para a formação dos estudantes da Universidade, é necessário analisar as condições concretas

que cada escola pode oferecer à formação. Afirmou conhecer relatos de problemas relativos ao PEI/SMED, tais como a falta de espaço adequado para o contraturno, o que ocasiona, em alguns casos, a realização de atividades no pátio da escola e consequentemente a interferência do barulho na de sala de aula do turno regular[181]. Observou também a importância do acompanhamento das atividades dos monitores por docentes da escola. Para ele, é fundamental a garantia das condições adequadas à formação tanto para os alunos da escola quanto para os estudantes da UFMG.

Outro aspecto apresentado pelo CCEL/FaE refere-se à coordenação do Programa na FaE, o que se relaciona diretamente com a qualificação do Programa na UFMG e nas escolas. Afirmou não ter visto entre os seus pares "um movimento no sentido de assumir como da Faculdade o projeto", considerando esse aspecto ainda muito frágil e precário, o que ele atribui ao desconhecimento da proposta pedagógica do Programa, mesmo havendo participado dos seminários promovidos e das tentativas da coordenação do PEI/UFMG relativas à creditação curricular junto ao CEL/FaE. De acordo com o CCEL/FaE:

> Eu tenho que admitir a minha ignorância porque foi num seminário ano passado, ou já foi esse ano? Sobre Escola Integrada aqui em Belo Horizonte, foi que eu tive mais informações do funcionamento dela. Antes eu tinha ouvido falar de Escola Integrada, e olha que eu sou coordenador do colegiado. Eu imagino que essa não é ignorância só minha. Acho que ela é uma ignorância bem ampla internamente à Faculdade de Educação. Isso pra não dizer lá nos outros institutos. (CCEL/FaE)

O CCEL/FaE apontou a fragilidade da coordenação do PEI/UFMG devido ao fato de ter sido assumido por uma professora visitante, apontando riscos na continuidade do Programa.

> E quem é aqui na Faculdade de Educação que assumiu como sua tarefa e que coordenou o Programa Escola Integrada? É que eu não vi. Também pode ser ignorância minha, mas eu não vi outros professores em torno dessa coordenação. Foi uma professora visitante, cuja experiência e contrato se encerram agora em dezembro. É preciso perguntar ao departamento DMTE, ao qual essa professora estava vinculada, o que é que vai acontecer ao projeto Escola Integrada com o fim do contrato dessa professora visitante, que deve ter ficado dois anos, 2012-2013. Não sendo possível mais renovar o contrato dela, não existindo mais a figura do professor visitante, porque ela estava via Programa Reuni e, com o fim do Programa Reuni, a pergunta é para o departamento: e então, departamento, você vai assumir o Programa Escola Integrada? Vejo aqui um risco, efetivamente um risco. (CCEL/FaE)

[181] Aspecto também apontado no estudo realizado por COELHO (2011).

De fato, a sustentabilidade do PEI/UFMG em termos de garantir a estabilidade da equipe é uma preocupação constante da CGP/UFMG. Diante da reestruturação relativa à orientação dos bolsistas e de produção do conhecimento, para ela, não há como regredir, pois sua continuidade não faria sentido sem essa estrutura e, nesse sentido, implicaria na perspectiva da indissociabilidade. Para tanto, aponta ser necessária a institucionalização do PEI/UFMG na FaE, mas reconhece a complexidade desse compromisso.

> Essa questão da sustentabilidade do Programa é que me preocupa muito, porque o desafio é você conseguir uma equipe estável e conseguir sistematizar conhecimento e divulgar. Se você não tem uma equipe estável, você não consegue fazer isso. Não tem sentido! A gente ficar nesse Programa se a gente não tiver, não conseguir fazer isso. Não tem sentido a gente ficar correndo atrás de menino, de professor pra orientar menino. Isso foi uma fase. Foi uma fase de começo, até a gente conseguir estruturar. Não dá pra voltar pra trás! Não sei se vai avançar, não sei se vai ficar assim do jeito que tá! As incógnitas são muitas! E depende muito da gestão aqui! É um Programa muito pesado! Muito importante! Mas muito pesado e muito complexo! Ele exige muito da Universidade, e a Universidade tem que estar disposta a bancar. Não sei até quando! O desafio seria, eu vejo, é alguma forma de institucionalizar isso na FaE, mas também eu acho que é muito difícil porque a FaE não sabe se quer! Porque não sabe se tem estrutura pra isso também! É o meu ponto de vista! O que eu acho extremamente legítimo! (CGP/UFMG)

As colocações da CGP/UFMG demonstram a necessidade de a Universidade refletir sobre a experiência, definir sua localização institucional e a valorização acadêmica no percurso dos estudantes. No que concerne a esse último aspecto, o coordenador do CEL/FaE afirmou que ainda não tem uma resposta se a experiência pode ser ou não creditada como estágio ou prática de ensino. Contudo, admite que, pelo tempo da experiência, o colegiado necessita ter clareza a respeito dessa questão.

> Então nós estamos hoje numa situação, numa espécie de limbo, que nós temos discutido a questão, mas ainda não temos condição de ter uma clareza pra dizer precisamente “pode ser creditado, pode não ser creditado”. Não deve ser creditado (...). Como as experiências são recentes, e aí recentes vamos dizer dos últimos cinco anos, não é uma coisa que torna possível de uma hora pra outra você ter uma definição clara. Agora, com cinco anos, nós já devemos ser chamados à responsabilidade de ter uma clareza sobre o significado da experiência para a instituição e para os alunos. Portanto, temos que dar uma resposta. (CCEL/FaE)

Se por um lado esse coordenador do colegiado afirma não ter clareza do significado da experiência para a UFMG e seus estudantes, por outro, para a PRE (2012-2014), o PEI/UFMG possui claro vínculo com o ensino e contribui para a formação dos estudantes. Todavia, pondera que a creditação curricular não garante a vinculação entre o ensino e a

extensão, pois, em algumas experiências, o graduando não obtém nada além do benefício do crédito. Com a pós-graduação, ela menciona que talvez o Programa possibilite a prática.

Na perspectiva da CGP/UFMG, além da creditação curricular, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no PEI/UFMG pode ser verificada por meio da criação de disciplinas vinculadas ao Programa e da vinculação com a pós-graduação que possibilitou a participação de alunos desse nível e da sistematização e produção do conhecimento.

No que concerne às disciplinas, a mesma relatou a criação de uma na Escola de Música, como forma de institucionalizar a carga horária do docente dispendida na orientação das oficinas e também possibilitar a creditação curricular para o discente. Outra foi ofertada na FaE, pela coordenadora pedagógica do Programa, voltada para a discussão da educação integral e orientação dos monitores, aberta aos demais estudantes interessados na temática.

No que diz respeito à indissociabilidade relativa à pós-graduação, parece haver uma lacuna a ser preenchida sobre a participação de seus estudantes. A creditação curricular, oferta de disciplinas obrigatórias e optativas referentes à educação integral e a realização de pesquisas sobre o tema por pós-graduandos podem ser indicativos dessa concretização. Em relação ao primeiro aspecto, a coordenadora do colegiado de pós-graduação da FaE consultada informou não ter "notícias da participação de alunos da Pós no PEI" e não tem "visto pedidos relacionados à creditação das atividades aí desenvolvidas dirigidas ao colegiado da Pós".

Na pós-graduação, a coordenadora do Núcleo TEIA ofereceu também uma disciplina voltada para a educação integral. Ao ser indagada sobre a relação entre essa disciplina e o PEI/UFMG, a CGP/UFMG afirmou, na entrevista, ser necessário reportar à coordenadora TEIA, mas que há diálogo com esse grupo nas formações ofertadas pelo mesmo e que a presença do Programa na Universidade contribuiu para a constituição do TEIA.

> Quando o MEC chama a gente pela primeira vez pra poder começar a discutir, que foi no primeiro encontro sobre essa questão de educação integral! Foi talvez a causa o encontro, a demanda da construção, da elaboração de uma publicação referência sobre Educação Integral pra começar a mobilizar municípios e estados. Nós fomos chamados ao mesmo tempo. A [PRE 2006-2010], eu, como a pessoa que estava representando essa parceria aqui com a SMED, a SMED, e a [Coordenadora do TEIA], por que era uma pessoa que já vinha desenvolvendo um trabalho, quer dizer, já vinha pensando na área. (...) A gente se trombou lá nesse primeiro momento! A partir daí, teve essa demanda pela pesquisa, pela proposição desse documento de referência... Estava com a universidade também esse documento referência, e a pesquisa. A coisa foi meio assumida já com a [Coordenadora do TEIA] e com a Proex. A gente pegou essa coisa mais ou menos juntos e foi a partir dessa pesquisa e depois dessas demandas todas que começaram a vir do MEC que foi criado o TEIA.

> A gente estava lá no núcleo juntos, nesse momento da construção, desse caminhar do MEC também em relação à educação integral, e junto com isso aqui dentro também da UFMG. Mas, infelizmente, o Programa andou muito paralelo. Eu dentro do TEIA, dentro do Programa. A gente só conseguiu avançar depois que a gente conseguiu constituir essa coordenação pedagógica lá dentro [FaE], que aí foi um diálogo mais próximo. Apesar de que (...) a gente pensa, o TEIA como espaços de formação dos envolvidos com o Programa Escola Integrada. (CGP/UFMG)

Alguns graduandos que atuaram como monitores se integraram posteriormente ao TEIA e às equipes de pesquisas próprias desse núcleo, a partir de demandas do MEC. Atuam ainda na formação de professores por meio de cursos de extensão sobre a temática da educação integral. Alguns vêm desenvolvendo estudos de mestrado e doutorado sobre o tema.

Para a CGP/UFMG, no que diz respeito à pós-graduação, a articulação que viabilizou a implementação de bolsas do Reuni para o PEI/UFMG, realizada entre as Pró-reitorias acadêmicas, constitui-se em um mecanismo que favorece a relação entre a extensão e a pós-graduação. Para ela, essa articulação se constitui em novidade tanto em nível institucional quanto nacional, apontando inclusive a possibilidade de manutenção das bolsas pela Proex.

> Com a pós-graduação que é ensino também. Que foi uma parceria que a gente já vinha pensando, nessa questão de ter bolsa de extensão de pós-graduação. Não é uma coisa nova aqui na universidade. Acho que é inédita no Brasil, que acabou se concretizando por meio do Programa Escola Integrada. A gente conseguiu trazer essa discussão, essa articulação com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e depois com a de Graduação. (...) A gente conseguiu concretizar essas bolsas e todas estão nesse Programa. Por enquanto, hoje, as bolsas que existem, que foram de certa forma institucionalizadas, porque agora se não ganhar parece que a Pró-Reitoria de Extensão vai manter, espero que sim. Mas, então, a gente inaugura essa parceria aí mais ampla, com o ensino de pós-graduação. (CGP/UFMG)

Como resultado dessa articulação, a CGP/UFMG considera que, do ponto de vista da indissociabilidade, houve avanços relativos à vinculação com a pós-graduação, a respeito da reflexão e produção do conhecimento sobre a temática da educação integral e da estrutura de orientação que favorece a formação dos alunos de graduação.

> Os avanços, eu acho que é isso! A gente conseguiu ir constituindo um grupo de sistematização, de reflexão sobre educação em tempo integral. Acho que tem uma experiência importante pra Universidade. É um assunto novo que agora não volta mais. É lei! Existia pouco conhecimento, pouca reflexão nessa área. A gente tá ajudando a fazer essa discussão, crescer dentro de uma experiência concreta. A gente conseguiu avançar muito em termos da sustentabilidade do Programa aqui. Hoje em dia conseguimos estruturar um grupo, um grupo que tá discutindo junto, que tá fazendo pesquisa, que tá sistematizando o conhecimento. A gente vem amadurecendo aí nesse formato, seja de orientação, seja de formação continuada. (...) Conseguimos avançar na extensão, na bolsa de pós-graduação. (CGP/UFMG)

A respeito da produção de conhecimento a partir da experiência do PEI/UFMG, na perspectiva da PRE (2006-2010), o estudante tem a possibilidade de estabelecer um vínculo com o que ele estuda na graduação, possibilitando a reflexão e a produção do conhecimento do mesmo e do professor que o orienta. Ela fez referência à elaboração de um livro que reúne algumas produções acadêmicas sistematizadas a partir das experiências dos discentes, docentes e técnicos participantes do Programa na Universidade[182]. Já a PRE (2012-2014) afirmou, em sua entrevista, que, por não acompanhar de forma sistemática, desconhecia a produção do conhecimento a partir do PEI/UFMG. Fez referência somente à pesquisa de impacto realizada pelo CEDEPLAR/FACE/UFMG[183] como exemplo de produção de conhecimento a respeito do Programa Escola Integrada e a pesquisa aqui desenvolvida. Observa-se também que, na FaE, por exemplo, registram-se duas pesquisas concluídas de mestrado por estudantes que atuaram como monitores de oficina do PEI/UFMG, um deles inclusive atuou como bolsista de pós-graduação da área de matemática do Programa e desenvolveu um estudo referente aos distanciamentos e aproximações entre as práticas das oficinas e da sala de aula.

A partir do levantamento realizado, foram sintetizados os trabalhos apresentados em eventos acadêmicos e a realização de pesquisas pelos participantes do PEI/UFMG (incluindo as citadas acima), como demonstrado na Tabela 5.

TABELA 15
Produção acadêmica do PEI/UFMG

Tipo	Ano							Total
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	
Trabalho apresentado em evento acadêmico / científico	2	7	1	9	8	10	9	46
Artigo	-	-	1	-	1	6	1	9
Monografia / Trabalho de conclusão de curso	-	2	1	-	1	-	-	4
Dissertações e Teses	-	-	-	-	-	1	1	2
Livro	-	-	-	1	-	-	1[184]	2
Relatórios de Pesquisa – Equipe PEI/UFMG	-	-	-	-	-	3	3	6

Fonte: Elaboração própria a partir dos arquivos da Proex; registros do PEI/UFMG no SIEX e resumos de trabalhos apresentados nos Encontros de Extensão registrados no sistema UFMG Conhecimento e Cultura.

[182] Ver GUIMARÃES *et al* (2010).
[183] Abordada no capítulo quatro.
[184] No prelo.

Apesar de prevalecerem os trabalhos apresentados em eventos acadêmicos, verifica-se a realização de pesquisas de graduação, pós-graduação, como também pesquisas realizadas pela própria equipe do PEI/UFMG[185]. Outro aspecto a destacar refere-se à elaboração de publicação (livro) sobre as experiências desenvolvidas no Programa, a partir da constituição da equipe de orientação relatada acima. Em síntese, esse quadro demonstra a associação entre o PEI/UFMG e a pesquisa ou produção do conhecimento.

Os dados aqui analisados indicam que a indissociabilidade se configura processualmente, já que atualmente a estrutura do Programa favorece a vinculação com o ensino e a pesquisa. Entretanto, a manutenção dessa estrutura apresenta muitas fragilidades, o que certamente poderá ocasionar em recuos dessa diretriz no PEI/UFMG. Além desses desafios internos à Universidade, a partir do próximo tópico, será analisado se esse Programa tem se orientado pela interação dialógica com a SMED e as escolas.

6.2 – A interação dialógica no PEI/UFMG

Para verificar se o PEI/UFMG tem se pautado pela interação dialógica na sua relação com a SMED e as escolas no desenvolvimento do Programa Escola Integrada, primeiramente se abordará a opção pela extensão universitária por parte do PEI/SMED e, posteriormente, a relação entre o PEI/UFMG, a SMED e as escolas desde o projeto piloto. Em seguida, para se evidenciar os diferentes aspectos que vêm implicando nessa relação, a análise da interação dialógica foi organizada a partir das seguintes categorias de conteúdo: descompasso entre os tempos, avaliação das oficinas, distanciamento entre concepções e condições estruturais, relação do PEI/UFMG e escolas, papel do monitor, avaliação do papel da UFMG, SMED e escolas e contribuições.

6.2.1 – A opção da SMED pela extensão universitária

A opção da SMED pelo vínculo do Programa à extensão universitária e sua localização institucional na estrutura da Universidade ocorreu de maneira controversa. Tudo começou com um convite realizado pela Secretaria à PRE (2006-2010). O projeto foi

[185] Abordada na descrição do Projeto de Apoio à Escola Integrada no tópico 5.3.3 do capítulo 5.

vinculado à Proex pela sua presença na mesma. Caso contrário, iria se localizar na FaE, em virtude do histórico de ações realizadas por essa unidade durante sua permanência como diretora na mesma, e se restringiria às ações dessa unidade, conforme relatado pela PRE (2006-2010).

> Ele foi articulado na Pró-Reitoria de Extensão porque eu estava lá. Eu acho que a resposta é essa. Eu estava lá no momento em que isso foi gestado. Caso contrário, ele seria gestado na FaE. Porque tem uma história. Eu estava lá... eu e várias pessoas, dentro da FaE, tem vínculo com a Rede Municipal. Eu nunca saí da Rede Municipal (...). Nós criamos tanta coisa lá durante a minha gestão na direção [da FaE], que era assim uma continuidade desse trabalho todo. A hora que eu cheguei na Proex, surgiu essa possibilidade do Escola Integrada. Articulei a Universidade toda. Se eu estivesse na Fae, talvez eu não articulasse. Porque eu tinha uma visão mais restrita. (...) Estando lá na Proex, isso deu um cunho muito interessante. Virou o projeto da área da educação da Proex. Caso contrário, ia ser um projeto lá na FaE. Ele teve uma cara muito mais interessante lá na Proex. Porque aí todas as unidades foram chamadas. (PRE 2006-2010)

Na visão geral da CGP/UFMG, a procura pela extensão universitária se deu pela ausência de um interlocutor na FaE sobre a temática. Segundo ela, a Proex assumiria o papel de mobilizar e articular o projeto dentro da Universidade para depois encaminhar para a FaE, considerada seu *locus* ideal.

> Na gestão da [PRE 2006-2010] que começou. Foi discutida e assumida a parceria com a Secretaria Municipal de educação em relação à educação integral. (...). A Pró-Reitoria assume uma temática que ainda não está localizada. Esse projeto ainda não foi localizado dentro da Universidade e acaba provocando que a Universidade, nas unidades acadêmicas, que é o *locus* que de fato deveria discutir a educação integral. Deveria ser tratado dentro da Faculdade de Educação. Não existia ainda essa linha de reflexão, de trabalho lá dentro. A SMED procurou a Pró-Reitoria de Extensão, a [PRE 2006-2010] e foi feito o primeiro contato. A mobilização toda e a coordenação do Programa ficou na Proex. Porque não tinha na FaE, quer dizer, na FaE não tinha um lugar onde isso pudesse ser conversado e alocado. Nós tivemos de fazer a mobilização, começar uma construção pra depois tentar passar pra FaE. Pelo menos era esse o meu pensamento. (CGP/UFMG)

Já para a CGP/SMED (2006-2012), a opção pela relação com a UFMG via extensão universitária se orientou pela riqueza de saberes e de atividades que essa atividade da Universidade possibilitaria, diferentemente dos estágios que possuem um formato específico e que têm exigências, como o acompanhamento.

> Por que nós priorizamos esse atendimento via extensão? Porque o leque de saberes na extensão é mais extenso! Somente nessas áreas que nos interessavam muito! Da cultura, da arte (...). A gente queria criar uma forma que não fosse a forma do estágio mesmo! A gente queria uma coisa mais específica do que a questão do estágio. Você fazer na FaE, na graduação, você teria que ser naquele formato do estágio. A gente queria fornecer uma bolsa que fosse pro aluno ir lá, trabalhar a oficina. Que não fosse aquela coisa do acompanhamento do aluno, que nem é o

> estágio. (...) Quando a gente viu o leque de atividades que a extensão possibilitaria (...). Em todas as áreas que você pensasse, a extensão contemplava. (...) A gente queria, pegar uma coisa que fosse de uma forma (...) assim mais lúdica[186]. Que essa aprendizagem, nesse segundo tempo, na escola, (...) que fosse bem diferenciado daquilo que ele vivia no turno regular da escola. A gente viu que a extensão, possibilitava isso muito mais pra gente e que, se a gente tivesse na graduação, corria o risco de ter uma coisa mais repetitiva. (CGP/SMED 2006-2012)

De maneira consonante, a IIES/PEI/SMED (2007-2012) reafirmou a opção pela extensão universitária por sua natureza interdisciplinar, diferentemente da ideia de estágio restrito à FaE ou à licenciatura. Ela também justificou a escolha pela possibilidade de diálogo entre o conhecimento da Universidade e o da comunidade, embora também tenha afirmado que a articulação tenha sido feita na Proex pela presença da PRE (2006-2010).

> Eu sei que o convite foi feito pra [PRE 2006-2010], por isso a conversa foi feita com a extensão (...). Quando eles começaram a pensar na proposta, era extensão que tinha a ver, porque ela é interdisciplinar, ela tem essa ideia de conversa com a comunidade, de articulação de conhecimento da universidade com o conhecimento da comunidade, e de troca. É por isso que foi convidada a extensão, porque a gente não queria... que fosse um convite pra propor estágio pra estudante de licenciatura. A ideia era levar múltiplos saberes pra cidade. Muito embora a gente soubesse que a maioria dos estudantes provavelmente seria dos cursos de licenciatura; mas a ideia era que ela não se restringisse a isso. (...) E a extensão que tem a cara da Escola Integrada. Não é a Faculdade de Educação, apesar dela ter virado (...). (IIES/PEI/SMED 2007-2012)

Vê-se que, se por um lado, a presença da PRE (2006-2010) favoreceu a localização do PEI/UFMG na Proex, por outro lado, a escolha pela extensão se deu pela oportunidade de oferta de oficinas de diferentes áreas do conhecimento. Pelas falas da CGP/SMED e IIES/SMED (2006-2012), a opção pela extensão universitária se deu pela possibilidade de atuação direta do estudante universitário às escolas não submetido ao formato do estágio curricular. Pode-se inferir que o PEI/SMED não prevê a participação de professores do quadro da RMEBH, também refuta o estágio, constituindo-se a extensão universitária como alternativa para o programa do governo, devido à flexibilidade que esta admite.

Contudo, nesse formato, o estudante universitário assume indevidamente a responsabilidade pela turma com a qual trabalha, uma vez que ainda está em processo de formação. Nesse sentido, em estudo sobre a inserção e participação da infância nas experiências de educação (em tempo) integral no contexto do PEI/SMED, Carvalho (2013)

[186] COELHO (2011) aponta que, na experiência da escola por ele investigada, os estudantes passaram a considerar a instituição como lugar de lazer após a implementação do PEI/SMED. Por outro lado, o estudo de DEODATO (2012) demonstra que a dimensão lúdica e o ambiente descontraído das oficinas de matemática lúdica/jogos matemáticos promoveram a inclusão de alunos menos participativos na aula por meio das relações estabelecidas entre a oficina e a sala de aula.

considerou positiva a presença de monitores universitários (junto com os agentes culturais). O autor afirma que, na experiência por ele analisada, alguns não se mostraram preparados para lidar com as crianças devido à quantidade de crianças, condições de estrutura e materialidade, bem como a restrita supervisão de suas atividades, impactando na qualidade da proposta de uma educação integral para as crianças.

Clementino (2013), ao investigar o trabalho docente em experiência de ampliação da jornada escolar, também problematiza a participação de monitores universitários no PEI/SMED. De acordo com a autora, o programa pode se constituir como um importante espaço de formação docente e de conhecimento da profissão, diante das dificuldades enfrentadas pela maioria dos professores no processo de inserção inicial nas escolas. Entretanto, para ela, a falta de apoio, estrutura e horário de planejamento, verificados em uma das escolas investigadas, pode favorecer o desenvolvimento de práticas esvaziadas e improvisadas, impactando na qualidade do trabalho e na rotatividade dos monitores.

Em que pese essas contradições e limites, a inserção dos estudantes universitários era essencial para viabilizar a proposta da Secretaria de Educação. Quando o convite foi realizado à Proex, a SMED apresentou ideias baseadas em outras experiências brasileiras com as quais teve contato por meio de reunião realizada no MEC (Bairro Escola/Nova Iguaçu, Associação Cidade Escola Aprendiz/São Paulo). O projeto foi construído em conjunto com a Proex, conforme afirmou a CGP/UFMG.

> Foi um acordo. Quando eles vieram, nem o projeto estava pronto. Tinha uma ideia... do que queria fazer. Se era possível fazer da forma como estava pensando, que era a partir de parcerias e que era essencial pro Programa que... naquela época, a proposta deles era trabalhar com os estudantes universitários. Houve uma discussão, até a própria concepção da educação integral, a concepção do Programa, formatação foi feita muito em conjunto com a Pró-Reitoria de Extensão. Não tinha uma interlocução na FaE. Não no nível necessário, porque as oficinas teriam que ser interdisciplinares, de várias áreas de conhecimento. Quem teria essa possibilidade mais fácil de articular também seria a Pró-Reitoria de Extensão. (CGP/UFMG)

Segundo a PRE (2006-2010), esse projeto foi sendo elaborado a partir da troca de *e-mails* entre ela, a Secretária de Educação e o Secretário Adjunto de Planejamento/PBH à época. O desafio de ampliação da jornada escolar estava no ápice e era pensado – a partir de experiências, como, por exemplo, o PST – desenvolvido para as crianças que saíam da educação infantil de tempo integral e eram inseridas no ensino fundamental aos seis anos de tempo parcial, ocasionando problemas para as famílias que contavam com esse atendimento para poderem trabalhar. Como resposta a esse desafio, discutiu-se como a Universidade

poderia interferir nesse processo. “Foi nesse sentido que eu fui trocando essas ideias com a [Secretária de Educação]. E o projeto foi nascendo dessa conversa. Nós bolamos essa ideia que fez o piloto.” (PRE 2006-2010)

De acordo com a mesma, a opção por estudantes universitários se justificou pela necessidade de qualificação das ações desenvolvidas na escola. Conforme seu relato, nas experiências em andamento à época, tais como o PEA, questionava-se a repetição do que era oferecido pelos agentes culturais e a falta de articulação com a escola. Tinha-se na Escola Integrada a perspectiva de integração entre a escola, seus projetos e a Universidade.

> Porque o que acontecia, na Escola Aberta, eram coisas de final de semana. Os agentes iam lá, a escola não estava muito vinculada... e o Escola Integrada não. Era pra integrar a escola, a Universidade, e também coisas do final de semana, mas era uma coisa pra qualificar mais. Hoje eu não sei, mas tinha esse propósito. Porque quando a gente conversava na mesa, a secretária e tal, eles vinham com essa ideia. Eles diziam o seguinte: “Nós queremos coisa diferente disso que aparece lá, porque é sempre a mesma coisa, eles chegam com as mesmas atividades.” Eram coisas assim que já estavam muito... A comunidade já tinha. Não trazia nada de novo. E eles queriam qualificar mais as atividades que a escola desenvolvia. Veio por esse motivo. Pra qualificar mais esses espaços. (PRE 2006-2010)

Apesar de assegurar que a participação dos estudantes universitários no PEI/SMED se constitui em um diferencial do Programa em relação a outras experiências no sentido de sua qualificação, a CGP/SMED (2006-2012) afirmou que na concepção do PEI/SMED foi prevista a participação tanto de estudantes universitários como de agentes culturais. Os primeiros devido a outros projetos já desenvolvidos com a UFMG e os demais pela atuação anterior em projetos da SMED (Rede do 3º Ciclo) e de outros municípios.

> Uma coisa que é assim muito marcante quando a gente vai falar sobre o Programa fora daqui. É essa parceria que a gente conseguiu com as universidades. Essa coisa dos estudantes estarem lá, esse formato que a gente conseguiu é inédito. (...) Esse formato que a gente consegue em Belo Horizonte através da extensão, com bolsa, a prefeitura pagando a bolsa. Porque isso também é uma despesa. Isso faz o diferencial! Faz o diferencial, qualifica mais, porque você traz o saber da comunidade e da universidade para dentro do Programa. (CGP/SMED 2006-2012)
>
> (...) a gente trabalhava com agentes culturais das comunidades. (...) Esses novos perfis, esses novos atores que vinham pras escolas, eles já estavam de certa forma ali do lado da escola, às vezes, até ex-alunos, e... eles tinham um jeito também de lidar na época do 3º ciclo, com os meninos, adolescentes e... o 3º ciclo eram alunos que já estavam no 3º ciclo de formação e ainda não alfabetizados. Completamente! A gente queria trazer essa experiência desses formadores pra dentro do Programa Escola Integrada, que a gente considerava ela positiva. Nós vamos trabalhar com a UFMG junto com a gente, como parceria. Como? Trazendo esses estudantes que estão lá na UFMG sendo formados. Que eles pudessem também ter uma orientação da UFMG e que a gente pudesse também ter esse retorno pra nos enriquecer também no nosso Programa! (CGP/SMED 2006-2012)

Embora tenha ponderado não ter absoluta certeza, a IIES/PEI/SMED (2007-2012) confirmou os aspectos apresentados pela CGP/SMED (2006-2012) e afirmou que, pelo fato de estar na concepção do Programa a união entre o conhecimento universitário e o da comunidade, que a presença tanto dos estudantes quanto dos agentes culturais foi planejada desde o início da experiência.

A respeito da perspectiva da participação de professores no PEI/SMED, foram apresentados posicionamentos opostos entre as informantes da SMED. De forma incoerente ao já apontado na descrição do PEI/SMED, conforme a IIES/PEI/SMED (2007-2012), a opção por não inserir docentes no Programa não se baseou na inviabilidade financeira, e sim na necessidade de trazer outras linguagens e conhecimentos à escola nas oficinas.

> Da gente da coordenação do Programa Escola Integrada não. Mas tem um monte de professor por aí que queria, que acha que o Programa tem que ser com professor, porque os outros não são qualificados. Foge completamente da nossa... A gente da coordenação sempre entendeu que não é por falta de recurso... Não é porque é caro que a gente não quer professor. É porque professor vai fazer mais da mesma coisa. E a gente acha que a gente precisa de trazer outras linguagens pra escola. Outros conhecimentos. Então a gente nunca pensou e eu acho que nem agora se pensa isso. O que a gente já pensou é que, talvez, se ele chega uma hora, e eu acho que é bacana, de institucionalizar a participação dos agentes comunitários, de se criar um cargo pra essas pessoas. Talvez seja necessário ter concurso público pra isso (...). Mas de trabalhar com professores, não. A gente ao mesmo tempo vê como é que a gente faz pra selecionar esses agentes culturais de forma que eles realmente sejam agentes culturais, não sejam professores. Esse é um debate que eu acho que vai acontecer por aí pra frente. Mas de professor, a gente ainda não pensou nisso não. Espero que nunca. (IIES/PEI/SMED 2007-2012)

Entretanto, apesar de a CGP/SMED (2006-2012) afirmar que a coordenação do Programa nunca objetivou contar com a participação de docentes, ela atualmente considera que o ideal seria o PEI/SMED contar com docentes em regime de trabalho semelhante à Universidade, mas sem excluir a presença dos diversos educadores.

> Não. Nunca foi não! É.. Eu agora até imagino, assim, pensando que o ideal seria uma coisa tipo é a universidade. Um professor com quarenta horas dentro do Programa. Que ele pudesse também estar em determinado momento atendendo até fora onde que os educadores atendem também. Que fosse um conjunto. Um currículo que fosse bem diversificado. Ao longo dessas nove horas que os meninos passam lá, que eles tivessem tanto uma aula de português mais formal, como tivesse uma aula de música em seguida, e depois uma aula de matemática, uma outra de balé. Que ele pudesse tá ao longo dessas nove horas tendo essas atividades com diversos educadores. O professor também, junto, que ele fizesse parte desse coletivo de educadores, que fossem pensadas atividades conjuntamente. Tivesse um tempo pra eles organizarem. Pra mim, o ideal de um programa deveria ser assim. Aí precisava de ter uma alteração na estrutura mesmo. (CGP/SMED 2006-2012)

A participação de agentes culturais e estudantes universitários poderia ser potencializada a partir do acompanhamento e orientação dos docentes tal como apontado por Clementino (2013), para quem os professores precisam participar de processos formativos para aprender novas práticas e saberes diferentes daqueles oferecidos em seus cursos de formação inicial. Ela também considera a necessidade de ampliar o regime de trabalho dos docentes para o tempo integral a fim de promover de fato o diálogo entre os saberes comunitários e socioculturais e escolares, tal como evidenciado na perspectiva da CGP/SMED (2006-2012).

Carvalho (2013) também analisa que o fato de os agentes culturais pertencerem ao universo cultural mais próximo dos alunos favorece um tipo de relação, transmissão cultural e sociabilidade que os professores, em geral, pertencentes a um universo cultural distinto, não poderiam construir. O autor afirma que ambos poderiam atuar juntos potencializando o trabalho desenvolvido nas escolas. As evidências aqui analisadas bem como as considerações dos autores abordados demonstram as contradições do posicionamento da IIESP/SMED (2007-2012) relativo à participação de docentes no Programa, juntamente com as controvérsias a respeito da opção pela extensão universitária.

A seguir, será analisado como se deu a relação entre a UFMG, a SMED e as escolas desde o desenvolvimento do projeto piloto do PEI/SMED.

6.2.2 – Análise descritiva da relação entre o PEI/UFMG, SMED e escolas: do projeto piloto ao ano de 2013

Diante da urgência de implementação do PEI/SMED, devido à prioridade dada pelo governo municipal à época para a implementação da ampliação da jornada escolar em BH em atendimento ao prazo estabelecido na Lei n. 8.432 de 31 de Outubro de 2002, abordada no capítulo anterior, em outubro de 2006, uma reunião foi realizada entre a SMED, a Proex , dez diretores de escolas e alguns professores comunitários para a discussão do projeto piloto e a implementação das propostas de oficina da UFMG. A seleção das escolas foi realizada a partir do mapeamento daquelas com o maior número de alunos com bolsa família, fracasso escolar e vulnerabilidade social. Das escolas presentes, sete aceitaram participar do projeto

piloto[187], considerando aspectos tais como: interesse da escola e comunidade, espaços a serem utilizados, envolvimento das pessoas da escola com a proposta, condições de infraestrutura e disponibilidade do professor comunitário.

Algumas escolas já desenvolviam atividades no contraturno e a UFMG iria agregar oficinas para 40% dos alunos das escolas. Na oportunidade, 103 propostas de oficinas da UFMG foram repassadas para SMED e escolas para a seleção de acordo com o seu PPP, necessidades e possibilidades. As oficinas que não fossem solicitadas seriam implementadas em 2007, tendo em vista a perspectiva de ampliação do Programa para toda a rede. Após a reunião, informações gerais sobre as escolas e os alunos que iriam participar do projeto piloto foram repassadas para a UFMG. Ao longo de um mês e 10 dias, inúmeros contatos foram realizados entre as escolas, a SMED e a UFMG para concluir o quadro de demandas de oficinas. As oficinas foram selecionadas em função das condições de trabalho e necessidades mais prementes das escolas e da SMED.

De acordo com a CGP/SMED (2006/2010), nesse período, a mesma contou com a ajuda efetiva da CGP/UFMG para a definição das primeiras matrizes de oficina, carga horária e organização do trabalho em geral. Esse aspecto foi confirmado pela CGP/UFMG ao afirmar que "essa participação na coordenação e no início foi, assim, bem grande. Ajudamos inclusive a estruturar, organizar nas escolas".

O projeto, inicialmente previsto para começar em outubro de 2006, foi adiado por duas vezes. Esse aspecto desmobilizou a participação de alguns professores da Universidade.

Ao longo do desenvolvimento do projeto piloto, os orientadores de oficina visitaram as escolas para o acompanhamento do trabalho. Foram realizadas reuniões semanais de avaliação e troca de *e-mails* internos à UFMG e entre a Proex e a SMED, avaliando a experiência. A SMED também realizou reuniões junto com as escolas para monitorar o processo. Ainda em dezembro de 2006, foram realizadas reuniões de avaliação do projeto piloto na UFMG e também junto com a SMED e escolas.

Com a perspectiva de ampliação do PEI/PBH para toda a rede municipal, o ano de 2007 iniciou-se com a realização de uma reunião em janeiro, entre a Secretária de Educação, o Secretário de Planejamento, a coordenação do PEI na SMED, a UFMG e as novas IES

[187] Escolas presentes e participantes do projeto piloto: EM Paulo Freire (Regional Noroeste), EM Consuelita Cândido (Regional Nordeste), EM Vila Pinho, EM Dinorah Magalhães (Regional Barreiro), EM Daniel Alvarenga (Regional Norte), EM Milton Sales (Regional Oeste), EM Vladmir de Paula (Regional Leste). Escolas presentes que não participaram do projeto piloto: EM União Comunitária e CIAC Vila Pinho (Regional Barreiro) e EMOC.

participantes do Programa (UEMG, UNA, CEFET e Universo). A reunião foi realizada a fim de organizar a implementação do Programa em 2007 com as IES e outras instituições participantes. Na ocasião, foi distribuída a relação das escolas que se candidataram (41 confirmadas e 10 a confirmar em fevereiro) e o documento síntese sobre a proposta do Programa. A coordenadora do Programa na SMED fez uma breve apresentação da experiência piloto. A avaliação foi feita pela coordenação executiva da Proex, destacando os aspectos positivos e os problemas que ocorreram nas escolas e na UFMG. O início das atividades foi previsto para o mês de março, após o processo de definição de demandas pelas escolas, seleção e capacitação dos monitores pelas IES (SMED, 2007b).

Na UFMG, a partir do início de fevereiro de 2007, foram dados os encaminhamentos para o início do Programa. As oficinas foram padronizadas mediante orientações construídas entre a Universidade e a SMED, diante dos problemas apontados no projeto piloto, da ampliação do atendimento para 50 escolas, da inserção de outras IES e da dificuldade de organizar a oferta e demanda das oficinas pelas escolas. A partir de então, as oficinas deveriam ser organizadas pelo tempo de duração: pontual (eventos, visitas orientadas), curta (1 mês), média (1 semestre) e longa (1 ano), carga horária e faixa etária dos alunos (PROEX, 2007e).

Os recursos materiais deveriam ser dimensionados de acordo com o tempo de duração da oficina e a capacidade orçamentária do Programa. Além de serem padronizadas conforme essas especificações, as oficinas também passaram a ser classificadas em quatro grupos: 1) formação pessoal e social; 2) lazer, esporte, cultura e arte; 3) conhecimento específico; e 4) acompanhamento pedagógico (PROEX, 2007e). As escolas deveriam selecionar e ofertar respectivamente 40% das oficinas relativas aos grupos 1 e 2 e 60% para os grupos 3 e 4 (PBH, 2007). A preponderância das oficinas de acompanhamento pedagógico e conhecimento específico apontam o caráter de reforço escolar do PEI/SMED juntamente com a ampliação das oportunidades de aprendizagem, sinalizando uma inflexão convergente aos processos de avaliação externa a que os estudantes e escolas estão envolvidos.

A partir de 2007, com a inserção de novas IES[188] no Programa, a SMED promoveu encontros periódicos com essas instituições, em que foram discutidos diversos aspectos relativos a ele. Conforme o levantamento realizado, entre os anos de 2007 e 2012, foram

[188] Além da UFMG, as IES participantes do programa, a partir de 2007, foram: UNA, UEMG, Newton de Paiva, Fundação Helena Antipoff, Pitágoras, Uni-BH, PUC, Universo, Faminas, FUMEC.

realizados 25 encontros da SMED e as IES[189]. As relações institucionais entre a SMED e as IES; a necessidade do acompanhamento do trabalho na escola juntamente com o monitoramento e avaliação do Programa; alterações nos termos de cooperação entre as IES e a SMED; a uniformização das oficinas conforme o PME e a preocupação com as metas do PEI/SMED se constituíram em algumas das pautas discutidas. Além disso, os encontros de formação promovidos pela SMED desde então contavam também com a participação das IES.

De acordo com a CGP/SMED (2006-2012), nesses encontros mensais promovidos pela SMED junto às IES, eram realizados os acertos e arranjos necessários às questões cotidianas apresentadas pelo desenvolvimento do trabalho nas escolas. Para ela, as IES contribuíram muito por meio dessas reuniões e foi estabelecido um canal de comunicação importante com essas instituições. O fluxo de atendimento, a forma de contratação e outros aspectos foram definidos a partir das discussões realizadas nessas reuniões.

De maneira geral, nos dois relatórios semestrais elaborados pela coordenação do Programa na UFMG com base no monitoramento realizado ao longo de 2007, constatou-se a permanência dos problemas apontados no projeto piloto, os quais serão retomados a seguir. No segundo semestre de 2007, houve uma redução na oferta de oficinas devido à fragmentação da demanda "frustrando a expectativa dos coordenadores de oficinas em relação ao Programa e gerando espaço para que se dedicassem a outros trabalhos ficando, assim, sem disponibilidade para participar do mesmo" (PROEX, 2007c).

Não obstante, houve a permanência na dispersão do atendimento, tendo várias escolas com um número reduzido de alunos. Contudo, a demanda inicial identificada pela UFMG quanto à aproximação com algumas dessas instituições para o melhor acompanhamento do trabalho desenvolvido foi verificada também em algumas escolas. Diante disso, a Universidade realizou visitas (realização de entrevistas com a direção, professora comunitária, monitores e alunos) para conhecer melhor a realidade das escolas onde atuava no intuito de intervir qualitativamente (compreensão das demandas, aprimoramento do processo de formação de monitores, sugestões de formação continuada ou palestras para o corpo docente).

A equipe do PEI/UFMG considerou que em geral houve avanço onde o PEI/SMED estava implementado há mais tempo. Contudo, a falta de integração ou integração parcial atribuída à ausência de momentos de formação e de reuniões para a reflexão e organização conjunta do trabalho escolar entre o corpo docente, a coordenação, a direção e a equipe do

[189] Cf. Anexo 11.

PEI ainda se fazia presente no cotidiano das instituições. Diante dessas limitações, duas escolas foram selecionadas pela UFMG para o desenvolvimento do projeto de acompanhamento sistemático constituindo-se em "espaços privilegiados de observação e reflexão do desenvolvimento do PEI", entre elas, a Escola A (PROEX, 2007h).

Observa-se que o ano de 2007 foi um período de intensa preocupação com o monitoramento e a avaliação por parte da UFMG e SMED, verificado nos registros das reuniões analisadas e nos relatórios de avaliação da Universidade. Percebe-se também um ano de amadurecimento por parte da Universidade e de um posicionamento mais crítico perante a proposta da SMED e as condições reais vividas no cotidiano das escolas. Em 2008, foi implementado o projeto de acompanhamento referido acima. Em relação às demais escolas, foi constatada a recorrência de limites e desafios no desenvolvimento das atividades.

Diante desses aspectos, a equipe do PEI/UFMG decidiu não ampliar o número de escolas atendidas e manter o número de monitores nas escolas já atendidas até o primeiro semestre de 2008, além de fazer um esforço conjunto com a coordenação do Programa na SMED no sentido de apoiar as escolas que estavam em maior quadro de desorganização, falta de integração programa-escola e precariedade de infraestrutura. No ano de 2008, verificou-se também a diminuição no volume de documentos, sobretudo de *e-mails* de comunicação referente às demandas de oficina. Esse período coincidiu com o ano eleitoral na prefeitura e as contratações foram autorizadas somente até o início do mês de julho, impossibilitando as escolas de contratarem novos monitores até o ano seguinte.

A mudança de gestão na PBH não acarretou alterações nos papéis instituídos no Termo de Cooperação com as IES. De acordo com a CGP/SMED (2006/2012), o objetivo sempre foi de ampliar as IES envolvidas com o Programa. Entretanto, se da parte da SMED não houve mudanças na relação com a UFMG, internamente foi observado o recuo por parte da Universidade, como analisado anteriormente.

No ano de 2009, não foram encontrados registros de reuniões entre a SMED e UFMG. Entre o 2º semestre de 2009 e o 1º semestre de 2010, praticamente não há registro documental do PEI/UFMG. Essa lacuna coincide com a mudança de gestão na PBH em 2009 e na UFMG em 2010. Apesar disso, como visto, o PEI/UFMG atuou em 12 escolas, com 53 monitores e 17 orientadores.

A partir de 2010, entre os temas debatidos nas reuniões realizadas entre a SMED e as IES, destaca-se a necessidade da participação das últimas nos encontros de formação dos

professores comunitários, além de questões operacionais. Em 2011, verificou-se a necessidade da padronização do Cardápio de Oficinas conforme o PME e evidenciou-se também a busca pela aproximação entre os orientadores de oficinas e as escolas e a ampliação do PEI/SMED nas escolas de acordo com as metas estabelecidas pelo governo. O diálogo com a SMED no sentido da participação nas formações dos professores comunitários e a proposta de elaboração de publicação conjunta também foram verificados nas reuniões internas da UFMG[190].

No ano de 2012, sobretudo no segundo semestre, deu-se início a um período de distanciamento da SMED com as IES, demonstrando um recuo na relação entre a Universidade, a SMED e as escolas. Com o processo eleitoral e a mudança de gestão na SMED e no PEI/SMED[191] já em 2012, no segundo semestre, foi realizada apenas 1 reunião com as IES, promovida pela SMED.

No período eleitoral, o prazo final para a contratação foi determinado até o início de julho. Todos monitores que desejavam permanecer no PEI/SMED tiveram que renovar os contratos no início de julho, além da seleção imediata de outros conforme as demandas das escolas. Como apontado pela CGP/SMED (2006-2012), nesse período houve problemas com a contratação de agentes culturais e o quantitativo de monitores era insuficiente. O foco nesse período era a propaganda política referente ao alcance das metas estabelecidas no início da gestão que, como demonstrado anteriormente, não foram alcançadas.

O referido ano foi marcado pelas articulações políticas relativas ao processo eleitoral para PBH, mas diferente do período anterior em que houve continuidade na gestão do PEI/SMED, em 2012, toda a equipe de coordenação foi modificada. Como poderá ser verificado posteriormente, essas mudanças impactaram diretamente o diálogo entre a SMED e a UFMG no desenvolvimento do Programa Escola Integrada.

Antes, convém destacar que, no segundo semestre de 2012, foi realizado o *Fórum Programa Escola Integrada e a parceria com as IES*, promovido pelas IES por meio de três encontros, o qual contou com a participação da coordenação do PEI/SMED e representantes de professores comunitários. Ele foi proposto com o intuito de possibilitar a troca de experiências a respeito do Programa em cada instituição relativa à estrutura, funcionamento, sujeitos e processos de acompanhamento, orientação e formação dos monitores. A

[190] Cf. Anexo 7 e 11.
[191] Pedido de exoneração por parte da Secretária de Educação e demissão da coordenadora geral do PEI/SMED.

oportunidade do debate com vistas a estreitar a relação da universidade com a educação básica e contribuir na construção de uma política de ampliação da jornada escolar em BH e a perspectiva de avanços da extensão universitária nas IES constituíram-se também em motivadores da realização do Fórum. Posteriormente foi decidido que cada IES elaborasse um relatório sobre a parceria com o PEI/SMED e, juntamente com a síntese do Fórum, fosse elaborada uma carta de princípios que fundamentasse o trabalho das IES e a relação com o Programa visando à melhoria de ambos, perante a mudança de gestão na Secretaria. Até o mês de novembro de 2013, esse documento não havia sido finalizado devido a tal mudança e o esvaziamento do espaço de discussão com as IES promovido até então pela SMED[192].

Em novembro de 2012, a CGP/SMED (2006-2012) foi substituída por outra professora da RMEBH que permaneceu no cargo até meados 2013. Em agosto de 2013, a nova CGP/SMED (2013) assumiu o cargo. Nesse processo de transição da gestão na Secretaria, bem como no PEI/SMED, foi informado inicialmente que as novas contratações de monitores poderiam ser realizadas a partir do início de 2013 e a renovação a partir do período do término do último contrato. Para atender as demandas das escolas, a UFMG promoveu uma ampla campanha de cadastro de alunos interessados em participar do Programa como monitores de oficina, resultando em 900 cadastros e 250 alunos selecionados. Todavia, em fevereiro de 2013, a SMED informou que ainda não tinha recebido autorização para a realização de novas contratações, somente a substituição ou renovação dos contratos já realizados.

A contratação foi autorizada somente em abril de 2013, porém informada pela SMED somente às escolas por meio de ofício (SMED, 2013a), o qual alterava o fluxo de tramitação dos contratos dos monitores com as escolas sem discussão prévia com as IES. Até o final de abril de 2013, as IES não haviam sido informadas da autorização e dos trâmites de contratação. Diante da desmobilização dos alunos selecionados na campanha realizada e do distanciamento na comunicação por parte da SMED, a UFMG solicitou uma reunião junto à nova Secretária de Educação e a coordenação do PEI/SMED a fim de esclarecer as questões referentes à contratação/renovação dos monitores e as relações interinstitucionais entre a Universidade e a SMED. Na reunião, foi relatado por parte da UFMG o histórico da relação e problemas enfrentados nessa transição com vistas ao esclarecimento e encaminhamento de soluções (PROEX, 2013e).

[192] Cf. IES (2013). Nesse mesmo período, por iniciativa de um das IES participantes do programa, um novo encontro foi remarcado para a retomada da discussão e finalização do documento a ser entregue para a SMED.

A partir de maio, as IES passaram a receber as demandas das escolas. Porém, o ofício encaminhado pela SMED em agosto de 2013 revela o processo de centralização do fluxo de comunicação proposto pela nova gestão, reiterando orientação anterior para que as escolas não entrassem em contato com as IES para a solicitação de monitores. O documento reforça que as IES atendem somente às solicitações encaminhadas pela SMED e que a seleção dos monitores é de exclusiva competência das IES, não sendo permitida a indicação por parte das escolas nem a modificação das oficinas sem autorização dos professores orientadores e da coordenação do PEI/SMED. O fluxo de tramitação dos contratos alterado no ofício de abril foi flexibilizado, ficando sob a opção das IES a assinatura inicial dos termos (SMED, 2013b).

Em meio a esse processo de mudanças na gestão da SMED e do Programa, no ano de 2013, foram realizadas quatro reuniões entre a UFMG e a SMED, entre elas, aquela referida anteriormente, para a discussão sobre a parceria e a intenção da Secretaria em estreitar a relação com a IES, bem como o esclarecimento sobre a participação, contratação e formação dos monitores. Quando o diálogo estava sendo retomado, em junho de 2013, houve novamente a troca da equipe de coordenação do PEI/SMED, com a entrada de nova coordenadora em agosto/2013 e nenhum outro encontro foi promovido. No ano de 2013, as IES não participaram da organização dos encontros de formação promovidos pela SMED e as escolas não participaram do Seminário promovido pelo TEIA/FaE/UFMG, por exemplo. Ademais, o contato da UFMG com a SMED tem sido realizado por *e-mail* em atendimento às demandas de oficina, caracterizando-se por uma relação mais burocratizada, em detrimento da perspectiva dialógica construída até esse momento, como será verificado à frente.

De acordo com a atual CGP/SMED (2013), a Secretaria de Educação estava passando por um processo de reestruturação total. No caso da coordenação do PEI/SMED, além da reorganização da gestão, até o momento da entrevista estavam sendo realizadas adequações em problemas detectados nos fluxos entre as escolas e as IES. A efetivação do seguro dos monitores conforme previsto nos Termos de Cooperação também encontrava-se em processo. Somente após essas definições, a SMED reestabeleceria novamente o contato com as IES. A mesma informou também que a SMED estava estudando uma forma de ampliar o número de monitores no Programa, pelo fato de as IES não terem um número significativo que atendesse às demandas do PEI/SMED. Além das questões relativas às IES, a SMED também estava esperando solucionar o problema da contratação de agentes

culturais[193] para retomar a conversa com as IES. “Enquanto a gente não tiver a definição dessa contratação de monitores, como é que vai ficar, a gente não pode tá sentando com as universidades pra poder tá falando também como é que vai ser. O gerente da educação integral e cidadania é que vê essa necessidade” (CGP/SMED - 2013).

Apesar das inflexões verificadas no diálogo entre a SMED e a UFMG, segundo ela, não há perspectiva de mudanças nas parcerias estabelecidas com as IES, por se constituírem em um dos pilares do Programa. A única alteração abordada foi relativa à organização dos fluxos de comunicação entre a escola, SMED e IES que não estava mais sob a responsabilidade de sua coordenação, mas da GEDC à qual o PEI/SMED estava vinculada. De acordo com a CGP/SMED (2013), a partir das mudanças em curso, a sua coordenação focará os aspectos pedagógicos do Programa. Ela afirmou também que as IES ainda não haviam compreendido essa alteração interna à SMED nos encaminhamentos relativos aos monitores. Esses aspectos evidenciam a perda de atribuições por parte da coordenação do Programa e a centralização junto à Gerência, bem como o recuo na interação dialógica com as IES relativo à desinformação dos processos de mudança em curso. De acordo com o relatório do PEI/UFMG referente ao Edital ProExt/2013, o restabelecimento do diálogo entre a UFMG e a SMED foi acontecendo aos poucos em fins de 2013 e início de 2014.

Essa análise descritiva evidenciou aspectos tais como a participação efetiva da UFMG na concepção, desenvolvimento e avaliação do projeto piloto do PEI/SMED; alguns desafios enfrentados no atendimento às demandas das escolas e a realidade vivida pelos monitores no desenvolvimento das oficinas; a busca da UFMG por uma relação mais próxima, priorizando a qualidade de sua atuação e não a quantidade, e os recuos provenientes das mudanças de gestão na SMED. Tendo em vista esses aspectos gerais, nos tópicos seguintes, serão analisadas as categorias de conteúdo já referidas a partir da triangulação das perspectivas dos diferentes sujeitos entrevistados e documentos analisados para evidenciar as convergências e divergências que vêm implicando nessa relação desde a sua constituição.

[193] Iniciado em 2012, como já referenciado.

6.2.3 – Descompasso entre os tempos

A falta de tempo, aqui compreendido em suas acepções mais comuns como "momento ou ocasião apropriada (ou disponível) para que uma coisa se realize" (FERREIRA, 2009) ou como criação humana para orientar o entendimento e as relações entre indivíduos, grupos e instituições, regulando e definindo temporalmente as durações e ritmos das práticas sociais (TEIXEIRA, 2010) , constituiu-se em um aspecto que sempre permeou a relação do PEI/UFMG com a SMED e as escolas. Observa-se o recorrente descompasso entre os tempos dessas instituições. Questões como a urgência da SMED na implementação do Programa em oposição aos tempos de preparação, organização e formação dos monitores na UFMG; o desequilíbrio entre a premência de tempo das demandas da escola e os tempos de seleção, orientação inicial e encaminhamento dos monitores pela Universidade; a incompatibilidade de horários de aula dos monitores e os horários das oficinas; bem como o horário de planejamento previsto para ser realizado pelos monitores nas escolas constituem-se variáveis que contribuem para demonstrar as relações estabelecidas.

Na avaliação do projeto piloto realizado exclusivamente com a UFMG, verificou-se que, quanto à organização dos tempos/horários, foram apontadas: a inadequação do início do projeto no fim de ano e momento eleitoral das escolas; a entrada de agentes culturais da comunidade para agilizar o início do projeto contrapondo-se à entrada de monitores da UFMG; a falta de preparo inicial dos monitores diante do pouco tempo de definição pelas demandas pelas escolas; a necessidade de maior flexibilidade na definição dos horários devido às aulas dos universitários e o tempo dos deslocamentos; e a incompatibilidade entre os tempos da escola e os tempos dos alunos da Universidade, isto é, a diferença entre o calendário da SMED e o da UFMG, sendo necessário considerar esses aspectos para a ampliação da oferta para outras escolas a partir de 2007 (PROEX, 2006c). Em reunião realizada entre a SMED e escola sobre os monitores da UFMG relativa ao projeto piloto, registrou-se que, diante da incompatibilidade de horário entre as aulas na Universidade e o horário das oficinas, quatro escolas apresentaram maior interesse por agentes culturais do que por monitores devido à disponibilidade de horários e melhor relação com a comunidade (SMED, 2006a). Esses aspectos evidenciam os limites impostos ao diálogo entre as instâncias envolvidas devido à organização e os tempos requeridos de cada instituição.

No início das atividades em 2007, constatou-se outro episódio que evidencia o descompasso entre os tempos da UFMG e da SMED. Com as novas especificações para a organização da oferta de oficinas a partir do projeto piloto e da entrada de outras IES no PEI/SMED, houve atraso no envio das propostas de oficinas pelas IES, inclusive da UFMG, retardando o cronograma previsto. A UFMG se disponibilizou a iniciar as oficinas somente após a seleção e o processo de formação inicial dos monitores. Esse processo seria composto pela visita às escolas onde a UFMG atuaria com o objetivo de conhecer sua proposta pedagógica, os espaços da comunidade, a professora comunitária e as expectativas em relação às oficinas para contextualizar melhor o seu planejamento.

A SMED reconheceu e afirmou compartilhar da preocupação com a qualidade do atendimento. Porém, por se tratar de "um programa da PBH e não só da SMED, para a cidade", informou que o cronograma estabelecido seria cumprido com as IES que se dispusessem a começar na data definida, não impedindo que as demais iniciassem posteriormente. Diante disso, a UFMG realizou a formação inicial somente no início de abril, a qual contou com a participação da SMED, e iniciou seus trabalhos somente em meados de abril/2007, após o planejamento das oficinas entre os monitores selecionados e os orientadores (PROEX, 2007i).

Verifica-se a opção da UFMG por realizar um trabalho de qualidade e não somente atender a uma demanda do governo que objetivava ampliar o PEI/SMED rapidamente, mesmo diante dos limites apontados pela UFMG no projeto piloto. Esse episódio evidencia a restrição do diálogo entre as partes, uma vez que a SMED decidiu unilateralmente em iniciar o Programa desconsiderando as necessidades da Universidade.

No que diz respeito à agilidade no atendimento às demandas das escolas, a premência dessas instituições por alguém responsável pelo trabalho com os alunos se constituiu em um desafio constante na relação entre a UFMG e as escolas diante dos fluxos de solicitação de oficina. De acordo com os documentos orientadores do PEI/PBH, esses fluxos deveriam conter os seguintes passos: 1) selecionar as oficinas pertinentes ao PPP das escolas junto ao Cardápio de oferta das IES disponibilizado pela SMED; 2) encaminhar a solicitação para a SMED em formulário próprio devidamente preenchido; 3) a SMED encaminha o pedido para as IES; 4) as IES realizam a seleção de monitores conforme critérios próprios para as oficinas demandadas e encaminham os estudantes para as escolas (PBH, 2007, 2009).

Atualmente esse processo pode durar até 15 dias, não sendo compatível com as demandas da realidade escolar. Diante disso, desde o ano de 2007, verificou-se a recorrência do cancelamento de oficinas por parte das escolas devido à impossibilidade de a escola esperar o prazo necessário para o atendimento da demanda (processo de seleção e formação inicial do monitor). Os processos de mudanças de gestão do PEI/SMED em 2013 também modificaram os tempos e com isso impactaram no atendimento à demanda das escolas, como relatado na entrevista da PCA.

> Esse ano aconteceu um processo de mudança na SMED, eu acho que aconteceu foi na prefeitura. (...) Então parece que eles (UFMG) selecionaram no início do ano, em fevereiro, os monitores pra trabalhar, os bolsistas pra trabalhar no Programa (...) A SMED não autorizou a contratação. E só foi autorizar a contratação em maio. Então muitos bolsistas não ficaram aguardando. Eles queriam trabalhar, mas não ficaram aguardando. (...) Eles foram pegando outros trabalhos. Quando autorizaram a contratação em maio, muitos já estavam com a vida encaminhada. A UFMG não tinha como encaminhar. E aí outros até vieram, mas aí já saíram. (...) Não estou conseguindo bolsista. Um sai, e aí eu peço reposição, demora chegar (...). A dificuldade foi essa, a demora da SMED de liberar a contratação esse ano. (...) (PCA)

O não cumprimento do horário de planejamento dos monitores junto aos professores comunitários, tão importante para a atividade dos monitores, também se configura como um ponto de tensão entre a UFMG, a SMED e as escolas. Na avaliação do trabalho desenvolvido no PEI/SMED em 2007 realizada pela Secretaria de Educação junto aos professores comunitários, verificou-se que 24 dos 33 respondentes declararam não ter sido possível realizar os encontros de planejamento junto com os monitores e agentes culturais (SMED, 2007c). Ainda em 2011, foi constatada, em registros de reunião do PEI/UFMG, a necessidade de maior integração da Universidade com as escolas, sobretudo, para favorecer a realização do horário de planejamento entre os professores comunitários e os monitores que não estavam acontecendo em algumas escolas (PROEX, 2011i). Entre os resultados da pesquisa realizada pelo PEI/UFMG (2013a; c), constatou-se também o descumprimento do horário de planejamento previsto na escola, no caso dos monitores de Acompanhamento Pedagógico, devido ao excesso de alunos da escola e à ausência de educadores suficientes, o que faz com que os monitores sejam levados a desenvolver oficinas extras para preencher essas lacunas e muitas vezes na área de educação física, devido à ausência de tempo da professora comunitária. Esses elementos evidenciam a não realização do horário de planejamento desde o início do PEI/SMED.

No intuito de aproximar-se dos professores comunitários, para dialogar entre outros assuntos, sobre a importância do horário de planejamento, o PEI/UFMG realizou um encontro em 2012 com os mesmos. Esse encontro foi abordado pela CGP/UFMG, mas seu relato evidencia a falta de tempo desses professores para participarem desses momentos.

> No ano passado, a gente teve um primeiro encontro, uma primeira atitude de aproximação com os professores comunitários... A turma de orientação com os professores comunitários. A gente mobilizou, fez uma primeira reunião com os professores comunitários das escolas que a gente tá trabalhando e foi extremamente interessante pra ouvir um pouco eles falarem. Como é que está a escola, como é que é a expectativa, como é que vê a UFMG, que problema tem, o que não tem, que encaminhamento, etc. (...) A gente tem, assim, percebido cada vez mais a necessidade de articular, de entrosar, de trabalhar junto e vamos... Estamos estabelecendo vários canais. Viemos estabelecendo vários canais, que é muito difícil porque a gente sabe que a falta de tempo impera! Mas a gente tem conseguido, com mais gente ou com menos gente, mais frequente ou com menos frequência, fazer uma relação mais dialógica, aproximar mais, discutir e tal. (CGP/UFMG)

De acordo com a IIESP/SMED (2007-2012), a SMED nunca conseguiu se debruçar seriamente sobre a questão do horário de planejamento entre os professores comunitários e os monitores, muito menos encontrar uma maneira eficiente de tratar a questão. Embora tenha reconhecido esse limite da coordenação do Programa, impressiona em seu relato a responsabilização atribuída ao professor comunitário, como se a realização do tempo de planejamento fosse apenas uma questão de opção e boa vontade para construí-lo. Em nenhum momento, ela associa esse limite à falta de estrutura garantida pela SMED.

> Essa foi uma questão que a gente nunca conseguiu se debruçar seriamente nela. A gente não conseguiu encontrar um jeito eficiente de tratar isso. Mas os professores que consideram esse momento importante dão conta de achar horário pra fazer. Faz durante o café da manhã, faz um intervalo de meia hora, substitui alguém e ele senta pra conversar com o bolsista, marca reunião no final do horário, no início do horário, no sábado com o grupo todo (...). Outros que não compreendem como ele é importante, não dão conta. O que a gente vinha tentando fazer nos últimos dois anos, é de incluir isso na pauta da formação dos professores comunitários. De trazer a universidade pra discutir com eles como isso é importante. Quem é esse bolsista, o que ele tá fazendo lá, o que ele dá conta, o que ele não dá conta, o que ele pode, o que ele não pode contribuir... com o que ele pode, com o que ele não pode, porque ele é sujeito em formação, ele também tá aprendendo, ele também precisa da orientação. Porque ele vem com o trabalho da universidade, ele tem o planejamento, esse planejamento não é à toa para o trabalho dele ser melhor. Que ele precisa participar desse momento de formação... A gente percebeu foi que obrigar não é o caso, porque (...) se a gente conseguisse achar um horário pra isso na programação semanal, o que ia adiantar, se o professor não sabe o que fazer com esse momento? Se ele não acha esse momento importante, não ia resolver. Eles iam conversar vinte minutos e fim, não ia levar a lugar nenhum. O mais importante é construir esse lugar, desse momento de planejamento e da importância dele. É o que a gente conseguiu começar a fazer nos últimos dois anos. (IIESP/SMED 2007-2012)

O planejamento e o papel dos monitores universitários também foi objeto de discussão nas reuniões realizadas entre as IES e a SMED, sobretudo, no primeiro semestre de 2012. Considerou-se que o horário de planejamento ainda permanecia como um entrave na relação entre as IES, a SMED e as escolas, associada à discussão do papel dos monitores no Programa. Na perspectiva da IIESP/SMED (2007-2012), a conciliação entre os tempos e demandas das escolas e da Universidade ainda se constitui em um desafio.

> Eu acho que um desafio é equacionar essa questão da demanda das escolas com a demanda da universidade, que elas são desencontradas. O tempo da escola é diferente do tempo da universidade. Essa é uma equação difícil de resolver. As escolas querem tudo rápido, mas elas querem que os estudantes cheguem preparados, mas preparar precisa de tempo, e aí elas não querem dar o tempo pra preparar. (IIESP/SMED 2007-2012)

No que tange às escolas selecionadas, verificou-se que, apesar de respeitado o horário de planejamento, há incompatibilidade do mesmo junto com as professoras comunitárias nas Escolas A e C. Na experiência da Escola B, às vezes, o monitor realiza o planejamento sozinho e, em outros momentos, parte do horário é compartilhada com a PCB.

De acordo com a PCA, o horário de planejamento é “picado”. Para ela, não há como disponibilizar uma manhã inteira para o planejamento conforme solicitado pela Universidade. Como os monitores atuam diretamente com os alunos durante quatro dias ao longo de três horas, o horário de planejamento é divido em dois momentos: das 08:00 às 08:20h (antes do início das oficinas) e de 11:20 a 12:00h (após o horário das oficinas). Contudo, é quase impossível para ela participar desses momentos, pois coincidem com o horário do café da manhã e do almoço dos alunos, os quais ela precisa acompanhar, o que evidencia a falta de estrutura do PEI na experiência da Escola A, no sentido de favorecer o planejamento adequado das ações, divergente da perspectiva da IIESP/SMED. Segundo a PCA, em alguns momentos, ela e os monitores discutem rapidamente o que está sendo desenvolvido e ela acompanha por meio de visita aos espaços onde as oficinas são realizadas.

Juntamente a esses aspectos relatados pela PCA, em relação aos encontros de formação realizados pela UFMG, ela afirmou ter questionado junto à Proex o fato de o mesmo ocorrer mensalmente em dia de semana no horário de trabalho do monitor. Para que este possa participar, a escola tem que se reorganizar para que os alunos da escola sejam distribuídos entre os monitores que permanecem na escola. Em momentos em que não foi possível realizar essa reorganização, ela e os bolsistas não puderam participar dos encontros de formação. A questão do tempo envolve, em última instância, a forma como o trabalho é

organizado e distribuído nas escolas visivelmente marcadas pela insuficiência de quadros de pessoal próprios e no PEI/SMED, que resulta em falta nos tempos de formação dos monitores.

Na Escola C, o planejamento é realizado na hora do almoço dos alunos da escola. Entretanto, a PCC não participa desse horário pela necessidade de acompanhar os alunos, mas se disponibiliza a chegar antes do início das atividades para conversar com os monitores ou conforme demanda. Há ocasiões em que ela promove reuniões fora do horário de trabalho dos monitores e conta com a participação dos mesmos.

Quanto aos monitores da UFMG, na Escola A, embora a PCA tenha afirmado que o horário de planejamento é realizado de maneira fragmentada, como descrito acima, constatou-se o desrespeito a esse horário no relatório de avaliação de um monitor dessa escola.

> Para que o Programa funcione da forma prescrita, a UFMG deve garantir aos bolsistas o direito aos 20% da carga horária para o preparo de aulas na escola. Esse direito não é respeitado pela escola. (Monitor 6 da Oficina de Acompanhamento Pedagógico, 2º Semestre/2012)

Esses limites de tempos e de quadros nas escolas trazem consigo inclusive a impossibilidade de promoção de reuniões junto aos demais professores, impactando diretamente na integração entre a escola e o Programa devido à ausência de horário comum para a concepção, planejamento e avaliação conjunta entre todos os envolvidos na instituição. Há também um claro descompasso entre os tempos da Universidade e a urgência das escolas, que contam com o trabalho dos bolsistas para atender as atividades do Programa e além dele. Em síntese, verifica-se que, desde o início da relação entre a UFMG, a SMED e as escolas no desenvolvimento do PEI/SMED, houve tensões entre os envolvidos em razão das diferenças nos tempos da Universidade e seus monitores, SMED e das escolas, o que se apresenta como um importante dificultador da efetivação da diretriz da interação dialógica no Programa.

6.2.4 – Avaliação das Oficinas

As informações sobre a seleção, planejamento e avaliação das oficinas também foram coletadas junto aos professores comunitários com o objetivo de compreender a participação da comunidade escolar e da Universidade nesses processos como indicativo da interação dialógica.

Com relação à temática das oficinas na Escola A, estas são selecionadas de acordo com a oferta do Cardápio de Oficinas da UFMG e definidas a partir dos interesses da escola junto de sua direção, conforme a PCA. Já na Escola B, a escolha ocorreu desde o início do Programa com base no próprio professorado que opina sobre as possibilidades de aprendizagem dos alunos e interesse das crianças. Há orientação por parte da acompanhante da SMED em não solicitar uma oficina que a escola já tenha, a fim de evitar compra duplicada de materiais. Já ocorreram também casos em que a oficina requerida foi remodelada a partir da solicitação da escola, da capacitação do monitor e apoio da orientação na Universidade, conforme relatado pela PCB abaixo.

> Aconteceu com a menina que veio do curso de Letras. Ela começou a trabalhar o apoio pedagógico. (...) Propus a ela a contação de história. Ela foi pra capacitação, a coordenadora dela acadêmica apoiou. (...) Aí ela ficou na contação de história, hoje ela tá no teatro, e ela é da Letras. (...) Então, a gente sempre repensa nas propostas que a gente oferece pras crianças. (PCB)

Em consonância com esses aspectos, segundo a PCB, a oferta de oficinas pela UFMG sempre contemplou as demandas da escola. As opções sempre foram atendidas e, nos casos nos quais não foi possível, por falta de monitores, foi solicitada a substituição.

> Todas as vezes que a gente pensou em algo tinha lá pra contemplar. Dentro de ciências, dentro da arte, dentro da linguagem... Sempre quando não tem, eu já olho outra possibilidade. (...) Por exemplo, eu queria ciências, queria hortinha. Cheguei lá tinha. E a menina da Ciências Biológicas vai trabalhar ciências como um todo, mas, o foco dela é hortinha. Ela já vem sabendo disso. Ela trouxe várias ideias, a gente tinha ideias aqui também e a gente tá conseguindo a combinação. (PCB)

Na Escola C, por sua vez, as oficinas também são escolhidas de acordo com os interesses dos alunos e das necessidades demandadas pelos professores. Dentre as ofertadas pela UFMG, a PCC destacou a importância da área de biologia que, segundo ela, trouxe muita contribuição para a aprendizagem dos alunos da escola.

> (...) o pessoal da UFMG que trabalha, o pessoal da área da biologia, porque vem com conteúdo, acrescenta muito pros meninos. A gente percebe que, às vezes, o livro traz informação errada, que, às vezes, o professor passa essa informação errada, e que o bolsista que tá lá estudando, conserta, corrige (...). Às vezes, olha o 'para casa' do menino e tá falando "não é assim, tá errado". Acrescenta muito. Eu tenho vontade de sentar lá e ficar ouvindo, que vira assim, não é nem uma oficina, é uma aula mesmo. Todos que passaram por aqui, de lá da área da biologia, foi assim, nota mil. (PCC)

Segundo a PCC, inicialmente a escola tinha mais liberdade de escolher as oficinas junto à SMED. Atualmente, a escola não pode inserir o nome real das oficinas na matriz da escola a fim de adequar ao padrão das oficinas do PME. A verba desse programa foi unificada ao PEI/SMED, bem como a gestão desses programas na Secretaria, o que tem contribuído para essa uniformização. “Então as mudanças lá da SMED vão refletindo aqui. Vão deixando a coisa mais uniforme, mais padronizada.” Apesar de reconhecer a necessidade de um padrão para o PEI/SMED para fins da gestão, na avaliação da professora comunitária, esses processos têm se intensificado e resultado na perda de liberdade da escola na definição de suas oficinas.

> Olha, tira um pouco da liberdade, porque aqui na Integrada o povo é muito criativo (...). Então não dá pra fazer um serviço amador. Tem que ser mais oficial, tem que ser... Eu entendo isso. Eu estou estranhando, pra te falar a verdade. Tem coisa que me incomoda, tem coisa que me irrita. Eu fui fazer a matriz, ela me devolve falando “não, mas você não pode colocar lá o corpo humano descobrindo o meio. Você não pode pôr som e ritmo, você vai pôr dança”. Ela mudou lá para Movimento e dança. Eu falei “mas não é isso. Essa não é a característica da oficina da escola”. E outra: um mês a pessoa trabalha uma coisa, no outro mês, trabalha outra. Não sei sinceramente se vou ter essa liberdade de mudar. Com o movimento que a Integrada pede, que ela tem. O dinamismo. O que me encanta no Programa é essa liberdade que eu tenho de mudar. Eu nunca tenho um dia igual ao outro. Nunca. (PCC)

O relato acima da professora comunitária demonstra a sua limitação ante a ingerência do PME sobre a escola e o tolhimento da liberdade de escolha das oficinas conforme os interesses próprios da escola. Esse fato sinaliza que a regulação colocada pelo padrão formatado de acordo com os Macrocampos do referido Programa acaba por descaracterizar a realidade vivida no cotidiano da instituição. Diante disso, a valorização e inserção dos saberes da comunidade na escola, conforme as concepções originais do PEI/SMED, encontram limites para se efetivar, pois o padrão atende às demandas do governo federal em detrimento da autonomia e necessidades da escola e seus sujeitos.

Quanto ao planejamento, a PCA destacou que é realizado na Universidade, junto dos orientadores, conforme a área do Programa na UFMG e na escola; como verificado anteriormente, ocorre de maneira fragmentada sem a participação da PCA. Ela destacou que prefere solicitar mais os monitores que agentes culturais, devido à contribuição acadêmica, orientação, planejamento e formação recebida na Universidade que favorecem a execução das atividades na escola.

> E eu gosto muito de pedir, o bolsista. Prefiro contratar o bolsista (...). Agora chega um tanto de monitor de oficina que é gente da comunidade. Já tá o suficiente pra mim. Agora eu quero bolsista, porque eu acho que ele traz o diferencial. Ele traz uma formação diferente, o olhar da universidade, a construção com a orientação, tem

> uma orientação que vai ajudar a planejar as aulas mais bem elaboradas. O monitor de oficina, ele é limitado. (...) Porque eu tenho conhecimento de ciências biológicas, que é minha formação, de coordenação, da parte administrativa, da parte de coordenação, até tenho um olhar pedagógico, mas eu não sei orientar um monitor de música. Não tenho formação musical, não tenho formação artística, não tenho formação teatral. Eu acho importante essa orientação da universidade porque é ela que vai guiar o trabalho do aluno aqui dentro da escola. (PCA)

Em consonância com essa perspectiva, a PCC, apesar de se dispor a orientar os monitores, reconheceu seus limites e aponta a importância do planejamento das oficinas junto à Universidade.

> Olha, eu orientar bolsista, eu posso orientar sim, nas questões de relacionamento, de convivência, mas em termos de oferecer aula (...), no conhecimento específico, eu não tenho como orientar. Eu não tenho, eu sou pedagoga, eu tenho curso de magistério, eu não tenho como falar de biologia com ela. Então muito conhecimento que ela traz, ela traz de lá mesmo. E eu acho importante sim. (PCC)

A PCC considera que "o bolsista está na linha de frente", então o mesmo deve "pedir o socorro onde ele acha que o socorro pode vir". De acordo com ela, os mesmos têm abertura para solicitar ajuda tanto na escola, quanto na Universidade. Na escola, é proporcionada a liberdade de discordar de orientações, mudar o planejamento quando a atividade não estiver dando certo e trabalhar da maneira mais adequada de acordo com as possibilidades ofertadas.

Observa-se que, tal como previsto no termo de cooperação analisado anteriormente, o planejamento junto à UFMG foi reconhecido pela PCA e PCC como fundamental para o desenvolvimento das oficinas, diante de seus limites pessoais na orientação dos monitores. Convém destacar que esse planejamento por si só não é suficiente para concretizar o diálogo entre os conhecimentos da Universidade e as demandas da escola, mas ele dá indícios de como essa relação é estabelecida e é requerido pelas escolas. Essa demanda ficou evidente em um dos encontros de formação dos professores comunitários realizado no ano de 2012, no qual as IES foram convidadas pela SMED para discutir a necessidade do planejamento junto da escola, a fim de adaptar a proposta de oficina das IES às demandas e realidade escolar (SMED, 2012a).

Na Escola B, as propostas de oficina dos monitores são repensadas no horário de planejamento sob a orientação da PCB, momento em que se faz o registro dos desafios e pensa-se nas possíveis soluções conjuntamente. Conforme a PCB, o planejamento permite a união entre a proposta da Universidade e a proposta da Escola B. Ela exemplifica com o caso de uma monitora que apresentou o interesse em trabalhar dança de salão e a escola desejava

trabalhar todos os ritmos. Nesse caso, foi realizado um planejamento contemplando todos os ritmos e, em dias específicos, a monitora trabalhou o ritmo de seu interesse.

Ademais, em relação ao planejamento das oficinas, na avaliação realizada pela coordenação do PEI/SMED em 2010, 47% professores comunitários[194] declararam ter sido bom, 31% regular, 15% ótimo, 4% ruim e 1% declarou não ter tido horário de planejamento (SMED, 2010b). De maneira consonante com os dados desta pesquisa, do ponto de vista dos monitores apresentados nos relatórios de avaliação das três escolas selecionadas, verificou-se a avaliação positiva sobre a proposta e o planejamento das atividades[195].

Entretanto, conforme relatório de reunião da SMED com as IES, ainda em 2011, estas consideravam existir ausência de entendimento das escolas em relação às propostas das oficinas (SMED, 2011a). Diante disso, as IES participaram do encontro mensal de formação com os professores comunitários promovido pela SMED para a discussão sobre as concepções das propostas de oficinas e suas possibilidades pedagógicas (SMED, 2011b). De acordo com os orientadores de oficina da UFMG participantes do encontro, foi avaliado que há um abismo entre as concepções das IES no que diz respeito às oficinas e às concepções das professoras comunitárias, sendo necessária a promoção de ações de aproximação dos orientadores de oficina com as escolas (PROEX, 2011j). O encontro de formação promovido pela SMED juntamente com as IES realizado em agosto/2011 foi organizado em torno dessa demanda. As IES ofertaram diversas oficinas e rodas de conversa para os professores comunitários, agentes culturais e monitores de ensino superior. O objetivo era promover a vivência e a discussão conceitual das oficinas ofertadas pelas IES, além de outras temáticas relacionadas à implementação do Programa nas escolas.

Na UFMG, foi realizada uma consulta aos orientadores sobre o que estava sendo proposto e o que de fato estava ocorrendo no desenvolvimento das oficinas. Diante disso, o Cardápio de Oficinas foi reformulado na tentativa de, por um lado, favorecer o entendimento das professoras comunitárias a respeito das propostas de oficina do Cardápio da Universidade e, por outro, explicitar as concepções e fundamentos que orientam a atuação do PEI/UFMG nas escolas.

Todavia, em encontro de formação dos professores comunitários realizado em 2012 com foco na discussão sobre a relação com as IES, os mesmos avaliaram que a orientação

[194] Não foi informado o n. de respondentes.
[195] Cf. Anexo 12.

realizada pelas IES traz retorno para o trabalho desenvolvido nas escolas, em alguns casos, e em outros não surte efeito imediato fazendo que muitas escolas desvalorizem esses momentos e, por vezes, sugerem sua extinção (SMED, 2012b). Pode-se inferir que entre os motivos implícitos dessa proposição se encontraria também o excesso de trabalho, a falta de tempo dos professores comunitários e a ausência de apoio de outros profissionais da escola ao Programa, para suprir a ausência dos monitores da escola nesses momentos de orientação na Universidade.

Evidencia-se também que, apesar dos esforços da UFMG em aproximar-se do cotidiano das escolas por meio do projeto de acompanhamento pedagógico, o diálogo entre as propostas da Universidade e as demandas das escolas ainda encontra limites.

No que concerne à participação na avaliação das oficinas, constatou-se, por meio das entrevistas, nas três escolas, que toda a comunidade escolar participa: professora comunitária, direção da escola, professores, monitores, alunos e seus familiares. Destaca-se que, na experiência das Escolas A e B, estas são realizadas por meio de questionários ou reuniões. Já na Escola C, a PCC declarou que a permanência dos alunos no Programa é considerado o indicativo de que os pais avaliam positivamente o trabalho desenvolvido.

Em geral, os demais professores das escolas realizam avaliações pontuais das oficinas, principalmente a partir dos resultados dos trabalhos apresentados ou expostos na escola e pelos relatos dos próprios alunos em sala de aula sobre suas experiências. No caso da Escola B, os professores também realizam avaliação por escrito.

Os monitores do PEI/UFMG, por sua vez, avaliam a execução das oficinas considerando o envolvimento, a participação e o desempenho dos alunos. A maioria considerou esses aspectos satisfatórios, embora alguns tenham avaliado como pouco satisfatório nas três escolas[196]. Coerentemente a esse último aspecto, o relatório da pesquisa realizada pelo PEI/UFMG registrou dificuldades encontradas pelos monitores na execução das oficinas conforme o planejado e o acompanhamento ou formação pedagógica proporcionado pela escola para a preparação ou execução das mesmas (PEI/UFMG, 2012).

Em síntese, verifica-se que o momento de planejamento na escola concebido justamente para favorecer a troca entre as partes somente foi concretizado na Escola B. As possibilidades de diálogo entre os conhecimentos da Universidade, por meio da proposta e planejamento da oficina, e as demandas do projeto pedagógico da escola foram limitadas na

[196] Cf. Anexo 12.

Escola A e Escola C. Na medida em que as oficinas são planejadas na Universidade e desenvolvidas nas escolas sem a discussão prévia com a professora comunitária, a diretriz da interação dialógica não se verifica na concepção das ações desenvolvidas e favorece que as oficinas sejam desenvolvidas com base nas perspectivas de formação da Universidade, restringindo o processo democrático entre essas instituições. Portanto, considerando as oficinas como forma de relação entre o PEI/UFMG e a escola, a interação dialógica parece ser vivenciada na escolha e avaliação das oficinas. Em geral, os processos avaliativos retroalimentam a seleção, o desenvolvimento e o planejamento das ações, neste último caso, mesmo com os limites anteriormente apontados. A sua concepção, desenvolvimento e avaliação, entretanto, deveria se fundamentar no projeto pedagógico elaborado pelo coletivo da escola, responsável pelo processo formativo dos alunos.

6.2.5 – Distanciamento entre concepções e condições estruturais

O distanciamento entre as concepções do PEI/SMED e as condições estruturais para a sua concretização também se constituiu em uma variável constante identificada na relação entre a UFMG, a SMED e as escolas no desenvolvimento do Programa.

Desde a avaliação do projeto piloto, verificou-se que, no tocante às concepções e expectativas, a maior ou menor clareza da proposta pelas escolas e sujeitos envolvidos poderia comprometer ou potencializar o desenvolvimento do projeto. Os avanços foram observados naquelas que compreendiam a intencionalidade da proposta e a necessidade de integração ao PPP da instituição. Na relação com a UFMG, houve maior aceitação da Universidade pelas escolas em que os orientadores puderam conhecer e dialogar com os profissionais.

Por outro lado, onde não se percebeu a clareza relativa às concepções do projeto foi verificada a disputa entre as atividades lúdicas e pedagógicas e a preocupação com a ocupação do tempo e não com a proposta de uma formação integral ou qualificação do tempo, tendo alguém para se responsabilizar pelas crianças e adolescentes. Questões políticas referentes à ideia da contratação de professores em vez de monitores também estiveram presentes nessas escolas. Esses impasses indicam que a opção da SMED em executar o Programa com monitores ou agentes culturais não foi compartilhado com os docentes da RMEBH e resultou de uma decisão fundamentada na viabilidade financeira do PEI/SMED

que parece atender aos interesses do governo municipal em detrimento de uma construção coletiva e democrática junto à comunidade escolar.

Entre os aspectos avaliados pelos participantes do Programa na Universidade, foram destacados aspectos positivos e desafios referentes à concepção do projeto e expectativas decorrentes dos espaços, equipamentos, materiais e organização dos sujeitos envolvidos. Entre estes, destaca-se o distanciamento entre as concepções do Programa e a realidade concreta. De maneira geral, segundo o relatório, para a equipe do PEI/UFMG,

> Evidenciou-se, nesse processo, a grande potencialidade desse projeto, tanto para a formação integral das crianças e jovens que o integram, como também para a formação pessoal e acadêmica dos alunos da UFMG, além de sua constituição como campo rico de pesquisa e produção de conhecimentos. Por outro lado, emergiram várias dificuldades, tanto relativas às concepções que norteiam as ações realizadas, quanto à organização e condições de sua realização. (PROEX, 2006c)

Constatou-se o uso de alguns ambientes impróprios para o desenvolvimento das oficinas, a inexistência de materiais necessários ao seu desenvolvimento e a necessidade de maior segurança em alguns locais propostos. Para o PEI/UFMG, "a articulação com a comunidade, segundo a concepção da "cidade educadora", foi considerada fantástica do ponto de vista pedagógico e teórico, mas não poderia "substituir a responsabilidade do poder público diante de questões estruturais" (PROEX, 2006c). Essa avaliação indica que o discurso fundamentado em tal concepção estava funcionando mais como desculpa para que a SMED se isentasse de suas responsabilidades em garantir a estrutura adequada à formação dos alunos, sendo necessário indagar sobre a realização das atividades em condições tão precárias.

A sobrecarga de demandas sobre os professores comunitários também foi criticada e apontada como um fator de fragilidade do Programa. O excesso de funções e encargos aos mesmos impedia ou dificultava "a orientação pedagógica aos bolsistas, não sobrando sequer tempo para um diálogo e análise mais aprofundada sobre o andamento das oficinas".

No tocante à integração do Programa à escola, no que concerne aos monitores, para a equipe do PEI/UFMG, os professores deixavam clara a resistência relativa à presença de graduandos exercendo uma função docente "por acreditarem que isso desvaloriza a sua atuação". Esses aspectos evidenciavam que "as escolas e seus profissionais não participaram da discussão e organização do Programa", de maneira articulada ao PPP, dificultando assim a compreensão e o envolvimento com a proposta, bem como sua efetiva concretização.

A partir das questões avaliadas, foram realizadas algumas sugestões para o aprimoramento do projeto em 2007 relativas às concepções, organização, infraestrutura entre

outras coisas. Foram recomendadas: a formação prévia de todos os envolvidos (concepção, formas de organização e atribuições); maior integração entre as demandas de oficinas pelos alunos e escolas, o PPP e a oferta de oficina da UFMG; a criação de possibilidades de interlocução entre os professores dos turnos e os envolvidos no desenvolvimento das oficinas; a maior integração entre as pessoas envolvidas e entre as oficinas realizadas numa mesma escola e a necessidade de articulação, comunicação e discussão entre todos os envolvidos no Programa. Esses aspectos indicam que, desde a execução do projeto piloto, a perspectiva de uma interação dialógica entre as propostas da UFMG e as demandas das escolas esteve presente como diretriz norteadora das ações da Universidade nessa relação, embora na prática sua concretização tenha apresentado limites.

Entretanto, em 2007, verifica-se a preocupação dos participantes do PEI/UFMG relativa à recorrência dos limites e desafios que estavam interferindo na implementação do PEI/SMED conforme suas concepções originárias nas escolas e a necessidade de um posicionamento da UFMG ante a SMED referente a esses aspectos. A permanência dos problemas estava implicando no descumprimento de acordos e desrespeito às normas estabelecidas, resultando em cobranças da UFMG junto à SMED[197]. Nas avaliações da equipe do PEI/UFMG realizadas nesse período, evidenciou-se novamente que a inadequação dos espaços comprometeu as atividades realizadas exigindo muita criatividade e improvisação por parte dos monitores. Na avaliação dos participantes do PEI/UFMG, houve pouca intervenção para estreitar os laços entre o ensino regular e as oficinas. Verificou-se o distanciamento entre as concepções norteadoras do Programa e a efetiva realização das ações, devido ao orçamento previsto, à estrutura proposta e sua operacionalização. De acordo com os relatórios, a pressa na implementação e "a precariedade das condições nas quais as escolas tiveram que iniciar o atendimento dos alunos no contraturno impossibilitaram que o Programa se desenvolvesse de acordo com as concepções, apontado no discurso como norteadoras dessa ação."

> Houve reclamações das escolas quanto às exigências de cumprimento de prazos e metas estabelecidos pela SMED, que fizeram com que o processo de adequação das escolas para receber o Programa fosse menos cuidadoso do que o necessário, tanto do ponto de vista pedagógico quanto do de estrutura física, o que comprometeu a qualidade da implementação do Programa em alguns lugares (...). (PROEX, 2007c)

Percebeu-se que na maioria das escolas ainda não havia uma maior compreensão da amplitude do Programa, de suas proposições pedagógicas e das contribuições para a formação

[197] Cf. Anexo 7.

humana das crianças e jovens. Nas escolas onde se desenvolviam outras experiências (PEA, PST), ou que participaram do projeto piloto ou do 1º semestre de 2007, demonstrou-se maior clareza em relação à intenção do Programa em contribuir com a formação integral dos estudantes. Em algumas escolas, prevalecia uma visão assistencialista, por "retirar as crianças da rua", ou "alimentar as crianças", ou "propiciar reforço escolar" (escolha predominante por oficinas voltadas para os conteúdos básicos da escola – língua portuguesa e matemática – no sentido de dar conta dos conteúdos historicamente delegados à escola ensinar) e presentes nas avaliações sistêmicas (PROEX, 2007h). Explicita-se, nesse caso, a contradição entre a proposta de uma educação integral e a predominância de conteúdos e oficinas voltadas para os conhecimentos tradicionalmente escolares, em especial, aquelas cobradas nas referidas avaliações.

Os relatos abaixo extraídos dos relatórios de avaliação dos monitores da Escola A sintetizam os problemas estruturais vivenciados pelos mesmos no desenvolvimento das oficinas e o fato de a solução aos mesmos extrapolarem o alcance da UFMG e seus estudantes.

> Creio que é necessário que haja uma revisão da proposta do Programa, pois há problemas urgentes de estrutura, tais como: sobrecarga de trabalho dos bolsistas e da professora comunitária; a falta de articulação entre a escola (professores) e bolsistas/agentes culturais; grande número de alunos por oficina, falta de espaço nas escolas, o que obriga a firmar parcerias(espaços que são cedidos ou alugados) que, em alguns momentos, deixam os alunos sem condições de participação no Programa por quebra de acordo; etc. Tudo isto não favorece ao desenvolvimento dos alunos que participam do Programa. (Monitor 2 da Oficina de Acompanhamento Pedagógico, 2º Semestre/2008)
>
> Chegou num momento em que a professora que me orienta não tinha mais o que falar, pois os problemas que eu apresentava eram sempre os mesmos e, a grande maioria, não estava ao nosso alcance resolver, pois são problemas estruturais do Programa e da escola. (Monitor 1 da Oficina de Acompanhamento Pedagógico, 2º Semestre/2008)

Em reuniões realizadas em 2008, destaca-se o fato de a UFMG cobrar da SMED a garantia de um mínimo de condições necessárias ao trabalho dos bolsistas, bem como o acompanhamento dos professores comunitários, sendo isso fundamental para a permanência da UFMG em cada escola, da mesma forma que para o crescimento acadêmico dos estudantes da Universidade. A SMED respondeu que, em relação à infraestrutura, a prefeitura disponibilizava verbas para reformas e locação de imóveis na comunidade, não considerando sua a falha nesse aspecto e sim da administração escolar. Quanto à falta de acompanhamento dos professores comunitários, esclareceu-se que alguns professores não apresentavam o perfil

necessário para a função e cabe à diretoria a escolha e não à SMED (PROEX, 2008c). Verifica-se aqui a responsabilização das escolas pelos limites encontrados no desenvolvimento do PEI/SMED.

Diante da recorrência dos problemas estruturais do Programa verificado em várias escolas, manifestou-se em reuniões internas à UFMG a necessidade da elaboração e divulgação de um documento da Universidade com a sua visão crítica do Programa. O objetivo seria o de contrapor as propagandas excessivamente positivas realizadas pela PBH, evidenciando o que de fato estava acontecendo nas escolas e demonstrando o acirramento da tensão entre a UFMG e a PBH nas relações estabelecidas no desenvolvimento do PEI/SMED[198]. Pensou-se também em estabelecer condições mínimas para a participação da UFMG nas escolas (PROEX, 2008d).

Como parte da referida publicação, no projeto de acompanhamento da Escola A, realizado pelo PEI/UFMG nos primeiros anos do Programa, foi constatada também a inadequação dos espaços e dificuldades na garantia de recursos materiais; problemas na organização interna do Programa devido à sobrecarga da professora comunitária; responsabilização dos monitores pelo traslado das crianças e adolescentes aos locais externos onde as oficinas eram desenvolvidas; desconhecimento prévio dos monitores sobre a turma em que iriam trabalhar; etc. Na avaliação geral da experiência, a coordenadora pedagógica do PEI/UFMG à época pontuou a necessidade de o Estado não se desresponsabilizar pela educação apontando o imperativo da garantia de estrutura e da contratação de profissionais efetivos para atuar no Programa.

> Entendo que a participação da comunidade e da Universidade (estudantes) não pode substituir a responsabilidade do Estado pela educação. Assim, a garantia de uma estrutura para o programa que envolve inclusive a contratação ou designação de profissionais efetivos deve ser analisada. (GEBARA, 2010, p.9-10)

Nas pesquisas realizadas pela equipe do PEI/UFMG, entre as dificuldades enfrentadas no cotidiano do Programa, alguns monitores apontaram a falta de estrutura oferecida para a execução das oficinas e projetos (PEI/UFMG, 2012), a falta de espaços e materiais adequados para a realização das oficinas e a responsabilização pelo traslado dos alunos das escolas em espaços externos à instituição (PEI/UFMG, 2013a; b; c), evidenciando a permanência da falta de estrutura adequada para a concretização do Programa em

[198] Essa publicação foi divulgada somente em 2010.

conformidade com as suas concepções norteadoras. Esses aspectos demonstram que, ao longo do desenvolvimento do Programa, a preocupação do governo parece ter se voltado muito mais para o quantitativo de alunos inseridos na experiência em detrimento da qualidade das atividades desenvolvidas no sentido de efetivar a formação integral dos mesmos. É presumível que essa ausência de condições também tenha interferido no processo formativo dos monitores.

Em coerência com esses aspectos, a CGP/UFMG criticou os problemas estruturais do PEI/SMED no tocante à ausência de suporte aos monitores da Universidade nas escolas, o que impacta diretamente no desenvolvimento das oficinas conforme a concepção do Programa.

> Eu acho que esse Programa tem um problema estrutural. Ele não devia estar ancorado nos bolsistas e agentes culturais. (...) Se você pensar no bolsista, na parceria enquanto a parceria da extensão. Você pensa na formação do aluno. Esse aluno tinha que ter um suporte maior dentro da escola. Ele não podia ser, pelo contrário, ele tem muitas vezes [sido] tratado como profissional. Inclusive cobrado como um profissional... Que ele não é! Ele não pode sustentar o Programa! Ele tem que ser um *plus* no Programa! Eles tinham que ter uma estrutura de acompanhamento muito grande, porque essa experiência pra Universidade é importante! Pra provocar a discussão da educação integral, pra pôr esse menino naquela realidade. Essa experiência é muito rica! Mas, lá na ponta, eles teriam que ter uma atitude que eles não têm, que é de gente pra dar esse suporte! Esse rodízio de meninos também dentro [da escola] é outro problema estrutural. O bolsista, se ele não tem um âncora ali, pra dar um suporte, professor, ou quem for, pra esse sujeito. Se é o bolsista que é o responsável, ele sai... entra e sai. O que acontece? Aquela criança que tá lá, ela não tem uma continuidade na formação. Isso deixa de ser um programa de formação pra ser um programa de tomação de conta, de passação de tempo, o que for. Você pode até levar alguma colaboração, contribuição você leva, mas tá longe de ser a proposta que é dar uma formação integral pra esse menino. A gente tem que ter uma estrutura que permita isso, porque o aluno entra e sai, mas tem que ficar uma coisa lá. A criança tem que ter garantia naquilo! E pras universidades é muito difícil. Aqui dentro já é difícil conseguir, dentro duma área, dar uma sequência na mesma oficina. Quando sai bolsista, entra outro. A gente não conseguia fazer isso antes! Agora estamos começando a conseguir porque conseguimos manter uma equipe mais estável, o mesmo orientador (...), ele tem aquilo sistematizado e passa pro outro, conversa e tal. Agora você imagina, dentro daqui é difícil. Agora, são várias universidades numa mesma escola! Por mais que a gente dialogue a estrutura das universidades, são totalmente diferentes. Tem universidade que não tem nem orientador! Eu acho que isso não é uma estrutura que pode permanecer assim, de politica pública! Eu acho que tem uma riqueza, que é a participação do bolsista, que é importante pra uma transformação do professor de amanhã, que é importante pra levar uma experiência nova pra escola, mas isso aí não pode ser ancorado não! Eu vejo dessa forma. (CGP/UFMG)

Esse longo trecho da entrevista da CGP/UFMG demonstra que a falta de uma estrutura de acompanhamento dentro das escolas para dar continuidade e consistência às atividades realizadas compromete a efetivação da formação integral das crianças e adolescentes nas escolas tal como previsto na concepção do PEI/SMED.

Por outro lado, a PCA também reconheceu que há problemas estruturais no PEI/SMED no que se refere à garantia de espaços adequados para a realização das oficinas. Por ser um dos programas estruturadores do governo municipal, segundo ela, o mesmo já deveria contar com espaços adequados ao atendimento ofertado.

> (...) Acho que o Programa tá passando da hora de sair do improviso, de talvez construir espaços pra Escola Integrada (...). As escolas tão na hora de fazer essa ampliação ou construção de novos espaços pra atendimento. Está sendo avaliado que o Programa é importante, é o carro-chefe do governo. Tem a propaganda política em cima do Programa Escola Integrada. A gente tá na hora de ter realmente espaços adequados, estruturados, para o atendimento das diversas oficinas pra formação do aluno, de música, teatro, com salas equipadas com as coisas organizadas pro atendimento, pra melhorar o trabalho até do bolsista mesmo. (PCA)

As três professoras comunitárias entrevistadas fizeram referência às reformas nos espaços internos à escola e, no caso das Escolas A e B, a possibilidade do aluguel de espaços externos com recursos destinados pela PBH, o que pode ser considerado como um avanço do Programa. Porém, como demonstrado no capítulo 5, as metas de construção de espaços próprios para o Programa não foram concretizadas e as reformas nos prédios escolares foram realizadas parcialmente na gestão da PBH 2009-2012, o que aponta para muitos desafios por parte do poder público na garantia de infraestrutura adequada à realização das atividades.

Nos relatórios de avaliação dos monitores das escolas selecionadas, foram verificados os desafios enfrentados no desenvolvimento das oficinas nas escolas no que concerne ao funcionamento do Programa e às questões estruturais (espaços inadequados, recursos insuficientes e traslados inseguros) apresentados como fatores limitantes impostos tanto para a execução quanto para a participação dos estudantes nas atividades propostas.

Em relação aos espaços destinados à realização das oficinas, na Escola A, de maneira coerente com a PCA, mais da metade de monitores os considerou “pouco satisfatórios” e na Escola B quase a metade. Na Escola C, alguns monitores também avaliaram negativamente os espaços utilizados. A falta de um lugar fixo para o desenvolvimento das oficinas e a queixa pela inadequação dos espaços físicos seja pelo compartilhamento com outras oficinas ou pela ausência de mobiliário necessário abarcam as críticas realizadas pelos monitores da Escola A. A carência de espaços apropriados aos tipos/objetivos das oficinas também foi verificada nos trechos extraídos dos relatórios.

> Os espaços onde os alunos fazem as oficinas são abertos e não comportam o número de alunos. Os alunos muitas vezes se dispersam com os outros alunos que fazem outra oficina naquele mesmo local (refeitório), por exemplo, a oficina de ‘Para Casa’

> e de Espanhol são dadas no mesmo local, pois não há um outro ambiente para o desenvolvimento da mesma. (Monitor 4 da Oficina de Acompanhamento Pedagógico, 1º Semestre/2009)
>
> Um ambiente adequado para os estudos, tendo mesa suficiente para todos os alunos, de forma que os mesmos não precisassem sentar-se no chão com seus cadernos para fazerem o dever. (Monitor 3 da Oficina de Acompanhamento Pedagógico, 2º Semestre de 2009)
>
> O programa/projeto em sua ideia original é excelente, no entanto, na prática não acontece o mesmo, devido a diversos fatores. Um deles, a razão pela qual decidi me desligar do projeto, é a falta de estrutura física das instalações e o grande número de alunos, na sua maioria sem interesse, em cada turma. Propus várias alternativas para a professora comunitária, ela sempre concordava, mas nunca agia. (Monitor da Oficina de Dança, 2º Semestre 2010)
>
> Os espaços são inadequados para oficina de Música. Normalmente são salas lotadas de cadeiras, mesas e computadores que servem para outras oficinas. Não existe um espaço próprio para música. Os que mais uso são sujos e com muita reverberação, e os pátios que proporcionam maior liberdade costumam ser passagem de funcionários ou de outras turmas. Têm locais limpos, espaçosos, com cadeiras confortáveis e bons para música; porém, com turmas grandes, o cuidado para que os alunos da bagunça não quebrem cadeiras ou sujem muito o lugar tem que ser redobrado, assim, é até difícil dar aulas nesses lugares. (Monitor 2 da Oficina de Música, 1º Semestre/2011)

Na Escola B, em alguns casos, os monitores questionaram o sentido da utilização de espaços externos à escola para a realização de oficinas e, em outros, demandavam o uso de espaços externos, posições essas conformadas de acordo com o objeto de cada oficina, como pode ser verificado nos relatos descritos a seguir.

> Não via o sentido de ir para o salão da igreja ao lado para dar aula de dança em um local que atendia, mas não era apropriado para a aula de dança. Se fosse pelo menos uma sala de espelho, por exemplo, eu veria o sentido. (...) Acho que espaços e vestes adequados para a dança dariam um toque especial para essa oficina. (Monitor da Oficina de Dança, 2012)
>
> Gostaria que pudéssemos trabalhar mais ao ar livre, em praças ou jardins, pois as crianças iam gostar muito de escutar histórias vendo paisagens e também estaria de alguma forma interagindo com a comunidade, à medida que, quem quisesse escutar a história, poderia sentar conosco e ouvi-la também. (Monitor da Oficina de Contação de História, 2º semestre/2010).

Relacionado diretamente a esse aspecto, apesar de as condições de traslados para os locais externos à escola usados para o desenvolvimento da oficina terem obtido uma avaliação diversificada, para quase a metade dos monitores da Escola A esse processo foi positivo. Entretanto, alguns monitores das três escolas julgaram ser "pouco satisfatório"[199]. Na Escola A, chama a atenção a responsabilização tanto dos monitores quanto dos agentes culturais pelo deslocamento. A precariedade nas quais esse processo foi realizado em alguns momentos

[199] Cf. Anexo 12.

demonstra a falta de segurança e péssimas condições de trabalho às quais os alunos das escolas e monitores foram submetidos, respectivamente. Esse problema foi verificado nos primeiros anos de implementação do Programa na escola, mas ainda no ano de 2011 se apresentava como um desafio a ser resolvido.

> Proponho que o (traslado) seja examinado e tenha muita atenção por parte dos organizadores do Projeto. A questão do DESLOCAMENTO tem sido motivo de preocupação por parte dos alunos e monitores da Escola. Todas as terças e quintas, no período da tarde, as oficinas realizam-se no Centro Social, local em que, para chegar, levamos por volta de 25 ou 30 minutos com os alunos – que carregam suas mochilas cheias de livros que usaram na aula regular de manhã. Vários motivos nos levam a questionar, não o local, mas o traslado que é realizado: sempre saímos debaixo de um sol forte ou, nesse período, chuva – alguns alunos já passaram mal devido ao sol forte. Além disso, quando chegamos lá, em meio a essas condições, estamos todos naturalmente cansados, o que atrapalha o andamento e horário das oficinas. Temos que levar nas mãos todo o material, lápis de cor, dicionários, som, etc. Além disso, temos que atravessar várias ruas movimentadas com os estudantes, e claro, a responsabilidade de suas vidas estão totalmente em cima de nós, monitores. (...) Devemos, juntos, buscar uma solução para que possamos conseguir um TRANSPORTE que nos leve até o Centro Social, para que o desempenho das oficinas se dê de maneira mais satisfatória. (Monitor da Oficina de Espanhol, 2º Semestre/2007)

> Em um dos dias de trabalho, vou direto para o espaço parceiro, dou oficina lá para duas turmas, revezando com outro monitor, depois temos que levar os alunos até a escola, porque não tem transporte para essas turmas nesse dia. Em alguns dias, são dois monitores e não temos esse tipo de experiência, com cerca de 40 alunos andando por ruas com movimento de trânsito, e andamos cerca de um quilômetro e meio até a escola. Nem preciso falar o quanto isso é arriscado e, no caso de algum acidente, quem é o responsável pelas crianças? (Monitor 2 da Oficina de Música, 1º Semestre/2011)

Atraso na chegada ou a ausência de materiais para as oficinas, necessidade de melhoria e adequação dos espaços utilizados e ainda a demanda por dividir o espaço com outras oficinas foram alguns dos aspectos descritos pelos monitores da Escola B que avaliaram negativamente a estrutura do Programa. Nas Escolas A e C, a maioria dos monitores avaliou positivamente a disponibilização de recursos materiais e equipamentos pela escola.

Pode-se observar que os problemas identificados no PEI convergem com o que vem sendo apontado na literatura da área sobre a educação integral. Coelho (2011) afirma, em seu estudo sobre o trabalho docente no PEI/SMED, que esse Programa parece funcionar com base na boa vontade e sobrecarga dos docentes e discentes nas atividades em espaços inadequados. A falta de integração entre o PEI e o turno regular também foram apontados, inclusive no que se refere ao desconhecimento sobre as oficinas desenvolvidas pelos monitores com os alunos da escola pesquisada pelo autor. Clementino (2013) demonstra que em uma das escolas

analisadas em sua pesquisa, onde o Programa foi implantado em 2009, ainda constavam muitos limites de ordem estrutural que impactavam no desenvolvimento de uma proposta efetiva de educação integral.

Dessa maneira, pode-se inferir que as condições objetivas adequadas e em conformidade com as concepções que fundamentam o PEI/SMED não vêm se concretizando, evidenciando a contradição entre o discurso e a prática, isto é, o distanciamento entre as concepções, ações e as condições estruturais, constituindo-se em aspecto de constante crítica do PEI/UFMG na relação com a SMED e com as escolas.

6.2.6 – Relação do PEI/UFMG e escolas

A relação do PEI/UFMG com as escolas ao longo do desenvolvimento de PEI/SMED constituiu-se por aspectos concernentes ao atendimento das demandas de oficina e o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos monitores nas escolas, permeada pelas relações com os orientadores de oficina, com a Proex e com os monitores de oficina.

Desde o início do Programa, a equipe do PEI/UFMG avaliou "a necessidade de uma maior interação entre as escolas e a Universidade, no sentido tanto de orientação quanto à escolha das oficinas, quanto da operacionalização e acompanhamento do trabalho" (PROEX, 2007c)[200]. Nesse sentido, inicialmente a UFMG propôs a revisão do processo de escolha das oficinas e demandas pelas escolas; reflexão e avaliação da atuação de várias IES numa mesma escola; intensificação da parceria da Universidade com um número mais reduzido de escolas; realização de experiências de "adoção de escolas por uma única Universidade" visando aproximar as duas instituições estreitando os contatos e proporcionando o atendimento mais direcionado à realidade da escola e o seu PPP, e atuação conjunta na definição das oficinas para agilizar o atendimento, integração e coerência entre todas as oficinas; discussão da possibilidade de cada universidade desenvolver um processo paralelo de formação continuada com os professores da escola, favorecer a qualidade do trabalho pedagógico no turno e maior integração da escola ao Programa. Evidencia-se a busca da Universidade pela interação dialógica com as escolas no desenvolvimento do PEI/SMED no intuito de contribuir para a integração do Programa à escola, por meio da reflexão, formação e avaliação conjunta.

[200] Cf. Anexo 7.

Nesse sentido, a Universidade vem desenvolvendo, desde o início do PEI/SMED, visita às escolas para acompanhar o desenvolvimento das atividades pelos monitores e conhecer a realidade das escolas. Defendeu, como apontado acima, a adoção das escolas pelas IES e nesse sentido desenvolveu um projeto específico de acompanhamento mais sistemático de duas escolas entre os anos de 2008 e 2009, dentre elas a Escola A, que será retomado mais à frente. A partir de 2010, com a reorganização interna do Programa na Universidade, buscou também regionalizar o atendimento às escolas[201] a fim de favorecer o atendimento às demandas das escolas e acompanhar os monitores e oficinas.

Na perspectiva da CGP/UFMG, esses processos buscam uma aproximação maior com o professor comunitário das escolas no sentido de estabelecer o diálogo e a troca entre as propostas da UFMG e as demandas das escolas onde o PEI/UFMG atua.

> Nas escolas, a gente tem procurado fazer um trabalho de aproximação maior com o professor comunitário das escolas. Esse trabalho tem sido feito é... por alguns... é... orientadores... diretamente. Agora ficou a cargo desse bolsista de graduação, de tá também estabelecendo o diálogo com aquelas escolas onde têm oficinas daquela área. Mas tem os bolsistas da coordenação também, que tão desenvolvendo pesquisa e acompanhando as escolas, e fazem uma troca inclusive aqui com a orientação da área. Então, a gente vai ver o bolsista, conversa e tal, e vem... vem fazendo um pouco dessa troca também. (CGP/UFMG)

Entretanto, a ocorrência de falhas no fluxo de solicitação e atendimento das demandas das escolas em geral foi constatada por motivos diversos: expectativa de agilidade por parte das escolas; conciliação entre as demandas e os problemas de distância, horários e foco em determinadas oficinas; falta de monitores disponíveis para atuar no Programa; rodízio de monitores; preenchimento de vagas solicitadas à UFMG por outras IES ou agentes culturais; cancelamento de vaga sem aviso prévio à UFMG; informações equivocadas sobre o tipo de oficina e horários solicitados pelas escolas; indicação de monitores por professores comunitários em oposição aos processos de seleção realizados pelo PEI/UFMG; incoerência entre a proposta de oficina da UFMG definida no Cardápio e a necessidade das escolas, entre outros. Ainda em 2012, em encontro de formação dos professores comunitários promovido pela SMED, os mesmos consideraram haver a falta de maior diálogo entre os professores comunitários/escolas e os orientadores das oficinas tanto para dar agilidade ao processo de atendimento às demandas quanto no acompanhamento do trabalho dos monitores

[201] Atendimento ao Vetor Norte, explicitado no capítulo 5.

Em reunião das IES com a SMED realizada no início de 2012, foi avaliado que ainda há persistência de falhas na comunicação entre as IES e escolas referentes ao controle da participação dos monitores nas reuniões de orientação ou eventos de formação e a interlocução entre as IES e as escolas foi considerada muito pontual, sendo necessária a garantia de encontros sistemáticos entre ambas (SMED, 2012b). Em consonância com esses aspectos, foram encontrados *e-mails* que registram problemas na relação entre escolas e UFMG referentes a não liberação dos alunos para as formações e atrasos no pagamento de vale-transporte. O desenvolvimento de oficinas por estudantes da UFMG não vinculados ao PEI/UFMG também foi um problema detectado na relação entre a UFMG, SMED e escolas.

Especificamente a respeito da relação entre o PEI/UFMG e as escolas selecionadas, verificou-se motivações diferenciadas para o estabelecimento da relação com a UFMG. Na Escola A, ainda no 1º semestre de 2007, a relação com a UFMG foi estabelecida por meio do Projeto Guanabara[202] da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO). Nesse projeto, os alunos da escola participavam de oficinas de artes, informática e esportes no *campus* Pampulha. Além dessa experiência, a escola optou por selecionar somente os monitores da UFMG para atuarem no PEI, sendo articulada ainda no ano de 2007. Essa opção se justificou pela proximidade das duas instituições. Esse aspecto facilita o trânsito dos estudantes da Universidade e o contato com a coordenação na UFMG.

No início de 2008, a UFMG iniciou o projeto "A formação em serviço e continuada de Professores do Ensino Fundamental no contexto do Programa Escola Integrada" [203]. Esse projeto originou-se das avaliações realizadas pela Universidade desde a realização do projeto piloto que apontaram para a necessidade de se buscar a articulação entre o PPP das escolas e o PEI/SMED, juntamente com o investimento em ações de formação continuada para os professores. Diante da recorrência dos problemas analisados anteriormente, a UFMG propôs refletir e construir o PPP junto com o grupo de profissionais de algumas escolas, entre elas a Escola A. Na proposta inicial, esse processo seria desenvolvido por meio de reuniões com a direção da escola para a organização do trabalho, observações de práticas em sala de aula e nas oficinas ofertadas pelos monitores da UFMG e agentes culturais. A análise dessa prática, bem como a discussão sobre o PPP e a articulação do turno e contraturno, seria realizada por

[202] Projeto desenvolvido à época pela Universidade em parceria com a Fundação Ayrton Senna.
[203] A descrição desse projeto foi realizada com base no texto elaborado pela coordenadora pedagógica do PEI/UFMG à época, GEBARA (2010). Esse texto se encontra disponível na publicação institucional do PEI/UFMG. Ver GUIMARÃES *et al* (2010).

meio de reuniões na própria escola, caracterizando a formação em serviço. Paralelamente, seriam ofertados cursos sobre conhecimentos específicos conforme as demandas apresentadas pelos professores. Tal proposta teve que ser adaptada às condições reais no contexto da Escola A devido à urgência de organização do cotidiano do Programa (estrutura e funcionamento) e da dificuldade de organização dos tempos escolares para possibilitar a realização das reuniões com os professores da escola. O trabalho desenvolvido pelo PEI/UFMG focou o acompanhamento mais próximo dos monitores/bolsistas da UFMG e o suporte para ações de organização e funcionamento do PEI/SMED na Escola A.

Esse processo de acompanhamento sistemático por parte da UFMG junto à Escola A foi realizado até o ano de 2009. De acordo com a PCA, a relação entre a UFMG e a escola era mais interessante devido à proximidade entre a Universidade e a escola, estabelecida na experiência relatada acima. Com o processo de reestruturação do PEI/UFMG, a continuidade da relação com a escola se ateve desde então no trabalho desenvolvido nas oficinas, com as visitas pontuais realizadas em todas as escolas nas quais a Universidade atuava e pelo contato dos orientadores de oficina. Na percepção da PCA, essas mudanças distanciaram as relações e acompanhamento mais aproximado da UFMG com a escola.

> Tinha uma pessoa da Proex que atendia, e a parceria no início era até mais interessante, porque a gente tinha uma relação mais próxima. Eu até tenho com a Proex, conheço as pessoas lá. Com a coordenação também. Mas, no início, a gente tinha uma relação mais bacana até com as professoras orientadoras dos bolsistas. Elas vinham à escola, conheciam o Programa mais de perto. Hoje não, eu peço o bolsista, eles têm a orientação lá, e eu quase não conheço esses orientadores. Até conheço; conheço poucos. Eu tinha uma relação bem bacana sim com alguns orientadores de lá. Por exemplo, a de Música (...). Hoje eu nem sei quem mais é o orientador de Música. Ela vinha na escola, a gente fazia trabalho junto, acompanhar o que o bolsista estava trabalhando. Essa parceria no início era mais próxima. (PCA)

A PCA considera que um dos desafios da relação entre a escola e a UFMG é "manter uma relação mais estreita mesmo com os orientadores para gente planejar melhor o desenvolvimento das atividades (...) trabalhar junto e construir um trabalho legal para os alunos" da escola. Atualmente, o único contato mantido com os orientadores diz respeito à confirmação da presença dos bolsistas nas orientações. Quanto à relação com a Proex, segundo a PCA, nunca houve problemas, todas as demandas são atendidas tanto por telefone ou *e-mail*, resultando numa "relação muito bacana com a Proex".

No que concerne à relação com a UFMG, a Escola B desenvolveu alguns projetos junto ao CP e à FaE antes de 2009. A partir dessa vinculação, a direção da escola demonstrou

ter interesse em desenvolver outros projetos em longo prazo com a Universidade. Com o início do processo de implementação do PEI/SMED na Escola B, uma ex-professora da escola vinculada aos referidos projetos informou à coordenação do PEI/UFMG e, a partir do contato estabelecido pela PCB, a UFMG encaminhou monitores para a escola.

Diferentemente da percepção da PCA, para a PCB, a relação entre a Universidade e a escola foi se estreitando, caracterizando-se por uma experiência positiva. Ela informou contar somente com monitores da UFMG e os mesmos, em geral, deixam a escola perante outras possibilidades profissionais e, ao saírem, costumam indicar substitutos.

> Nós temos bolsistas só da UFMG. (...) A gente tem uma parceria muito positiva com a UFMG. Eles sempre saem pra propostas que estão no foco deles, profissional. Não saem porque não desejam trabalhar mais! Mas saem pra outras propostas melhores profissionalmente pra eles. Eles saem falando que aprenderam muito! É uma resposta positiva que a gente tem. Não tem relato de desentendimentos. (PCB)

Questionada sobre a opção da escola em selecionar somente monitores da UFMG, a PCB informou que a escola já contou com três monitores de outras IES. Porém, devido à falta de interesse da coordenação nessas instituições em estabelecer o diálogo com a escola, a mesma optou por manter a relação apenas com a UFMG.

> Eu deixei o outro que não quis diálogo. Tentei várias vezes as três, eu não tive retorno. Então, eu disse: "daqui pra frente, mesmo que venha o monitor, por alguém, se eu não tiver como assentar com essa coordenação da universidade x, eu não vou estabelecer esse vínculo. Como eles não vieram, só peço lá. Na hora de fazer a requisição, eu já coloco Universidade Federal de Minas Gerais. (PCB)

Nesse sentido, para ela, a relação da escola com a equipe de orientação de oficinas da UFMG é muito tranquila e profissional. Com a Proex, a PCB também afirmou ter o mesmo tipo de relação e que nunca teve problemas relativos à tramitação dos termos de bolsa de extensão dos estudantes da Universidade. Quando há algum tipo de dificuldade, entra em contato por telefone e *e-mail* para buscar a solução e sempre conversa com os coordenadores de área sobre questões relativas ao planejamento das oficinas ou alguma particularidade dos monitores[204].

> A relação é muito tranquila. É uma relação muito profissional. Quando eu tenho dificuldades, eu ligo, envio *e-mails*. A Proex também. Eu tenho uma relação também com alguns coordenadores de área. E a gente sempre conversa, a respeito de planejamento, a respeito de algum desafio, ou alguma particularidade, do bolsista. Tem essa liberdade. Às vezes, envio *e-mail* pra coordenação da Proex, a Proex envia pro professor, pra ver o desafio que está sendo colocado e a gente tenta corrigir junto. Os recados são sempre dados. As agendas são sempre enviadas. Os convites.

[204] Não foi encontrado nenhum relatório de visita à Escola B realizada pela equipe do PEI/UFMG.

> Conversamos muito ao telefone. Quando tem algum desafio, eles consultam, me falam as respostas, da mesma forma aqui. O que depende de ser resolvido entre SMED, Proex, escola e vice-versa, a gente faz. (PCB)

No caso da Escola C, embora sua experiência com o PEI/SMED tenha se iniciado em 2007, a relação com a UFMG foi estabelecida em 2009, após várias tentativas não atendidas, segundo a PCC. Para ela, os motivos eram a distância entre a escola e a Universidade e a existência de preconceito em relação ao bairro onde a escola se localiza, por pertencer à periferia de Belo Horizonte. Com a inserção de um voluntário da comunidade na escola que era estudante da UFMG, a PCC orientou que o mesmo procurasse a Proex. A partir do contato do aluno, a coordenação do PEI/UFMG procurou a escola e a PCC demonstrou o interesse pelo trabalho a ser desenvolvido. Desde então, solicita monitores da Universidade.

Em consonância com a PCB, a respeito da relação da escola com os orientadores dos monitores na UFMG, segundo a PCC, houve a visita de professores orientadores no início da participação dos monitores na escola. Conforme o relatório de visita do PEI/UFMG, ela sugeriu que "em algum momento, o planejamento e orientação das oficinas que é feito com o professor orientador na UFMG fosse feito na escola". Na ocasião, ela manifestou que, em geral, percebia que os monitores enviados pela UFMG eram muito bem orientados e parabenizou a atuação dos orientadores (PROEX, 2011k).

Na perspectiva da PCC, à medida que o PEI/UFMG foi crescendo e se reestruturando dentro da Universidade, foi criada uma equipe responsável pelo acompanhamento da escola por meio de visitas e telefonemas. Ela relatou que, na semana anterior à entrevista, recebeu a visita de uma bolsista de acompanhamento pedagógico do PEI/UFMG para acompanhar o trabalho que estava sendo desenvolvido pelo monitor que atuava na escola. A PCC ressaltou que a escola nunca teve esse tipo de acompanhamento de outras IES. Esse aspecto foi confirmado no relatório de visita do PEI/UFMG realizada na escola em novembro/2009, no qual foi relatado o fato de a PCC considerar a UFMG como a IES que mais apoiava o trabalho realizado pelos monitores (PROEX, 2009c).

Quanto à relação da escola com a Proex, segundo a PCC, sempre foi muito tranquila. Havia a liberdade de ligar direto para a coordenação geral do PEI/UFMG para a indicação de possíveis monitores para atuarem na escola (como ocorreu no estabelecimento da relação com a UFMG), mesmo que a responsabilidade final pela seleção fosse da Universidade. Essa afirmação foi confirmada na entrevista da IIESP/SMED (2007-2012), ao relatar que, embora a

demanda de oficinas devesse ser feita junto à SMED, as escolas também entravam em contato direto com as IES, à proporção que os vínculos entre as instituições iam se fortalecendo.

A PCC também já participou dos encontros de formação coletiva e reuniões com os professores comunitários promovidas pelo grupo de orientadores e a Proex. Contudo, no último ano, teve dificuldades de ir aos encontros pela distância entre a escola e Universidade e pelo fato de os mesmos ocorrerem nas sextas-feiras, concorrendo com as atividades programadas para esses dias.

A partir de 2011, os professores comunitários e agentes culturais passaram a ser convidados para os encontros de formação coletiva do PEI/UFMG. Apesar de não poder contar com a participação efetiva desses sujeitos, devido às demandas cotidianas da escola e de não existirem substitutos para cobrirem suas ausências, nas listas de presença desses eventos, foi verificada a participação de alguns professores comunitários e agentes culturais das escolas, além de integrantes da coordenação do PEI/SMED. De acordo com a CGP/UFMG:

> (...) a gente tem chamado os professores comunitários e os agentes culturais das escolas pra tarem participando com a gente desses momentos de formação, por entender que a gente tá trabalhando com o território... Trabalhando com uma mesma criança, numa mesma escola. São seguimentos diferentes, mas que tem que articular, nas discussões, nos encaminhamentos, na própria prática, no planejamento. A gente tem buscado trazer essas discussões junto com a gente aqui. (CGP/UFMG)

Esse convite expressa a preocupação da Universidade em aproximar das escolas onde atua e proporcionar o diálogo entre todos os que participam e realizam o Programa. Contudo, as condições de trabalho desses professores não permitem que essa aproximação se concretize de forma generalizada. Nesse sentido, a perspectiva de estabelecer uma relação dialógica com as escolas fica comprometida pela falta de condições estruturais do PEI/SMED.

A IIESP/SMED (2007-2012) reconheceu que a própria SMED nunca conseguiu promover um encontro conjunto de avaliação entre todos os envolvidos no PEI/SMED. Ela afirmou que participava dos encontros promovidos pela UFMG e que a presença de professores comunitários e agentes culturais era reduzida nesses espaços de formação e reflexão sobre o Programa.

> A gente nunca conseguiu juntar pra fazer avaliação. A gente começou a incluir a avaliação da universidade nas nossas avaliações, mas não reuniu os grupos pra avaliar o Programa. (...) Eu comecei a participar, como responsável pela articulação com a UFMG, comecei nos últimos dois anos a participar mais sistematicamente dos encontros realizados pela UFMG. Participava dos encontros que a UFMG realizava

> com seus professores, com o grupo de bolsistas. (...) Quem organizava isso era a UFMG. Ela fazia o convite. Mas a participação dos professores comunitários e dos agentes culturais sempre foi muito pequena. (IIESP/SMED 2007-2012)

Sobre a relação com os monitores do PEI/UFMG, nas três escolas, as professoras comunitárias entrevistadas afirmaram que as relações dos monitores da UFMG com elas e demais sujeitos da comunidade escolar sempre foi positiva. Em geral, o contato com as famílias é realizado por meio de reuniões em que são apresentadas as oficinas ou para resolver algum problema específico dos alunos. Com os professores, há pouco contato devido à incompatibilidade de horários. No trabalho com os alunos, o maior desafio é a questão da disciplina. Na Escola B, quando há alguma dificuldade na relação com os agentes culturais, a PCB intervém e promove oficinas conjuntas para promover o aprendizado mútuo.

Quanto à perspectiva dos monitores a respeito das relações estabelecidas a partir da atuação nas escolas selecionadas, em consonância com as professoras comunitárias, constatou-se que a maioria avaliou positivamente a atuação do professor comunitário no cumprimento de suas funções, organização, operacionalização, acompanhamento do Programa e competência na resolução de problemas quanto na orientação e apoio das oficinas[205]. Entretanto, alguns monitores da Escola B apresentaram a demanda de reuniões na escola para planejamento das atividades e de maior integração com os professores da escola. Quanto aos monitores da Escola A, em vários relatórios, foi constatado o posicionamento crítico em relação ao excesso de tarefas sob a responsabilidade desse profissional, muitas vezes impedindo a solução dos problemas e a realização dos momentos de orientação previstos a serem desenvolvidos com os monitores na própria escola[206]. Verificou-se também um relato positivo a respeito das relações estabelecidas na Escola A.

> Um ponto que praticamente impossibilita o andamento equilibrado do Programa nas escolas é a concentração de toda a coordenação do mesmo nas mãos de um professor comunitário. Desde as questões administrativas, quanto as definições de cardápio, o apoio para as oficinas, o controle do número de alunos, enfim, todas as dimensões do Programa ficam na responsabilidade de uma única pessoa. Isso dificulta a organização, a operacionalização e o acompanhamento do Programa, porque sobrecarrega o coordenador, por mais competente, gabaritado e experiente que seja, como é o caso da coordenadora da Escola A (...), uma excelente profissional. (Bolsista 1 da Oficina de Espanhol, 2º Semestre de 2008)

> Durante este ano não percebi uma boa articulação da escola com o Programa, a distância entre os monitores e os professores era muito grande. Seria muito mais fácil se houvesse um diálogo com os professores do turno regular, pois o trabalho poderia

[205] Cf. Anexo 12.

[206] A partir de 2008 os professores comunitários passaram a contar com um funcionário para o apoio às atividades do PEI/UFMG.

> dar resultados melhores na formação escolar desses alunos, visto que poderíamos talvez trabalhar em parceria. (Bolsista 2 da Oficina de Acompanhamento Pedagógico, 2º Semestre/2008)
>
> A escola em que atuo está enfrentando muitos problemas na execução do Programa. Os bolsistas e agentes culturais estão ficando cada vez mais desgastados e frustrados por não conseguirem exercer um trabalho de melhor qualidade por causa das condições de trabalho que não são as ideais. O trabalho do Professor Comunitário é muito excessivo e este acaba não tendo tempo para acompanhar o nosso trabalho. (Bolsista 1 de Acompanhamento Pedagógico, 2º Semestre/2009)
>
> A relação entre todos na escola, seja monitores, coordenadores, professores, funcionários, flui muito bem, todos se ajudam em perfeita harmonia. (Bolsista de Oficina de Intervenção Urbana, 1º Semestre/2011)

No que concerne aos agentes culturais e à relação da escola com as famílias, de maneira geral, os monitores das três escolas selecionadas também consideraram essas relações satisfatórias. Entretanto, na Escola B, uma monitora sugeriu a realização de seminários de formação conjunto com os agentes culturais, "para evitar uma certa segregação e/ou hostilidade entre bolsistas e agentes" (Monitora, Oficina de Contação de Histórias/Jornal, 2012). No que diz respeito à relação com a comunidade, alguns monitores da Escola B apontaram a falta de entendimento dos propósitos do Programa pelas famílias.

Na pesquisa do PEI/UFMG (2012), essa avaliação também foi verificada, uma vez que a grande maioria declarou ter uma ótima relação com os professores comunitários (sendo recíproca a avaliação realizada pelos últimos) e uma boa relação com os professores, alunos da escola e agentes culturais.

A análise da relação do PEI/UFMG com as escolas evidencia as várias tentativas da Universidade em estabelecer o diálogo com as escolas no que se refere ao acompanhamento das atividades dos monitores. Embora as três professoras comunitárias tenham reconhecido a importância dessa aproximação entre a escola e a UFMG, na perspectiva da PCA, tem se encontrado limitada, diferentemente da visão da PCB e PCC. Infere-se que os processos de acompanhamento da UFMG não se concretizam de maneira semelhante em todas as escolas, caracterizando-se pelo avanço dos processos dialógicos em algumas experiências e recuos em outras. Ademais se constatou uma avaliação positiva dos monitores e de suas relações com a comunidade escolar nas três escolas pesquisadas.

6.2.7 – Papel do monitor

Desde o início da experiência, verificou-se impasses entre as escolas e a UFMG no que diz respeito ao papel dos monitores no desenvolvimento do PEI/SMED previsto no contrato e as atividades desenvolvidas, evidenciando-se como uma variável importante para se analisar as relações estabelecidas.

De acordo com a CGP/UFMG, o formato da participação dos monitores da UFMG no PEI/SMED foi estabelecido pela PRE (2006-2010).

> Quem fez, formatou essa participação dos bolsistas, foi a própria [PRE 200-2010], inclusive defendendo o ponto de vista da extensão, um espaço de formação do aluno, ou seja, eram as vinte horas, mas eram doze com oficina, quatro aqui e quatro lá com formação e planejamento. Ela foi rígida com isso, não abriu mão! A gente deve a ela hoje, inclusive, por que isso é importantíssimo pra assegurar um pouco esse *locus* que: "O que esse menino está fazendo lá?". "O que esse estudante tá fazendo lá?" Ele está lá pra aprender! Ele não é um funcionário, não é nada! Então, é um belo toque. A gente pode ser parceiro, mas, pra Universidade, a parceria tem o significado da extensão, que é um espaço de formação. Um espaço inclusive de trazer, entrar na própria formação deles aqui dentro. (CGP/UFMG)

Entretanto, o formato estabelecido pela UFMG foi posteriormente alterado no que diz respeito às atribuições dos monitores junto às escolas. Como abordado no capítulo 5, a partir da assinatura do Termo de Cooperação entre a Universidade e a SMED em 2010, o vínculo dos estudantes da UFMG foi alterado de estágio para bolsa de extensão. Para a Secretária de Educação à época, essa oficialização foi uma conquista, que possibilitaria inclusive a busca por financiamento, por parte das IES, junto ao MEC. O estabelecimento formal do vínculo com a extensão universitária permitiu algumas alterações, conforme a descrição do Registro de Reunião da SMED/IES.

> A carga horária básica é de 20 horas semanais. Ficará a critério de cada IES autorizar ou não a ampliação dessa jornada para 30h ou 40h semanais; não há mais a necessidade de que a duração da bolsa seja de, no máximo, 2 anos; qualquer estudante que tenha vínculo com a Universidade pode atuar como bolsista: graduação, pós-graduação e cursos técnicos; a atividade desenvolvida no Programa poderá ser convertida em estágio, de acordo com a Lei 11.788/08, desde que seja prevista no projeto pedagógico do curso. Caberá aos colegiados de cada curso essa decisão; os bolsistas *poderão* ajudar nos horários de alimentação, bem como participar de outras atividades realizadas pela escola (aí incluído o Programa Férias na Escola). (SMED, 2010c)[207]

[207] Em 2011, das 13 instituições parceiras do PEI/SMED, 3 ainda permaneciam vinculadas ao programa por meio do estágio, limitando a atuação somente aos alunos de graduação, dos cursos de licenciatura. Nas demais IES,

Embora o aumento à carga horária e ampliação do tempo de contrato fique a cargo das decisões da Universidade, a atuação dos monitores nas escolas para além das atividades relativas às oficinas também foi prevista, admitindo a extrapolação das atividades acordadas no Termo de Cooperação. Essas mudanças parecem atender mais às demandas da SMED e escolas, pois o aumento da carga horária pode acarretar no desempenho acadêmico dos estudantes da UFMG. A "ajuda" no horário de alimentação e em outras atividades das escolas, por exemplo, evidencia a falta de condições estruturais do PEI/SMED, ao não garantir o número de funcionários necessários às escolas e à rotina do Programa. Como se pode observar, a atuação dos monitores do PEI/UFMG foi reformulada para atender as demandas de mão de obra para o governo municipal e suprir carências de quadros nas escolas, extrapolando as atividades relativas às oficinas, em detrimento do previsto no Termo de Bolsa de extensão e das condições de trabalho e formação dos mesmos. Pode-se considerar, portanto, que a extensão universitária foi utilizada como mecanismo de flexibilização e precarização das condições de trabalho e formação dos estudantes.

Infere-se que essas alterações tenham sido realizadas para atender as demandas das escolas, pois, desde o ano de 2007, atribuições não acordadas previamente e fora do contrato foram delegadas aos monitores, tais como o cuidado das crianças em quadras e portões em horários previstos para o planejamento das atividades, entre outras. A afirmação de um monitor da Escola B expressa bem que a delegação de atribuições para além daquelas relativas ao papel previsto aos estudantes de ensino superior vem muitas vezes acompanhada por um tratamento desrespeitoso na escola. Em sua perspectiva, isso tem acarretado sobrecarga de trabalho e frustação na sua experiência junto ao Programa.

> A escola/orientadora do projeto tenta cada vez mais nos dar funções que não estão ao nosso alcance, tentando jogar a responsabilidade e as tarefas do professor formado e pago para isso em cima dos estagiários. Muitas vezes, somos tratados na escola como "inferiores", muitos dos funcionários não demonstram respeito por nós. Tinha uma enorme vontade de ser professora, um desejo muito grande de trabalhar nessa área e a minha experiência está me deixando frustrada com relação ao meu desejo. (Monitora 2 da Oficina de Alfabetização e Letramento, 2º semestre/2010)

Apesar de avaliar positivamente os monitores da UFMG e o trabalho desenvolvido pelos mesmos, conforme o relatório de visita à escola realizada em 2011, a PCC esperava maior flexibilidade por parte dos monitores em relação às atividades realizadas e atendendo a

por estarem vinculadas à extensão, alunos de graduação, pós-graduação e de cursos técnicos também poderiam atuar no programa (SMED, 2011c).

demandas da escola além das estabelecidas no contrato. Na perspectiva dela, descrita no referido relatório, evidencia-se a demanda pela realização de tarefas que extrapola o papel dos monitores no desenvolvimento do PEI/SMED. "(...) Ela explica ainda que é imprescindível que o bolsista auxilie na hora do almoço e entenda que ser monitor da Escola Integrada, às vezes, exige um pouco mais de tempo e dedicação do que consta no contrato" (PROEX, 2011k).

Essa perspectiva foi confirmada pela entrevista concedida pela PCC ao declarar que os estudantes colaboram no horário do almoço.

> Nunca tive nada a reclamar no sentido da qualidade do trabalho dos bolsistas. Sempre ajudaram na hora do almoço, sempre dispostos a fazer, participar da sexta *free*, trazer coisa diferente... Então eles vêm com vontade de aprender e vêm para oferecer conhecimento. Têm essa disponibilidade. (PCC)

Apreende-se que a PCC esperava que os monitores extrapolassem suas atribuições previstas no termo de bolsa de extensão. Esse aspecto demonstra que, diante do número insuficiente de profissionais no PEI/SMED, os monitores tinham que se disponibilizar para realizarem atividades que eram de atribuição da escola e que caberia à SMED suprir. O fato de os monitores se envolverem com atividades que extrapolam o papel dos mesmos segundo as concepções do Programa evidenciam recuos na perspectiva da interação dialógica no que diz respeito às definições iniciais realizadas entre a UFMG e a SMED.

Outro aspecto destacado que diz respeito ao papel dos bolsistas e suas condições de trabalho é o excessivo número de alunos que ficam sob sua responsabilidade nas escolas ou fora delas durante as jornadas. Na avaliação da equipe do PEI/UFMG, o número de alunos por monitor foi considerado excessivo por impedir uma relação mais individualizada e diferenciada com os alunos da escola, desconsiderando-se a inexperiência dos monitores, o que inviabilizou muitas vezes o desenvolvimento de atividades efetivas de formação integral para as crianças e adolescentes (PROEX, 2007c).

Um excerto extraído do Relatório Preliminar de Avaliação elaborado pela equipe do PEI/UFMG evidencia tanto o desrespeito às atribuições como à distribuição da carga horária dos monitores. Além de outros problemas relativos à atuação dos monitores da Universidade junto às escolas que passam também pelo traslado das turmas para atividades fora da escola, e até mesmo substituição de professores faltosos.

> (...) tem ocorrido, com muita frequência e de forma mais generalizada entre as escolas, desrespeito ao acordado em relação às atribuições e funções dos bolsistas e da equipe

> da escola, bem como à distribuição da carga horária dos bolsistas na escola como: o uso, para outras tarefas, das quatro horas destinadas ao registro e planejamento das oficinas e orientação dos bolsistas; já ocorreu de bolsista ter que substituir professor que faltou; o número de turmas por bolsista em geral é superior ao acordado, mais de 4, chegando a 11 turmas em alguns casos; há um número significativo de bolsistas com mais de 100 alunos – ressalta-se que a maioria dos bolsistas trabalha com uma faixa etária muito ampla, abrangendo 2 ou 3 ciclos; a não realização das reuniões de acompanhamento e articulação dos bolsistas e oficineiros com o Professor Comunitário; a falta de apoio do Prof. Comunitário aos bolsistas junto à turma de crianças/adolescentes durante o desenrolar das oficinas. Além disso, em algumas escolas, os bolsistas têm sido responsáveis, sozinhos, pelo traslado das turmas, o que tem ocorrido de forma inadequada e insegura/arriscada. (PROEX, 2008a)

Diante desse cenário e dos questionamentos advindos das escolas e da UFMG, verificou-se a promoção de encontros de formação promovidos pela SMED, com a participação das IES, no intuito de discutir o papel dos monitores no Programa. Em um dos encontros, as IES identificaram a expectativa a respeito da atuação profissional dos monitores por parte dos professores comunitários. Considerou-se que

> (...) ainda que não tenha sido possível avançar na discussão, ou de apresentar outro olhar sobre o bolsista, o momento foi importante para provocar o questionamento. Falamos que foi importante este primeiro momento de escuta, de forma a não impor a visão da universidade sobre os professores comunitários - desta forma prevaleceu uma relação de respeito mútuo, e também o entendimento de que escolas e IES são parceiras na construção desta proposta de Educação Integral. (SMED, 2012a)

Pode-se inferir que essa expectativa acima das possibilidades dos estudantes de graduação nutrida pelas escolas decorra da realidade vivida no contexto do PEI/SMED, repleta de situações que demandariam profissionais experientes e em maior número para solução dos problemas estruturais próprios e os referentes à implementação do Programa. Todavia, se por um lado os integrantes do PEI/UFMG apresentavam esses problemas referentes à atuação dos monitores nas escolas, que implicam muitas vezes a constante rotatividade dos estudantes da Universidade, de outro lado, para a IIESP/SMED (2007-2012), os problemas de rotatividade dos alunos bem como a articulação dentro da UFMG não eram associados às questões estruturais do próprio Programa como um todo, mas aos limites da própria organização da Universidade e da característica de seus estudantes. Destaca-se também que, no caso das IES particulares, a bolsa recebida pelo estudante está diretamente associada à garantia de pagamento das mensalidades, o que pode indicar maior flexibilidade por parte dessas instituições em relação ao papel dos monitores e às condições de trabalho como se depreende do excerto abaixo.

> (...) Porque isso era um problema. O estudante fica lá três meses, começa a desenvolver um trabalho, aí ele sai. Aí entra outro e continua do mesmo lugar. Não tem jeito, tem que começar tudo de novo. Mas não era uma questão só da escola. Era uma questão da característica da Universidade também. (...) No início, a gente conversava com a UFMG principalmente nas reuniões dos grupos de universidades. A gente sempre teve alguns desencontros. Às vezes, a gente percebia uma dificuldade da UFMG... A UFMG era diferente das outras universidades. Ela tem características diferentes. Os estudantes dela são diferentes. Então até os objetivos da Universidade são diferentes. As universidades particulares têm, por exemplo, uma questão muito forte delas quererem os estudantes atuando no Programa, pra eles receberem a bolsa e conseguirem pagar a universidade. Ao mesmo tempo, têm dificuldade pra colocar professores pra coordenar essa ação dentro da universidade, porque isso implica em pagamento pra eles. E a universidade particular não tem essa disponibilidade... mas, ao mesmo tempo, os estudantes das universidades particulares que participavam do Programa, sempre, eles tinham mais disponibilidade muitas vezes. Eles precisavam mais e eles estavam mais próximos das escolas, próximos socialmente, culturalmente, do que os estudantes da UFMG. Então isso aparecia. No início, onde que tinha mais rotatividade dos estudantes era na UFMG. E aí milhões de motivos. E um deles é oferta de bolsas outras na Universidade, eles não precisam pagar a Universidade. Enfim, isso não cabe a mim. A questão do horário, a dificuldade de horário dos alunos da UFMG, que muda muito de um semestre pra outro... Tem poucos cursos noturnos, as outras universidades têm muitos estudantes de curso noturno... (IIESP/SMED 2007-2012)

Embora os problemas de organização internos à UFMG sejam evidentes, infere-se que muitos deles decorrem também, e em grande medida, da forma como o PEI/SMED se estruturava, em claro desacordo com necessidades e possibilidades da Universidade. Nota-se também que o PEI/SMED admite, em última instância, como em outras iniciativas governamentais atuais, o repasse de recursos públicos da educação, por intermédio das bolsas de estudantes, para garantir a manutenção de IES privadas.

Conforme o Relatório de Avaliação do PEI/UFMG (PROEX, 2007h), a recorrência dos problemas estruturais, tal como analisado anteriormente, foi apontada como um dos motivos principais da saída do Programa pelos monitores da UFMG, que demonstram, por um lado, desafios pessoais e, por outro, na própria relação com as escolas. No primeiro caso, a incompatibilidade de horários do monitor com a escola, a falta de disponibilidade de tempo, a necessidade de se dedicar mais aos estudos/curso e a distância das escolas foram os motivos ressaltados. A falta de experiência dos mesmos também foi reconhecida como um fator limitante do exercício do controle sobre os alunos, dificultando o desenvolvimento da oficina conforme o planejado, tal como problematizado na análise da categoria "avaliação das oficina". No segundo, a dificuldade ou impossibilidade de desenvolver o que foi planejado para a oficina por falta de infraestrutura e/ou pelo desinteresse e/ou desrespeito por parte dos alunos e o descumprimento, por parte da escola, da distribuição da carga horária do monitor

prevista no contrato foram os motivadores mais recorrentes apontados nos relatórios de saída dos monitores das escolas. Todos esses aspectos explicitam os motivos da alta rotatividade dos monitores da UFMG[208].

Em que pese essas questões relativas à rotatividade dos monitores da UFMG, de acordo com a PCA, ela nunca recusou nenhum monitor por considerar que os mesmos estão iniciando a vida acadêmica e profissional e que as oportunidades devem ser dadas para o estudante universitário avaliar se deseja ou não atuar como professor, por exemplo. Contudo, segundo ela, a instituição já contou com diferentes perfis de monitores. Aqueles que se envolveram com o Programa, que participaram ativamente, tentaram vencer as dificuldades com o acompanhamento do orientador, como também outros que não tiveram compromisso nenhum com o trabalho e saíram da escola. Como os monitores da Universidade podem romper o contrato a qualquer momento, já houve casos em que atuaram na escola durante um mês e depois saíram do Programa. Ela chegou a ponto de sugerir que os contratos deveriam ter duração obrigatória de pelo menos 6 meses para dar tempo de os mesmos iniciarem, desenvolverem e avaliarem o trabalho realizado para posterior decisão sobre a permanência no Programa, favorecendo assim a concretização das ações junto aos alunos da escola. Para ela, é um desafio para a instituição ter que lidar com a rotatividade dos bolsistas o tempo inteiro, caracterizando um problema atual na relação da escola junto à Universidade.

> Como eles podem romper o contrato a hora que querem, eu tenho bolsista que fica um mês, no mês seguinte, já não quer mais. Eu estou nesse fluxo de bolsista o tempo inteiro. (...) E aí, daqui um mês, sai, aí vem outro. E não tem essa continuidade do trabalho, essa organização do trabalho. Meu horário muda o tempo inteiro, porque é um entra e sai de gente. (...) Eu acho que eles tinham que, pelo menos, assinou o contrato? Tinha que ter uma cláusula, não sei, que falasse "pelo menos um semestre tem que ficar". Pra dar menos trabalho, porque não concretiza nada. Não constrói nada. Não tão construindo nada. (...) Eu não sei nem mais quem passou por aqui, de tanto que já entrou e já saiu. (...)... Eu acho que é até um processo, porque ele chega aqui e fala "não é isso que eu quero não". Então ele vai sair. Mas só que, pra gente estar lidando com esse entra e sai o tempo inteiro, tá complicado. (...) Essa é a questão, é o nó hoje que eu estou tendo com a Universidade é isso, com o bolsista. Ele entra e sai a hora que ele quer. (PCA)

Ainda que apresentando insatisfações relativas à rotatividade dos monitores da UFMG, diferentemente da perspectiva da IIESP/SMED (2007-2012), ela reconhece as dificuldades do trabalho dos monitores, o improviso que caracteriza o Programa e os limites da inexperiência dos monitores. Ela evidencia dificuldades tais como a composição de grupos

[208] Cf. Anexo 9, Tabela 9.

de alunos com diferentes níveis de aprendizagem, as fusões de turmas que aumentam o número de alunos sob a responsabilidade do monitor e diversifica o perfil da turma, a inadequação dos espaços para desenvolvimento das atividades e o deslocamento de materiais para fora da escola.

> (...) eu acho que o Programa precisa sair um pouco mais do improviso e, às vezes, os bolsistas encontram muita dificuldade quando eles vêm trabalhar. Dificuldade inicial, de não ter experiência mesmo de trabalhar com o aluno. E aí são vinte e cinco alunos, alunos com vários processos, várias demandas de disciplinas, de dificuldades, e aí assusta um pouco. (...) E a questão do improviso, às vezes, que a gente tem que juntar turma porque falta monitor, falta bolsista, junta turma, ele pega alunos que não são da turma que ele deveria pegar... Questão dos espaços que muitas vezes não são adequados às atividades que eles desenvolvem. (...) Às vezes tem que carregar o material porque o espaço é fora da escola. Tem que sair carregando muita coisa, peso e aí dificulta o trabalho. Então, muitas vezes, eles desistem por causa disso. (...) E o bolsista chega na expectativa de ter uma sala adequada pra ele poder dar a oficina dele. E muitas vezes não é. (PCA)

Apesar dessas considerações, a PCA afirmou que não substituiria os monitores, nem os agentes culturais por professores do quadro da escola. Além dos conteúdos específicos que os monitores e agentes culturais trabalham e que, segundo ela, os professores não trabalhariam, a relação estabelecida com os alunos é diferenciada, por ser mais próxima. Somente em alguns momentos, afirma, seria interessante contar com a participação de professores, tais como no acompanhamento pedagógico, na realização do ‘para casa’, na intervenção junto às dificuldades de aprendizagem ou construção de projetos.

> Olha, eu acho que até em alguns momentos seria interessante ter alguns professores no acompanhamento pedagógico e no acompanhamento do ‘para casa’, em algumas situações assim. Agora, eu jamais tiraria monitor e bolsista e substituiria tudo. De jeito nenhum. Porque eu acho que o monitor e o bolsista, ele traz o diferencial para o Programa. Por quê? Além desses conteúdos específicos, teatro, dança, música, natação, o que um professor normalmente não daria. Ele traz a jovialidade, ele traz uma relação diferente com o aluno que não é de professor. Porque o professor constrói uma relação com o aluno, da obrigatoriedade (...). O monitor é muito mais próximo do aluno, ele interage, ele brinca, ele senta no colo. A relação é diferente. Isso faz com que os alunos sejam felizes. (PCA)

De maneira convergente, de acordo com a PCB, ela sempre foi receptiva aos monitores da UFMG. A rotatividade não se constituiu em tema abordado por ela e a mesma manifestou, no nível do discurso, ter clareza sobre o papel dos monitores como estudantes universitários em processo de formação, de maneira contraditória ao relato do monitor da Escola B apresentado anteriormente. Busca organizar o horário de forma a garantir o atendimento dos alunos da escola, conforme a estrutura prevista no PEI/SMED e às necessidades dos monitores quanto à flexibilidade de horários em virtude das aulas na

Universidade. Em alguns casos, foi preciso que os monitores combinassem os horários entre si (em turnos e dias diferentes), com a PCB e com o orientador na UFMG de maneira a possibilitar a participação dos mesmos no Programa. Para ela, esses acertos proporcionaram o fortalecimento da relação com os monitores, favorecendo a permanência dos mesmos.

Por outro lado, de acordo com a PCC, de maneira geral, os monitores não estão querendo mais participar do PEI/SMED. Na percepção dela, o número de monitores, não só da UFMG, mas de todas as IES, diminuiu bastante por causa da difícil realidade da escola e pelo baixo valor da bolsa recebida. Para ela, a escola tem encontrado dificuldades de contratar monitores, mas os considera muito importantes. Considera ainda que os alunos da UFMG apresentam-se com maior segurança em relação às oficinas a serem desenvolvidas, com mais conhecimento sobre a realidade da escola, executam um bom trabalho, são bem preparados antes de atuarem na escola e recebem mais orientação que os de outras IES. Na sua perspectiva, os monitores da UFMG nunca deixaram o trabalho a desejar e os professores da escola gostam de tê-los, devido à expectativa de um trabalho de qualidade.

> Eu não tive bolsista da UFMG que eu falei assim "nossa senhora, que servicinho meia boca". Não. Da UFMG não. Já tive de outras faculdades. Que não sabia nem o nome da oficina que ele ia dar. Da UFMG não, o pessoal vinha sabendo (...). Porque o que se espera da UFMG? Qualidade. É uma faculdade que tem um nome. Então nunca deixaram a desejar. Não jogaram o nome por terra. (PCC)

As dificuldades decorrentes da falta de experiência dos monitores foram constatadas também na análise dos relatórios de avaliação dos monitores da UFMG das três escolas[209]. As maiores dificuldades na relação com os alunos dizem respeito a diversas questões como a agitação, o comportamento, a indisciplina, manifestações de sexualidade e violência, como também a falta de clareza dos objetivos das diversas atividades desenvolvidas no PEI/SMED (espaço de recreação e brincadeira). A organização dos horários e turmas também foi avaliada pelos monitores, apresentando um resultado equilibrado entre os que consideram esses aspectos satisfatórios ou não satisfatórios na Escola A, enquanto que, na Escola B, a maioria dos monitores avaliou positivamente a organização dos horários e turmas. Para aqueles monitores da Escola A que consideram como pouco satisfatório a organização das turmas ou dos horários, a quantidade de alunos por turma e as diferenças nos níveis de aprendizagem e dificuldades foram os principais problemas enfrentados.

[209] Cf. Anexo 12.

> O objetivo da oficina é orientar de forma significativa e que a orientação faça uma diferença positiva no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, mas devido aos problemas - alunos que não sabem ler e escrever; grande número de alunos por oficina, dentre outros – isso não está sendo possível. Os alunos precisam de aulas de reforço, porque só o 'para casa' não dá conta de melhorar as condições escolares desses estudantes. (Monitor 1 da Oficina de Acompanhamento Pedagógico, 1º Semestre/2008)

É curioso observar que pouco se cogita a possibilidade de o PEI/SMED contar com o trabalho dos próprios professores da escola ou novos concursados nas atividades do Programa. Ao ser indagada se a presença de professores no PEI/SMED poderia favorecer o Programa, a PCB afirmou que seriam o planejamento e o estabelecimento de rotina os elementos definidores do bom profissional. Segundo ela, tanto o professor graduado quanto o monitor em formação enfrentam desafios e que "existem professores formados que muitas vezes não dão conta do recado que um bolsista dá."

Parece que há uma naturalização da participação dos monitores e outros sujeitos de fora da escola, a despeito de todos os problemas que caracterizam essa participação. Caberia indagar se há de fato uma concordância com o recurso a essa alternativa ou essa naturalização decorre da descrença em relação à possibilidade de ampliação de quadros docentes por parte do governo, ou ainda se as atividades do Programa não são reconhecidas como próprias dos docentes. Fato é que esses problemas apresentados ao trabalho dos monitores e a relação da UFMG com as escolas demonstram claramente a precarização das condições a que foram submetidos tanto os monitores da Universidade quanto os alunos e professores comunitários das escolas, o que certamente impactou o processo formativo de todos. Revelam também a precariedade das escolas para resolverem questões do cotidiano do PEI como também os típicos da própria escola.

Com base nesse quadro, pode-se inferir que a função social da educação superior, fundamentada nos processos mais amplos de formação ancorados no princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, foi subsumida ao ideário da flexibilização curricular e do trabalho. De acordo com Catani *et al* (2001), esse ideário é decorrente tanto da flexibilização no mundo do trabalho quanto do processo de acumulação, a qual vem acarretando na precarização tanto das condições de trabalho quanto de formação. Segundo os autores, a flexibilização curricular se constitui historicamente em pauta de debate da comunidade acadêmica, no sentido de promover mudanças na rigidez dos currículos mínimos e oxigenar os componentes curriculares de acordo com o projeto acadêmico das IES, não se reduzindo aos parâmetros do mercado. Contudo, as reformas educacionais

implementadas a partir da década de 1990 redirecionaram a temática numa perspectiva pragmática, de acordo com as necessidades do mercado de trabalho. Essa perspectiva parece se refletir na organização do PEI/UFMG na sua relação com a SMED, ao flexibilizar o papel dos monitores para além das oficinas que, juntamente com as condições precárias de trabalho nas escolas, ocasionam a rotatividade dos mesmos.

6.2.8 – Avaliação do papel da UFMG, SMED e escolas

Para analisar a interação dialógica entre o PEI/UFMG, a SMED e as escolas, para além dos aspectos que permearam o cotidiano das relações, questões sobre a avaliação do papel de cada uma dessas instâncias também compuseram a análise realizada.

Em *e-mails* trocados entre a PRE (2006-2010), a Secretária de Educação, o Secretário Adjunto de Orçamento da PBH, a Gerente de Articulação Política e a CGP/SMED (2006-2012), em novembro de 2006, evidenciam desafios mais amplos apresentados à perspectiva de uma interação dialógica entre a UFMG e a SMED. Inicialmente a PRE (2006-2010) enviou o texto referente ao "Projeto 2º Tempo da Escola ou Escola de Tempo Integral 2006/2007", construído com base nas discussões previamente realizadas, em material da SMED e ideias próprias.

O texto retoma a experiência da Escola Plural e faz referência à educação integral na perspectiva do direito à educação, inclusão e justiça social, bem como na possibilidade de articulação entre a educação básica e a educação superior dentro de uma rede de corresponsabilização pela educação. Nesse texto, são previstas as competências e atribuições dos participantes tanto na PBH quanto na UFMG (revisados e inseridos no Convênio assinado posteriormente). Prevê-se também o pagamento de bolsa de orientação acadêmica no valor de R$100,00 por estudante e bolsa de coordenação pedagógica no valor R$ 1.400,00 por cada 10 escolas, além de R$1.400,00 para um coordenador executivo e R$ 600,00 para secretário. A Proex apresentou a possibilidade de solicitar recursos junto ao governo federal para o financiamento da participação da Universidade no PEI/SMED, tendo em vista a ampliação do projeto para todas as escolas da rede (PBH; PROEX, 2006).

Em resposta ao *e-mail* anterior, a Secretária de Educação pontuou que o projeto precisaria ser recorrente e autossustentável. Chamou atenção para o fato de o modelo idealizado ser caro e de difícil aplicação em outros municípios. Em relação à extensão

universitária, considerou que poderia ser possível conseguir o financiamento, mas não de maneira permanente por causa das trocas de governo[210]. Apontou a necessidade de se abrir um debate sobre o papel da extensão universitária, seu engajamento nos projetos da comunidade e sua pontuação/valoração na carreira universitária. Diante desses aspectos, ela considerou que o projeto fosse apresentado ao governo federal, mas que o mesmo não poderia significar a sustentação da Escola Integral em BH. "Este modelo de escola tem que existir mesmo sem a presença, infelizmente, da universidade." A Secretária finalizou o *e-mail* apresentando preocupações com questões que poderiam provocar perdas nos 30% dos recursos orçamentários da PBH destinados à educação.

Em seguida, a PRE (2006/2010) lamentou sentir que não seria possível prosseguir com a proposta e que "realmente não é trivial transformar uma cidade inteira". Pontuou aspectos como os baixos salários na Universidade, excesso de tarefas para poucas pessoas e que não seria possível contar com voluntarismo e engajamento e ausência de gastos. Destacou que, como conversado com o Secretário Adjunto de Planejamento anteriormente, se a SMED desejava somente a participação de graduandos, que fosse realizada uma chamada geral desvinculada da Universidade, mas que "se a UFMG entra, seremos cobrados como UFMG, com a qualidade da UFMG e isso gasta tempo e recursos como toda instituição" (PROEX, 2006f).

Mesmo com o convite realizado diretamente à PRE (2006-2010) e a participação da UFMG na concepção do PEI/SMED, os *e-mails* trocados entre a Proex e a SMED evidenciam perspectivas diferenciadas sobre o papel de cada instância e tensões na relação estabelecida. Para a Secretária de Educação, a UFMG deveria se "engajar" e arcar com os custos da participação de professores, valorizando-a na carreira docente. Diferentemente, a PRE (2006-2010) pontua que a SMED não poderia contar com a ausência de gastos, entre eles, o pagamento de uma equipe de coordenação e orientação da Universidade.

A utilização do argumento dos "baixos salários na universidade" pode ser compreendida como justificativa para o projeto servir de complementação de salários, em consonância com a ideia de prestação de serviços vinculada à venda de serviços, em uma concepção de extensão mercantilista (JEZINE, 2006a). Por outro lado, a fala da PRE (2006-2010) chama a atenção para a intenção da desobrigação por parte da SMED em garantir as

[210] O que evidencia que o caráter de políticas educacionais de governo e não de Estado, tal como concebido por OLIVEIRA (2011), em consonância com a definição de política de efeito "zigue-zague", marcada pelas descontinuidades, formulada por CUNHA (2005).

condições necessárias ao projeto. Nesse caso, tal como apontado por Jezine (2006a), no processo de reforma do Estado, na visão governamental, a instituição universitária deveria funcionar como instrumento de implementação de suas políticas. Coexistem, contraditoriamente, a disputa pela concepção de extensão socialmente referenciada, com intervenções voltadas para a transformação social, conforme defendido pelo movimento docente e FORPROEX e a pressão governamental pela atuação da universidade de acordo com os seus parâmetros e demandas sem ou com contrapartida.

Apesar dessa tensão, a partir dos documentos analisados, observou-se a intensa comunicação entre a UFMG e a SMED para o estabelecimento da relação proposta no projeto piloto por meio de reuniões e *e-mails*. O mesmo foi observado na Universidade no tocante à organização dos orientadores, oficinas e monitores em conformidade com as demandas da SMED e das escolas. Como demonstrado no tópico 6.2.2 deste capítulo, o projeto piloto foi realizado com o acompanhamento sistemático da UFMG e o compromisso de todos os envolvidos na Universidade e a crença na proposta no que diz respeito às suas potencialidades para ambos os lados. Considera-se que a UFMG buscou se orientar pela diretriz da interação dialógica com a SMED e as escolas, no sentido de realizar uma ação qualificada em prol do direito à educação das crianças e adolescentes. Entretanto, a comunicação foi marcada por tensões entre a UFMG e a SMED.

De acordo com a CGP/UFMG, a SMED demandou a participação dos estudantes da Universidade para o desenvolvimento das oficinas, mas que o papel da UFMG foi mais amplo, atuando junto à gestão do Programa na Secretaria de Educação, no que concerne à organização, discussão e avaliação.

> O papel básico que eles queriam da gente era que a gente fornecesse os bolsistas, as oficinas. E o combinado era que a gente faria essa orientação, que eles teriam uma orientação também dentro da escola! Mas, esse tempo todo, a gente veio, quer dizer, ajudamos a discutir, a organizar o Programa. Depois nós participávamos da coordenação geral do Programa junto com a SMED. A gente tinha reuniões todo mês, e aí continuamos fazendo esse movimento de... avaliar, resolver, discutir, propor. Mais ou menos como se a gente tivesse... Continuamos construindo juntos, esse Programa na SMED. (CGP/UFMG)

Em coerência com esses aspectos, a CGP/UFMG, ao avaliar a relação com a SMED, considerou que, até o ano de 2012, antes das mudanças de gestão na SMED, a atuação do PEI/UFMG junto da coordenação na Secretaria de Educação se concretizou de maneira dialógica e orientada pelo compromisso com o Programa.

> A relação com a SMED na gestão passada, com essa turma que tá desde o início, desde 2006 coordenando, foi muito boa! A gente se sentiu enquanto parceiro mesmo! Construindo a coisa juntos, remando no mesmo barco... Trabalhando muito uma relação dialógica, de trocas, de avaliação, de proposta, de reflexão. Ajudamos a construir sim, fomos bem parceiros e também tivemos toda liberdade de colocar, de propor, de reclamar, numa parceria de compromisso mesmo! Com o Programa, de avançar no Programa. Agora, essa mudança, última de gestão agora, houve essa mudança total da coordenação. As pessoas que estavam lá, acho que praticamente não sei se tem mais ninguém! (...). Nós estamos estranhando ainda. Juntou também com a demora da secretária entrar lá. Ainda estamos retomando o diálogo e tá cedo ainda pra falar como é que vai ficar. (...) Ficamos incomodados com algumas coisas e fomos em frente, como a gente sempre fez! Fomos conversar, fomos dialogar, fomos buscar soluções ou elucidações. E as coisas estão começando a engatilhar. Infelizmente demorou demais! (...) E estamos retomando o diálogo, devagar! Sem saber ainda como é que vai ficar! (CGP/UFMG)

Na avaliação da PRE (2006-2010), até o período de sua gestão, a Universidade cumpriu o seu papel na relação estabelecida, contudo, a SMED deixou a desejar por não ter criado um recurso específico no PEI/SMED para ser encaminhado à UFMG para fazer a gestão da parte que lhe cabia. A falta de diálogo ou desacordo entre a UFMG e a SMED relativa aos recursos foi atribuída à saída da Secretária de Educação que havia gestado o projeto e a entrada de gestores que não tinham a visão sistêmica necessária para compreender as demandas da Universidade e operacionalizar os encaminhamentos indispensáveis.

> Eu acho que o papel da universidade era fazer isso que foi feito lá (...) Eu acho que a SMED é que deixou a desejar. A SMED deixou a desejar porque, na verdade, ela não construiu a política. Porque também a [Secretária de Educação 2004-2007], o ministro fisgou. (...) Quando ele leva a [Secretária de Educação 2004-2007] pra lá, o [Secretário da Educação 2007], ele não era pedagogo, ele me ligava sem parar. Ele falava: "Como que eu faço isso?" E ele ficou assim... sabe, no sufoco. Eu imagino o sufoco dele pra conseguir levar a termo aquilo ali. E as pessoas ficaram tentando organizar, mas não era quem tinha gestado. Do meu ponto de vista, a Secretaria Municipal de Educação tinha que ter feito a política de criar um projeto que, por exemplo, da mesma forma que nós tínhamos o LASEB, que levava o recurso e dava pra universidade, eles podiam ter criado um recurso para o Escola Integrada, para ser encaminhado para a universidade fazer a gestão da parte dela, com pessoas que poderia tá assim voltadas pra aquilo ali. Enquanto isso, a própria SMED teria um grupo que estaria diante do projeto, fazendo a gestão das escolas desse projeto. Porque faltou a gestão... faltou um diálogo entre SMED e Universidade, só pra isso, mas com recurso. Você não faz só de boa vontade, não, uê! Tinha que ter pessoas pagas pra ficar só por conta daquilo. Então, tinha o [Gerente GEDC] ... Ele ficava fazendo reunião com as universidades, mas não era um negócio assim que tinha liga. Ele não entendia bem da universidade. Ele tinha que ter tempo pra ir lá, ver as dificuldades que a universidade tinha, as dificuldades dos alunos, o que é que a gente precisava pra coisa funcionar, ou eles fazer num território... Por exemplo: "Tantas pessoas vão pegar essas escolas aqui, outras universidades vão pegar aquela..." Dividir os territórios. Faltou ali um olhar mais sistêmico daquilo tudo que estava acontecendo. Faltou. E aí a coisa não caminhou para isso, eu acho. (PRE 2006-2010)

Esse longo relato demonstra o ponto nevrálgico da relação UFMG/SMED, nos primeiros anos do Programa, que reside na falta de financiamento do PEI/UFMG pela SMED. Evidencia também a descontinuidade das políticas educacionais e seu efeito "zigue-zague", conforme Cunha (2005), decorrente de sua formulação estar atrelada à Secretária de Educação à época. Em consonância com esse posicionamento, a PRE (2012/2014) também considera que o poder público precisa assumir suas responsabilidades no desenvolvimento de suas políticas e que a Universidade cumpre o seu papel, mas precisa interferir no sentido de apontar caminhos para o governo assumir também.

> Hoje eu acho que ele é um bom projeto. Agora, às vezes, algumas ações ou projetos são criticados porque tão cumprindo um papel que o governo deveria estar fazendo. Eu acho que a Escola Integrada, o governo deveria estar fazendo. Ele faz! Ele paga as bolsas. Mas, quem tá tocando a escola... é universitário! (...) Essa era uma coisa legal da Escola Integrada [PEI/UFMG] fazer. É... Começar a interferir na política e ela continua como um projeto mesmo, como ela é e como ela deve ser, mas ela vai interferindo na política para o governo assumir. Aí ela vai ficar, no pedacinho restrito dela, descobrindo novas formas, com ganho pros alunos, com ganho pro Programa, mas o governo tinha que tocar isso! E pra ele fica assim, mais cômodo! Um monte de gente boa trabalhando pra ele! (...) O papel que ele [PEI/UFMG] faz é o papel que ele tem que fazer mesmo! (PRE/UFMG 2012-2014)

Esses relatos indicam os limites da SMED no cumprimento do seu papel. A partir das críticas apresentadas, é possível analisar, tal como Botomé (1996; 2001), que a extensão não pode ser sinônima de prestação de serviços, ao substituir o papel do Estado, no fornecimento de mão de obra barata para desenvolver o Programa e suprir outras necessidades da escola que o "sistema" não atende, como quadros em número e qualidade suficientes para o cumprimento dos objetivos das escolas. Embora o quantitativo de monitores da UFMG seja pequeno em relação aos agentes comunitários, é fundamental a participação de estudantes na condição de aprendizes e não de profissionais responsáveis pelas oficinas ou para cobrir as lacunas do PEI/SMED. Portanto, as condições de participação nesse formato deveriam ser garantidas para concretizar a dimensão professora das atividades de extensão, quando esta envolve alunos aprendendo. Ao se demandar conhecer melhor os processos e torná-los acessíveis, estabelece-se sua dimensão pesquisadora. Quando a universidade ajuda a criar, em sua dimensão pioneira, tal como no projeto piloto, é fundamental saber a hora de recuar e interferir para que o governo assuma, atuando somente no aperfeiçoamento das ações.

A permanência da UFMG no desenvolvimento do PEI/SMED, diante da recorrência de todos os problemas estruturais já analisados, pode apontar para os limites da efetivação da concepção de extensão universitária vinculada aos interesses da maioria da sociedade, tal

como apontado por Tavares (1996). A falta de estrutura que impacta diretamente na qualidade das ações desenvolvidas junto às crianças e adolescentes e a ausência de integração com a escola demonstram que a relação da UFMG com as escolas estava favorecendo muito mais aos interesses imediatos do governo municipal, apesar do alcance de atuação da UFMG ser restrito em relação ao universo total de educadores do PEI/SMED, como evidenciado anteriormente, e a solução dos problemas extrapolarem o papel da Universidade.

Quanto à avaliação sobre o papel SMED na relação com a UFMG no desenvolvimento do Programa, a IIESP/SMED (2007-2012) considerou difícil avaliar. Relatou apenas que, por um período, a coordenação se posicionou de maneira defensiva em relação aos questionamentos realizados sobre a gestão e o Programa. Afirmou que, inicialmente, fora as cobranças realizadas pela UFMG, a relação com esta era igual às demais IES, tornando-se melhor quando a UFMG passou a pensar em soluções conjuntamente.

> A parceria com a UFMG não era ... Ela começou bem só com a UFMG, aí no primeiro tempo ela foi com a UFMG. Mas ela foi com a UFMG igual era com as outras. A não ser que a UFMG cobrava mais da gente. E depois ela começou a ser mais estreita com a UFMG por ela apresentar mais possibilidades. Por ela dar conta de mostrar mais caminhos pra gente, de ajudar a gente a pensar em soluções, e não só de cobrar da gente soluções. (IIESP/SMED – 2007/2012)

Ela também criticou o lugar do PEI/UFMG na estrutura da Universidade e considerou que a UFMG demandava soluções para questões internas à própria instituição.

> Algumas questões que a UFMG trazia eram muito particulares dela. Aconteceu algumas vezes da UFMG pedir reuniões com a SMED pra tratar de questões da organização. E sempre elas eram muitas questões... tinha uma dificuldade de... Acho que tinha muito a ver, como que a universidade precisava se organizar pra poder dar conta do Programa. A coordenação era toda na Proex. Acho que a Proex tinha uma angústia muito grande com isso, porque ela ficava correndo atrás, tentando articular, e não conseguia. Não conseguia sistematizar, não tinha um professor que pegava... A rotatividade dentro da Universidade também era grande, os professores que assumiam e depois já saíam, e não tinha uma centralização. (...) E a [CGP/UFMG] trazia isso pras reuniões, e com uma esperança de que a SMED fosse achar uma solução pra isso. O que a escola, o que a SMED e o Programa podem fazer pra ajudar, pra diminuir a rotatividade dos alunos. (IIESP/SMED 2007-2012)

Todavia, para ela, a reorganização do PEI/UFMG e a vinculação mais direta com a FaE resultaram para a SMED numa relação mais interessante pelas possibilidades ampliadas de articulação que estas oportunizaram. Com essa mudança, a SMED passou a solicitar a participação mais efetiva da FaE em eventos de formação.

> Na relação com a UFMG, não foi a mudança do governo que fez a diferença, foi a mudança da estrutura de organização do Programa dentro da Universidade. Porque, nos primeiros anos, a gente sentia que era uma cobrança muito forte da UFMG pra gente achar soluções. A partir de um certo momento, quando a Faculdade de Educação começou a ficar mais envolvida, começou a ter assim: vamos construir junto, vamos realmente pensar junto com a Secretaria de Educação, soluções. O que a gente pode ajudar, em que a gente pode contribuir pra qualificar o Programa Escola Integrada. Não só apontando os defeitos, mas pensar em qualidades dele mesmo, em que pode ser potencializado. Aí ficou mais fácil a relação. (...) Nesse momento, a gente começou também a pedir mais participação da UFMG nas formações. (IIESP/SMED 2007-2012)

Na avaliação dela, a relação da SMED com a UFMG melhorou de qualidade. De fato, sua fala evidencia que houve mais aderência ao Programa a partir do momento em que a Universidade passou a ofertar formação para os professores comunitários e agentes culturais por meio de outras ações de extensão.

> Tanto a gente começou a se envolver com as formações do TEIA, por exemplo. Aí veio essa demanda de formação dos agentes culturais, que foi quando a gente comprou, fez o contrato com o Observatório da Juventude pra formação dos agentes culturais. Eu acho que essas coisas foram importantes pra articulação da UFMG aqui dentro, porque aí a gente trouxe pra dentro da UFMG os agentes culturais, trouxe pra dentro da UFMG a formação dos professores comunitários, no TEIA, além dos bolsistas que tá com o PEI/UFMG. A UFMG começou a ter contato também com todos os sujeitos da Escola Integrada. Isso foi muito bom. Mudou muito e eu acho que a qualidade da parceria cresceu muito e as possibilidades dela, quando essas ações começaram a acontecer. (IIESP/SMED 2007-2012)

A CGP/SMED (2006-2012) também reconheceu a crítica aos limites analisados na relação entre a UFMG, a SMED e as escolas, tal como apontado pela IIESP/SMED (2007-2012), ao afirmar que o posicionamento mais exigente da UFMG muitas vezes desconsiderou o processo de mudanças em curso na SMED e nas escolas.

> Tiveram coisas, mais no sentido de que a UFMG talvez até tenha querido exigir é... da gente uma forma de organização mais eficiente do que a gente é... conseguia fazer no momento, dado assim, a diversidade, a mudança, o novo dentro da escola. (...) Eu acho que a UFMG, em determinados momentos, ela queria... até às vezes pelo fato dela ter se organizado melhor pra isso, ela já ter um *know how* pra isso, talvez ela tivesse em algum momento ficado um pouco mais é... exigente com relação ao Programa. (...) Eu não acho que isso foi nada que tivesse sido uma coisa agravada assim... Não considerando nosso caminhar, nosso ritmo. (CGP/SMED 2006-2012)

A CGP/SMED (2006-2012) afirmou que a UFMG se destaca entre outras IES na relação com o PEI/SMED e reconheceu que a Universidade se reorganizou internamente em função do Programa, mesmo com um posicionamento mais crítico na relação estabelecida.

> Dessas universidades todas aí, dessas parcerias, a UFMG se destaca. Se destaca muito, porque, primeiro, a UFMG começou com a gente, ela fez parte desse formato, ela nos ajudou a criar, ela participou da concepção do Programa. (...) A gente sentou com eles e falou: "Olha, nós queremos fazer assim e assim, queremos que vocês contribuam nessa parte." Então, foi uma coisa acordada desde o início. Depois as outras universidades até agregaram e tal, mas a concepção já estava formada e foi criada com a UFMG. A questão da UFMG ter constituído esse espaço significativo lá dentro, dentro da FaE. Um núcleo de atendimento voltado para a questão do Programa Escola Integrada, com pesquisa, com acompanhamento sistemático, com formação (...) Eu acho que teve um momento que não foi possível a UFMG realizar isso aí com muita eficiência. (...) mas os espaços que ela criou de formação, vamos falar do TEIA, eu acho que fez diferença dela com relação às outras universidades! Isso aí não resta a menor dúvida. Eu acho que ela se organizou em função. Ela considerou e bancou a possibilidade desse diálogo entre a educação básica e a universidade. Ela teve presente, em todas as discussões, na elaboração, na criação desse programa, trouxe a *expertise* dela, assim, o *know how* dela, junto com a secretaria. Eu acho que foi uma construção, a meu ver, fundamental, para o funcionamento do Programa Escola Integrada! Eu acho que muitas vezes até com críticas, assim, mais fervorosas. (CGP/SMED – 2006/2012).

O papel da UFMG, da SMED e das escolas nas relações desenvolvidas na evolução do PEI/SMED também foi avaliado pelas professoras comunitárias entrevistadas. Segundo a PCA, as mudanças ocorridas na equipe de gestão do Programa na SMED interferiram nessas relações. Até o momento da entrevista, a escola não estava mais recebendo o acompanhamento das oficinas por parte da SMED. "Então esse ano está atípico. Nós estamos assim, totalmente, meio que perdidos." De acordo com ela, anteriormente, a escola podia ligar diretamente para a Universidade para tratar de assuntos relativos às oficinas e aos monitores, mas atualmente é orientada a não entrar em contato com a Universidade. "E eles pedem, hoje eles tão pedindo, não tá podendo nem ligar pra Proex mais. 'Não, não façam a relação direta não. A SMED vai construir'" (PCA).

Ela não concorda com essa orientação por considerar que a escola tem que manter um vínculo bem próximo com a Universidade, bem como conhecer os orientadores de modo a favorecer o trabalho desenvolvido nas oficinas. Considera que a SMED "é um laço com as universidades" e que, por ter feito a parceria com essas instituições, é seu papel garantir um vínculo próximo, conhecer os orientadores e as pessoas que articulam o Programa dentro da UFMG e ser a ponte entre a coordenação do PEI/SMED na escola e a Universidade. A manutenção da formação para os professores comunitários com a realização de encontros com a participação da Universidade, a formação dos monitores e o acompanhamento das oficinas também foram apontadas como funções da SMED que devem ser mantidas.

De acordo com a PCB, na experiência da Escola B, o diálogo com a SMED sempre foi permanente. Por meio das reuniões mensais voltadas para os professores comunitários na

SMED e do acompanhamento da Secretaria e da regional, os problemas da Escola B são resolvidos. Segundo ela, o papel da SMED, na sua relação com a UFMG e a escola, é garantir a estrutura para que o Programa obtenha sucesso. Contudo, considera que a SMED tem cumprido parcialmente o seu papel nesse sentido, devido às mudanças ocorridas com a alteração do gestor do Programa. Tal como a PCA ressaltou, a falta do suporte da equipe da SMED na área de Educomunicação ainda não foi formatado na nova gestão. Fez referência também à impossibilidade de participar de momentos formativos (ela citou o seminário TEIA's de Cidadania) por falta de monitores e agentes culturais em número suficiente na instituição, devido aos problemas de contratação enfrentados pela PBH.

No entendimento da PCB, a Universidade cumpre seu papel ao estabelecer o diálogo com a escola relativo às propostas de oficina apresentadas. A escola favorece que ambas alcancem os objetivos do Programa. Considera que só há limites na relação estabelecida entre a Universidade, a instituição e a SMED quando "quebra uma ponte" junto a/em alguma dessas instâncias, por exemplo, as mudanças ocorridas na gestão do PEI/SMED, que implicam dificuldades para que as ações sejam desenvolvidas conforme o planejado.

A PCC também reconheceu de maneira semelhante à PCA que as mudanças ocorridas na gestão do PEI/SMED impactaram no diálogo entre a escola e a UFMG e a centralização da comunicação na SMED e seleção de oficinas criou dificuldades para a escola. Demonstrou também preocupação com a continuidade da relação entre a UFMG e a SMED, decorrente dessas mudanças.

> (...). Era bem mais fácil. Agora eu não posso fazer isso. Eu não posso. Nós fomos na verdade proibidas desse contato direto [com as IES]. É tudo via SMED, tá tudo muito centralizado. E essa centralização, ela dificulta algumas coisas. Ela burocratiza. (...) Olha, estou um pouco preocupada porque a UFMG, ela está desde 2006 com o projeto piloto, e a gente sempre percebeu muito interesse. A Faculdade sempre foi uma das primeiras a levantar os questionamentos lá na prefeitura, na SMED, nos encontros e tal. (...) Eu não sei se eu tenho razão, mas percebo que ela [a parceria] tá meio frágil. Eu acho que tá todo mundo meio desanimado com a prefeitura. Desencantado um pouco com o Programa... (PCC).

Conforme a entrevistada, essa centralização provocou mudanças inclusive no processo de acompanhamento da SMED junto às escolas. Segundo ela, o acompanhamento do PEI/SMED era realizado por reuniões na SMED e nas regionais de cada escola e para contato permanente com a pessoa responsável pela interlocução com as IES. Apesar dessas mudanças, a PCC afirmou que o papel da SMED consiste no acompanhamento, orientação e na busca de soluções para os problemas enfrentados, resultando na efetividade do Programa na escola.

> É um papel de acompanhar, de orientar, de buscar soluções, de buscar parceria. No momento, o trem não está bom lá não. Por causa das políticas, das mudanças, a equipe está desfalcada, mas sempre foi assim. (...) Então é sempre esse mesmo, de buscar solução, de buscar estratégia, de conseguir que o trabalho efetivamente aconteça aqui na escola. (PCC)

Para ela, é necessário que a SMED se ocupe de questões mais amplas referentes ao Programa; que a escola receba bem os monitores e faça o pagamento da bolsa de extensão, do vale-transporte e garanta o seguro de vida. Junto a isso, a escola oferece a possibilidade da vivência da prática realizada na instituição. Afirma ainda que, em geral, as condições necessárias para o trabalho educativo nem sempre são as ideais, que a mesma não pode se ater às burocracias e dificuldades e que atua no PEI/SMED conforme as suas possibilidades. Evidencia-se pelas entrevistas que as mudanças na gestão do PEI/SMED têm implicado nas relações entre a UFMG e as escolas.

Quanto à perspectiva dos monitores a respeito das relações entre a escola, a UFMG e a SMED, destaca-se que a metade avaliou positivamente a comunicação e a articulação entre essas instâncias na Escola A. Um número significativo de monitores considerou esses aspectos pouco satisfatórios no encaminhamento das soluções necessárias ao desenvolvimento das atividades conforme as concepções que as fundamentam. Os desafios relatados pelos monitores nesse sentido são de naturezas diversas. Os monitores apresentaram a necessidade de a UFMG oferecer maior apoio à escola e se posicionar criticamente perante os problemas estruturais do Programa e "exigir" mudanças junto à prefeitura.

> Reconheço que a UFMG, através da equipe de coordenação e até mesmo das ações dos bolsistas (juntamente com seus orientadores), tem tentado intervir no Programa a fim de melhorar, mas ainda acho pouco. As visitas não são frequentes e a escola não sente o apoio da Universidade. (Monitor 1 da Oficina de Acompanhamento Pedagógico, 1º Semestre/2008)

> É preciso que haja uma reformulação em muitos aspectos do Programa, como, por exemplo, melhores condições de trabalho e de formação para os estudantes responsáveis pelas oficinas. O ideal seria que a Prefeitura, ao invés de se preocupar em fazer propagandas sobre o projeto, investisse nesses aspectos. Essas propagandas não condizem com a realidade que enfrentamos e dão à sociedade a falsa impressão de que a Escola Integrada é a "salvação" dos alunos das periferias de Belo Horizonte. O Programa tem pontos positivos, mas penso que esses pontos, futuramente, podem ser apagados pelos aspectos negativos. A UFMG, como parceira da PBH, tem a responsabilidade com seus alunos que trabalham no Programa de denunciar e exigir que uma reformulação seja feita. (Monitor 1 da Oficina de Acompanhamento Pedagógico, 2º Semestre/2008)

Nas Escolas B e C, a maioria dos monitores avaliou positivamente a comunicação e articulação entre a UFMG, a escola e a SMED. Contudo, na Escola B, foram verificadas

perspectivas diferenciadas a respeito desse tema. Uma monitora, diante de problemas enfrentados no pagamento de vale-transporte por parte da escola, afirmou ter se decepcionado "com relação ao apoio e bom senso da gestão" na comunicação para resolução de seu problema, isto é, garantir as condições básicas de trabalho da monitora (Relatório, Monitora 2 de Oficina de Dança, 2º semestre/2012). Na experiência de outra estudante da UFMG, a comunicação entre as instâncias participantes do Programa foi considerada harmônica e favorece o suporte necessário para seu avanço.

> Considero a [Escola B] muito organizada e até o momento não tive dificuldades ou sofri pela "desorganização" do Programa com a SMED, a Escola e a UFMG. Pelo contrário, a Professora Comunitária, a UFMG e a SMED estão sempre em harmonia, não tendo nenhum ponto de desacordo entre eles que venha prejudicar o andamento e o aprimoramento do Programa. Exemplo disso são os acompanhamentos dos agentes culturais cedidos pela SMED, as orientações e os seminários de formação na UFMG e os apoio e organização da professora comunitária. Até o momento, fui amparada por eles e vejo o empenho dos mesmos para levar adiante o Programa. (Relatório, Bolsista 1 da Oficina de Dança, 2011)

A necessidade de articulação entre a Universidade e a escola para a participação dos monitores da Escola A nos seminários de formação organizados pela UFMG também foram apontados e a necessidade de os seminários focarem a realidade concreta vivida na escola.

> É muito importante uma interação maior entre a escola e a Proex para que o nosso trabalho não prejudique a nossa participação nos seminários de Formação. Poderia ser estipulado um dia de semana no mês em que as escolas liberem os bolsistas, dado a necessidade desses encontros como um apoio para nossa formação e desempenho. (Monitor 1 da Oficina de Espanhol, 2º Semestre/2008)

> Os seminários fogem da realidade que enfrentamos (...). Os professores que coordenam os seminários falam com muito romantismo, mas é muito claro que eles não conhecem os espaços onde trabalhamos e os problemas que enfrentamos com os alunos. (Monitor 2 da Oficina de Música, 1º Semestre/2011)

A maior proximidade entre a SMED e a Proex a fim de possibilitar a interação nas temáticas das formações realizadas e da SMED com os coordenadores de oficina na UFMG para o aprimoramento das oficinas também foi apontada pelos monitores na Escola B, em consonância com a avaliação das professoras comunitárias.

Depreende-se da análise aqui realizada que, por parte da UFMG, a Universidade vem cumprindo o seu papel e a SMED tem encontrado limites. As entrevistadas do PEI/SMED reconhecem a importância da UFMG e apontam o seu posicionamento crítico diante dessa política pública, tal como se espera do papel social dessa instituição. Por outro lado, na UFMG, se, para a CGP/UFMG, o PEI/UFMG se pautou pela interação dialógica na relação com a SMED e as escolas, na perspectiva da PRE (2006-2010), o diálogo foi restrito por

ausência de recursos da PBH destinados à gestão do Programa na Universidade. Verificou-se também recuo no diálogo entre a UFMG e as escolas perante as mudanças na SMED e limites na comunicação do ponto de vista dos monitores da Universidade.

6.2.9 – Contribuições

Apesar de todos os limites e desafios analisados na descrição do histórico do PEI/UFMG, tanto internamente à Universidade quanto na relação estabelecida com a SMED e as escolas, na percepção dos entrevistados, há várias contribuições provenientes dessas relações, inclusive algumas já evidenciadas ao longo deste estudo. Dentre os relatos dos entrevistados, somente a PRE (2006-2010) não apresentou possíveis contribuições ao considerar não ter tido tempo para realizar avaliação de impacto do Programa. Ademais, as contribuições relatadas pelos entrevistados, coletadas nos relatórios de avaliação dos monitores, relatório de avaliação da coordenação do PEI/UFMG (2007), da pesquisa sobre o perfil dos monitores (PEI/UFMG, 2012) e do relato do projeto de acompanhamento da Escola A (GEBARA, 2010) podem ser organizadas nos seguintes âmbitos:

1) Contribuições para a SMED: viabilidade financeira; reflexão e avaliação sobre o PEI/SMED e formação dos educadores envolvidos.
2) Contribuições para as escolas, alunos e melhoria da qualidade da educação básica: ampliação das oportunidades de aprendizagem, acesso aos bens culturais, favorecimento da aprendizagem em sala de aula e consequentemente a melhoria da qualidade na educação mediante os resultados de avaliação de impacto; troca de conhecimento entre os educadores e estabelecimento de novas relações pedagógicas e interpessoais; socialização; aprendizado mútuo, estímulo para o ingresso no ensino superior; famílias.
3) Contribuições para Universidade e monitores da UFMG: vivência da prática profissional; ajuda financeira com a bolsa de extensão; formação dos futuros professores, discussão, reflexão e produção de conhecimento sobre a realidade escolar; aproximação entre a Universidade e a educação básica.

No que tange ao primeiro âmbito, de acordo com o Relatório Semestral da UFMG/1º Semestre de 2007, os participantes do Programa na UFMG consideraram que a participação

da Universidade no PEI/SMED contribui para a viabilidade financeira, bem como para reflexão, avaliação, estruturação e operacionalização do mesmo.

> A parceria das universidades com a Secretaria, de um modo geral, contribuiu tanto para a viabilidade financeira do Programa, quanto vem contribuindo para a reflexão conceitual e metodológica e a avaliação do mesmo. Além disso, a UFMG, em particular, deu um grande apoio na sua estruturação e operacionalização. (PROEX, 2007c)

Em consonância com esses aspectos, a CGP/UFMG considera que a UFMG tenha sido uma grande parceira da SMED no desenvolvimento do Programa.

> Eu acho que a gente tem sido um grande parceiro! Foi talvez da SMED até o ano passado na implementação desse Programa que também tá virando uma política pública. (...). E nessa relação com a Secretaria Municipal de Educação. Vamos ver o que vai vir agora, porque, até então, foi um trabalho bem dialógico. (CGP/UFMG)

Essa perspectiva foi confirmada pela PCC ao afirmar que a coordenação do PEI/SMED sempre relatou as contribuições da UFMG na formatação e busca pela solução dos problemas cotidianos do Programa.

> Porque você pensa, a SMED buscou muito a ajuda da Universidade para poder formatar o Programa e a UFMG foi a grande parceira. Eles falam sempre isso lá, a gente sempre viu lá o pessoal da UFMG lá, sempre buscando soluções pros problemas, pras dificuldades que vêm aparecendo. (PCC)

De fato, a contribuição do PEI/UFMG para a SMED foi reconhecida pela IIESP/SMED (2007-2012), relativa à capacidade de a UFMG refletir sobre o PEI/SMED e sistematizar conhecimento a respeito da experiência, uma vez que os setores públicos se dedicam muito mais ao fazer e possuem pouco tempo para a reflexão.

> Aí eu não sei se comparativamente com outras universidades, mas a UFMG penso que ela é a universidade que tem mais condições de fazer mais pela Escola Integrada. Nenhuma outra dá conta disso que a UFMG dá. De não só vir com a participação dos estudantes, de fazer a formação deles, mas de pensar no Programa Escola Integrada como um todo. (...) (IIESP/SMED 2007-2012)

Em coerência com essa visão, a CGP/SMED (2006-2012) ressaltou as formações ofertadas pela UFMG, a reestruturação do PEI/UFMG que favoreceu o atendimento das escolas e a avaliação conjunta do Programa. Destacou também a importância do diálogo da educação básica com a Universidade proporcionado pelo PEI para ambos os lados.

> A gente participava das formações, depois veio o Teia também, que é um espaço significativo de formação. O pessoal participou massivamente das formações do

> TEIA. Foi estreitando também em todos os sentidos (...) O fato da UFMG ter se reorganizado, a sua estrutura na FaE, criar essa coisa do atendimento, de criar um núcleo, uma coordenação do Programa Escola Integrada... Pra gente foi maravilhoso porque a gente tinha condição da avaliação também. (...) Foi fundamental! Acho que talvez tenha sido mesmo a universidade que mais teve presente, assim, com a gente, que mais se dedicou e eu acho que a possibilidade da gente também ter... tido condição de estabelecer esse diálogo mais estreito, da educação básica com a universidade. Eu acho que a escola integrada possibilitou isso muito. Tanto foi pra nós como eu acho que para a universidade também. Ficar mais por dentro do chão da escola. A gente tem casos de orientadores da UFMG que estavam nas escolas mesmo. Vendo, orientando seus alunos... (CGP/SMED 2006-2012)

Ainda de acordo com ela, a UFMG sempre participou ativamente nas reuniões realizadas junto à SMED, quanto nos eventos de formação, contribuindo para a formatação e organização do PEI/SMED.

> Eles participavam dos fóruns, diferentes fóruns, que a gente tinha. De formação com os alunos. E também a gente tinha um fórum específico. Porque a gente tinha encontros mensais com as universidades. Para além dessa questão do funcionamento mesmo que a gente discutia muito (...). Principalmente a UFMG contribuiu muito, participava muito efetivamente nesse formato do Programa, no funcionamento... Foi uma parceira bem participante aí nesse sentido! (CGP/SMED 2006-2012)

Em relação às contribuições para a escola, seus alunos e para a melhoria da qualidade na educação básica, a CGP/UFMG, apesar de considerar que a relação estabelecida entre a UFMG e as escolas tem trazido contribuições para os seus alunos, sua ponderação foi cautelosa. Ela pontuou que ainda é cedo para se ter clareza desses aspectos devido às questões estruturais do PEI/SMED que interferem na qualidade das atividades desenvolvidas.

> Eu acho que a gente levou colaboração pras crianças que estão na escola, formação dessas crianças, sem dúvida. (...) Pelo menos, a nossa perspectiva é de fazer um trabalho extremamente responsável com aquela criança lá da escola. A nossa busca é essa! O nosso suporte que nós damos é pra isso! E assim, as pesquisas sobre a Escola Integrada que a gente vê de avaliação fala realmente. A Escola Integrada tem dado avanço para os meninos. Tem feito esses meninos avançar em várias perspectivas. Nos relacionamentos, no estudo, na postura. E nós fazemos parte disso! (...) mas eu acho que ainda tá cedo pra gente falar, porque eu acho que não pode generalizar. Eu acho que vai ter locais e formatos ... que não. Por exemplo, eu vi uma experiência sendo colocada lá no encontro do MEC... Subiu na mesa pra falar que o Ideb., o que ele fez? Ele treinou os meninos pra fazer Provinha Brasil! Essa era a escola integrada dele! Isso pra mim não é Escola Integrada. Não é formação integral! Dentro da concepção. (...) O desafio de se desenvolver uma educação integral, realmente de qualidade é muito grande! Tem de tudo! Inclusive eu acho que o formato que tá sendo feito na SMED, essas metas de... passa o trator e... põe menino pra ficar no horário integral, põe a escola no horário integral, com espaços... insuficientes, com material insuficiente, com gente insuficiente... Eu acho que isso tudo é... Precariza o atendimento! ... É uma faca de dois gumes. (CPG/UFMG)

Por outro lado, a CGP/SMED (2006/2012) ressaltou a melhoria do desempenho escolar dos alunos na área da matemática. Ela abordou também a influência no interesse dos

alunos e agentes culturais em ingressar no ensino superior a partir da convivência com os monitores da UFMG.

> (...) na Escola Integrada você pode ver que os meninos, na matemática ... Isso aí a pesquisa aponta, como que eles melhoraram. Se você vê a quantidade de oficinas que são oferecidas, de matemática no Programa Escola Integrada, pelas universidades! (...) Nós temos muitos casos de agentes culturais que resolveram ampliar seus estudos a partir dessa convivência com a UFMG. Outra coisa, os próprios alunos das escolas também viram essa possibilidade de aumentar isso. A questão dos estudos deles (...) Eu acho que esse diálogo possibilitou que alunos nossos tivessem interesse pela universidade ... (CGP/SMED – 2006/2012)

Alguns desses aspectos também foram identificados nas entrevistas das professoras comunitárias. Para a PCA, a principal contribuição se volta para a formação proporcionada às crianças e adolescentes, uma vez que os alunos não a teriam fora do ambiente escolar, exceto para os pais que pudessem pagar pelas atividades. Baseada nas avaliações de impacto na aprendizagem de matemática, leitura e escrita, ela afirmou também que o Programa tem contribuído para melhoria da qualidade na educação básica, mas pontuou sobre a necessidade da realização de outras avaliações dessa natureza. Juntamente, considerou que as oficinas contribuem para a formação dos estudantes para além da formação pedagógica.

> Tem contribuído porque já teve até uma avaliação feita por pesquisas da Universidade com a implantação do Programa Escola Integrada. Os índices melhoraram das escolas que implantaram o Programa. Essa pesquisa é até antiga. Acho que tá na hora de fazer outra, mas eu acho que o Programa tem contribuído sim pra melhoria da relação dos alunos com a escola, da aprendizagem, o processo pedagógico deles na escola tem contribuído sim (...). Acho que a oficina contribui, o judô, o caratê, a capoeira, a percussão, a música, eu acho que isso que traz a outra parte da formação do aluno e a parte do regular, da formação pedagógica, o professor trata no turno regular dele. Eu acho que tem que manter. (PCA*)*

Reconheceu igualmente o caráter fundamental de proteção social (prevenção da violência, marginalização, consumo de drogas, etc.) proporcionado pelo Programa, uma vez que a maioria dos alunos atendidos é proveniente das vilas próximas à Escola A. Contudo, apesar de ter clareza da contribuição para as famílias que precisam trabalhar, segundo a PCA, os alunos só permanecem no Programa se efetivamente participarem das atividades propostas.

Especificamente para a Escola B e para os alunos, a PCB também avaliou positivamente aspectos relativos às questões pedagógicas e de relacionamento. No primeiro, observou que as crianças que participam do PEI/SMED têm apresentado avanços inquestionáveis. Considera que a oportunidade de novas aprendizagens (referente aos novos saberes, sujeitos, espaços, formatos) é a principal importância do Programa para os alunos e

que a relação entre a SMED, a Escola B e a Universidade, mesmo com os limites colocados, tem contribuído para a melhoria da qualidade da educação no âmbito da escola.

No que diz respeito aos relacionamentos, a PCB afirmou que, perante a percepção da boa experiência vivida pelos alunos, os docentes têm ampliado a visão sobre a sala de aula ao considerar os novos e diferentes conhecimentos proporcionados pelo PEI/SMED. Ponderou também que ela, enquanto coordenadora do Programa na Escola B, tem aprendido muito com os monitores. Em relação às famílias, a mesma afirmou que a importância do PEI/SMED se concretizará à medida que os pais perceberem que a escola não se limita a assistir aula e reconhecerem as outras possibilidades de aprendizagem que extrapolam a sala de aula e o espaço físico da escola.

Em consonância com esses aspectos, quanto à importância do PEI/SMED para os alunos, segundo a PCC, a principal contribuição se volta para a ampliação dos horizontes dos alunos por meio das várias oportunidades de aprendizagem e vivências diferentes. Segundo ela, o Programa possibilitou o acesso aos bens culturais da cidade, o que fora da Escola C se torna difícil para o público atendido, tal como apontado também pela PCA.

> Você percebe a grandeza do trabalho, a importância dele para os meninos, ainda mais que eu nasci e cresci aqui. Sei muito bem que pra ter acesso a teatro, a cinema, é difícil se não for pela escola. O Programa possibilitou isso, o acesso aos meios culturais, artísticos, a conhecer outros lugares da cidade. Na primeira vez que nós fomos ao Parque Municipal, eu me emocionei, porque o ônibus passava lá, o Taquaril, e um tanto de menino nunca tinha entrado. Nunca tinha brincado. Agora você sai com os meninos, eles ficam "olha o *shopping*, olha o Rio Arrudas, olha a Câmara Municipal. Olha, aqui passa o metrô, não passa?" (...) Isso é uma grandeza que a Escola Integrada proporcionou (...) Os meninos de seis anos tão indo, foram pra balé, no Palácio das Artes ver a Orquestra Sinfônica. Essa riqueza, ninguém vai tirar deles. As experiências que eles estão tendo aqui ninguém vai tirar. (PCC)

Além das oportunidades proporcionadas pelas atividades realizadas, a PCC destacou a importância da construção de novos conhecimentos e das relações dos alunos com diferentes pessoas. Ela fez referência também à melhoria das aprendizagens escolares com base nos resultados das avaliações de impacto realizadas com os alunos que participam do PEI/SMED e a elevação do Ideb da Escola C. Afirmou também, com base em suas observações cotidianas e retorno dos professores da escola, que as oficinas favorecem o aprendizado dos alunos em sala de aula. Junto a isso, observou que a socialização e as relações interpessoais também foram favorecidas e os que participam do PEI/SMED se tornaram mais autônomos, seguros, questionadores, curiosos e desenvoltos.

Para a Escola C, a principal contribuição do Programa foi a possibilidade de inserção das pessoas da comunidade e os monitores de ensino superior para trabalharem com as crianças. Segundo a PCC, a possibilidade de troca entre os conhecimentos e a maneira diferenciada de esses sujeitos lidarem com os alunos e a cultura escolar se constituem em uma riqueza do Programa. Esses aspectos, na visão dela, resultam em aprendizado mútuo entre todos os envolvidos, inclusive para os professores da escola. Junto a isso, afirmou que o contato dos agentes culturais da comunidade com os monitores tem influenciado para que os primeiros se interessem e ingressem no ensino superior.

Para as famílias, a PCC também manifestou ter clareza do caráter de proteção social do PEI/SMED e que inicialmente os pais apresentaram a preocupação de tirar os filhos da rua para poderem trabalhar, igualmente como relatado pela PCA. Aos poucos, foram percebendo que os filhos estavam tendo uma aprendizagem mais ampla do que o horário regular poderia oferecer.

Em relação à percepção dos monitores atuantes nas três escolas selecionadas, a grande maioria deles considera que a atuação junto aos alunos que participam das oficinas contribuiu para as crianças e adolescentes como para a escola[211]. Alguns excertos extraídos dos relatórios de avaliação dos monitores do PEI/UFMG na Escola A demonstram as contribuições para os alunos da escola.

> Essa experiência nos faz vivenciar e ter uma visão ampla da realidade da educação, além de suas necessidades e contribuições na vida dos jovens – a partir disso, vemos que exercemos um papel fundamental enquanto professores, ou melhor, educadores, na vida e na formação de nossos alunos. (Monitor 2 da Oficina de Espanhol, 1º Semestre/2008)
>
> Encho-me de esperança porque descobri que, com todas adversidades que estas crianças e jovens enfrentam no seu dia a dia, eles são capazes de ouvir música, ler, pintar, escrever, compartilhar, ajudar, sorrir e fazer muitas coisas sadias. (Monitor da Oficina de Para Casa, 2º Semestre/2008)

No que diz respeito às contribuições para a UFMG e seus estudantes, o Relatório Semestral do PEI/UFMG (2007) e o relatório da pesquisa sobre o perfil de monitores do Programa na Universidade (PEI/UFMG, 2012) apresentam evidências dessa contribuição. Entre os resultados da pesquisa, verificou-se que a principal contribuição trazida pela atuação no PEI/UFMG refere-se à oportunidade de aprimorar e desenvolver a prática de ensinar, bem como o conhecimento e compreensão da realidade escolar. Quanto ao relatório citado, além

[211] Cf. Anexo 12.

dessas contribuições, o apoio financeiro relativo à bolsa de extensão também foi considerado. Para a Universidade, a participação no Programa significou a possibilidade de concretização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

> Pode-se concluir que o Programa contribuiu para a ampliação de espaços para a vivência da prática profissional; para o enriquecimento da formação pessoal e profissional do bolsista; para a construção de conhecimentos - produção e publicação de textos, além da ajuda financeira por meio da bolsa. (...) Para a UFMG, a participação no Programa significou: a ampliação de espaços para desenvolvimento da extensão, de pesquisas e para o aprimoramento do ensino – produção de conhecimento; a oportunidade de intervenção política, social e cultural; oportunidade de flexibilização curricular e de uma atuação multidisciplinar. (PROEX, 2007c)

A atuação conjunta do PEI/UFMG com a Escola A no projeto de acompanhamento nessa instituição também se apresentou como uma oportunidade relevante tanto para a Universidade e monitores, quanto para a escola e para os alunos.

> Atuar junto com a *Escola A* na extensão do tempo escolar, além de se configurar um desafio para a própria escola, ora absorvido pelo grupo como uma ação de garantia do direito constitucional da criança/jovem à educação, na relação com a Universidade, esse processo constituiu-se num campo fértil para as suas articulações com a comunidade externa, na perspectiva da concepção da "cidade educadora", do compartilhamento da responsabilidade pela educação, do enriquecimento do processo educacional, tanto na Educação Básica (contribuição de diferentes atores) quanto no ensino superior (formação profissional dos professores e profissionais de nível superior em geral). (GEBARA, 2010, p.9-10)

De maneira consonante, a CGP/UFMG afirmou que os estudantes da Universidade que participam do PEI/UFMG têm trazido novas questões para o debate educacional e obtido contribuições da experiência.

> A gente vê os meninos que estão engajados no Programa falando que, pra eles, eles têm uma contribuição muito rica, que eles estão enxergando essa educação, ser professor de outra forma. (...) Eu creio que eles estejam trazendo essas discussões para a sala de aula. (...) Então, eu acho que a gente tá levando a contribuição pra escola e eu acho que pra esses bolsistas (...). Eu tenho os instrumentos de avaliação dos bolsistas onde a gente vê essas coisas. (CGP/UFMG)

Igualmente, tanto a CGP/SMED (2006-2012) quanto a IIESP/SMED (2007-2012) reconhecem a contribuição do Programa para a formação dos estudantes da Universidade, sobretudo os de licenciatura, a fim de possibilitar a discussão sobre a escola pública nos cursos.

> Então, eu acho que é essa proximidade que o Programa Escola Integrada possibilita. Porque o aluno que vem pro Programa e vê a realidade da escola, e volta para o seu curso e contribui com essa discussão no curso... isso contribui até para modificar a

> formação deles lá! Porque seja mais próxima mesmo da educação básica, da escola. (CGP/SMED 2006-2012)

> Eu acho que é essa aproximação, principalmente dos estudantes de licenciatura, com a escola real. A gente tem relatos grandes de como que... porque aí não só dos estudantes que vão lá participar, mas o que eles trazem pra dentro da Universidade. Então, assim, os estudantes trazendo pra dentro da Universidade, pra dentro dos cursos de formação de professores, das licenciaturas, o como que é a escola. Como que ela é e como que ela tá sendo com a gente lá. A gente tem muita notícia de professor de curso de licenciatura, assim, que os estudantes trazem mesmo a escola integrada pra discussão na sala de aula. Então mesmo quem nunca participou conhece. E isso é muito importante pra educação básica, que tenha uma aproximação real, uma aproximação das universidades com os estudantes que estão se formando, os professores universitários com a escola real. (IIESP/SMED 2007-2012)

Em sintonia com os aspectos ressaltados pela coordenação do Programa na Universidade e na SMED, na perspectiva da PCA, a principal contribuição dele e da relação estabelecida com a escola foi a oportunidade de proporcionar aos estudantes universitários a vivência da prática profissional para certificar a escolha realizada. Para ela, anteriormente, os alunos saíam da universidade sem experiência profissional e atualmente essas experiências podem favorecer a aproximação com o futuro campo de atuação.

De maneira semelhante, mediante a relação estabelecida entre a Escola B e a UFMG, a PCB considera que a mesma tem contribuído para as trocas realizadas com a realidade escolar, as quais contribuem para a produção de pesquisas e para as discussões realizadas em sala de aula na UFMG. Ela abordou também a contribuição para o crescimento e definição profissional dos monitores, tal como apontado pela PCA.

> A contribuição pra pesquisa não resta dúvida. A contribuição pra... permitir que o aluno da UFMG venha, participe aqui no campo. Ele leve essa aprendizagem pro campo da universidade, pra sala de aula dele, pro crescimento profissional dele e pro nosso crescimento aqui também. (...) Porque vai trazer experiências, vai levar experiências, e essa aprendizagem tanto da Universidade quanto a nossa, sem dúvida que é positiva (...). Eles relatam que aprenderam e que abriram novas possibilidades, que fizeram suas opções profissionais, reforçaram ou fizeram. (PCB)

Na mesma direção, para a PCC, a principal contribuição do Programa e da relação estabelecida com a escola para a Universidade e seus estudantes consiste na oportunidade de aproximar a escola e a Universidade. Segundo ela, ao mesmo tempo em que o monitor contribui com o conhecimento que ele aprende na Universidade, ele tem a oportunidade de conhecer a realidade escolar como um todo, além das atividades do Programa, e retornar para a Universidade com questões tanto para debater em sala de aula, como para o desenvolvimento de pesquisas e publicações.

> O jeito do bolsista, o trabalho, a forma dele trabalhar, o conhecimento que ele tem, ele é muito importante porque ele aproxima a escola da universidade. Porque não vem só pra integrada. Ele vem pra outras coisas. Ele vem pra conhecer a escola como um todo, e aqui é o local em que o trabalho acontece. Aqui a pessoa que está em formação tem que saber qual é a realidade, porque quem está lá dando aula não sabe não. Quem vai levar a realidade é quem vem pra escola, é quem vem pesquisar, quem vem trabalhar (...). A faculdade dentro da escola, do ensino fundamental, é muito importante. (...) A faculdade tem que ter livre acesso aqui pra trazer coisas, contribuir, pra buscar informação, que eu acho que ela contribui mais dessa forma (...) É a verdade nua e crua. Aproprie-se dela, leva pra lá, discutam, pensem, tragam estratégias pra melhorar. A gente quer. (...) E eu acho que a faculdade não pode perder isso nunca, que é muito mais assim; talvez pra escola seja a longo prazo. A partir do momento que a faculdade vem fazer um estágio, que percebe "eu estou com dificuldade nisso", e que vai pra faculdade e discute, às vezes, consegue uma solução. Consegue uma ideia. Mas às vezes isso vai sair mais pra frente, quando aquele professor que está ouvindo lá, o mestre, que faz os doutorados da vida, aí publicam numa revista e que nos orienta depois. Na verdade, de um modo geral, na educação tudo é muito devagar, demora muito as mudanças. (PCC)

É unanimidade também para os monitores das escolas selecionadas a contribuição do Programa para a formação pessoal, acadêmica e profissional dos mesmos[212]. O relato abaixo aponta para a contribuição profissional proporcionada, como também questiona os limites da formação oferecida pela Universidade diante da realidade vivida.

> A experiência como bolsista no Programa Escola Integrada me proporcionou grande crescimento profissional. A oportunidade de assumir turmas com alunos muito diferentes fez com que eu aprendesse a lidar com essas diferenças da melhor forma possível. Percebi, então, que essa é a tarefa mais difícil de um professor, confirmando muitas das discussões que realizei na faculdade, como aluna. O período em que estive trabalhando nas oficinas me fez respeitar ainda mais a figura do educador. Vivi muitas das dificuldades que esses profissionais passam todos os dias no exercício de suas funções. Ser professor é ser um dos responsáveis diretos pela formação dos alunos, portanto exige muito compromisso por parte desse profissional. Percebi que, se o professor não tiver um apoio do coletivo da escola, o trabalho a ser realizado torna-se praticamente impossível. Como bolsista, pude conhecer um pouco das responsabilidades de um professor e o quanto ainda não estou preparada para exercer essa função, apesar do total compromisso com o meu trabalho. Penso que a Universidade nos permite refletir sobre coisas importantes e fundamentais para a profissão de professor, mas não nos prepara para uma realidade que é extremamente desafiadora. Ainda preciso investir mais na minha formação, sempre refletindo sobre a experiência como bolsista e como isso ajudará na prática como futura professora. (Monitor 1 da Oficina de Acompanhamento Pedagógico, 2º Semestre/2008 – Escola A)

Por outro lado, alguns monitores da Escola A, além de reconhecerem a riqueza da experiência para o crescimento profissional, relataram ainda que a relação estabelecida entre os conteúdos das disciplinas cursadas nos cursos de licenciatura e a realidade escolar ultrapassa essas fronteiras e contribui também para a formação humana.

[212] Cf. Anexo 12.

> Como já disse diversas vezes, essa experiência de passar pela Escola Integrada é muito rica para todos os alunos da UFMG, independente de serem alunos da licenciatura. Lá pude aprender diversas coisas e colocar em prática matérias teóricas que tive no período da minha formação, sem contar no relacionamento e valores morais que aprendemos nesse ambiente. No meu caso que estou me formando em licenciatura foi muito proveitoso, pois pude pôr em prática e experimentar formas diferentes de dar aula, bem como técnicas, materiais e espaços diferentes. (Monitor da Oficina de Intervenção Urbana, 2º Semestre/2012)

Em consonância com essa avaliação, os monitores da Escola B relataram que essa contribuição para a formação tem se efetivado por meio da dimensão acadêmica (relação teoria e prática, orientação e desempenho), da prática profissional oportunizada e do desenvolvimento pessoal. Junto a isso, propicia também a vivência da realidade escolar e a análise crítica dessa realidade, no que diz respeito às condições de trabalho e no compartilhamento da responsabilidade pela educação entre a instituição familiar e a escolar.

> A Escola Integrada oferece-nos vivenciar grande parte das dificuldades de atuar no sistema público de ensino. Pagamentos, apoio ou não da gestão com relação ao funcionário, condições de trabalho, materialidade e vulnerabilidade na relação aluno e professor. Passar por tudo isso e ainda continuar na docência nos mostra e nos fortalece. Essa prática é importantíssima, pois só a teoria não nos prepara para o mundo real das nossas escolas. (...). Esse aprendizado depende de nós, professores, sensibilidade para adaptar nossos planejamentos de acordo com a diversidade que nos espera na sala de aula; e força para suprir os obstáculos e permanecer na essência do nosso propósito como educadores, transmitir os conhecimentos e valores juntamente com a família, sem excluir o papel dessa instituição que tem perdido a importância no processo de formação da criança, sobretudo no ensino público, ou seja, muitos desses obstáculos têm surgido devido a escola ter assumido algumas responsabilidades (Monitor 2 da Oficina de Dança, 2º semestre/2012).

> Em resumo, acho que o estágio me foi muito importante acadêmica e pessoalmente, pois pude realizar um estágio como "monitora" de uma "oficina" que condiz plenamente com a minha formação e, mais, pude viver uma escola. Suas dificuldades, exigências, falhas e acertos. Acredito que cresci como pessoa e aluna. (Monitor da Oficina de Educação Física, 2º semestre/2009)

Nos relatórios dos monitores da Escola C, apreendeu-se também o aporte da experiência vivida tanto em relação ao crescimento profissional, enriquecimento do curso de licenciatura, como apontado pelos demais monitores anteriormente. Igualmente, um relato evidenciou a contribuição para a inserção na carreira docente e o aprendizado cultural mútuo.

> Além de ser uma excelente oportunidade para início de carreira docente, dentro do Programa, há uma troca mútua. Nós levamos a nossa cultura para os alunos do PEI e recebemos muito da cultura deles. Todo o tempo que estive no Programa, aprendi muito com os alunos a cada momento. (Monitor de Oficina de Jornal, 2012)

Em síntese, as contribuições aqui demonstradas evidenciam os aspectos positivos das relações estabelecidas entre o PEI/UFMG, a SMED e as escolas no desenvolvimento do PEI/SMED.

O conjunto da experiência analisada nesta pesquisa aponta que, contraditoriamente, ainda que pesem os limites e problemas estruturais do PEI/SMED, os desafios da sustentabilidade do PEI/UFMG e as tensões ao longo do seu desenvolvimento, o Programa tem trazido também ganhos aos envolvidos. Destaca-se principalmente a ampliação das oportunidades de aprendizagem dos alunos das escolas e o acesso dos mesmos aos bens culturais, como também a aproximação da formação de futuros professores e a produção do conhecimento em diálogo com a realidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação buscou compreender a relação da universidade com a educação básica por meio da extensão universitária. As contradições evidenciadas nas descrições, sistematizações e análises realizadas ao longo do estudo demonstram a complexidade dos elementos que envolvem essa relação e a sua apreensão. No caso desta pesquisa, buscou-se apreender esse objeto pelo exame do Programa Escola Integrada da UFMG no recorte específico das diretrizes políticas da extensão universitária - indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a interação dialógica. Para tanto, objetivou identificar e analisar a política de extensão universitária da UFMG e o cumprimento de suas diretrizes por meio da análise do referido Programa, caracterizando-o e identificando a sua história, concepções, objetivos, estrutura, abrangência e funcionamento. A pesquisa pretendeu ainda analisar como a UFMG, a SMED e as escolas têm avaliado essa relação e as contribuições provenientes da mesma a partir de pesquisa documental e da escuta de diferentes sujeitos envolvidos no processo. O resultado deste estudo é revelador em vários sentidos de sua complexidade, permite reflexões e, sobretudo, muitas novas indagações.

No âmbito da UFMG, verificou-se que a extensão de fato integra a política acadêmica da Universidade e, mesmo com algumas restrições, está presente na prática de suas diferentes unidades. Nesse sentido, a experiência parece avançar em relação a alguns estudos abordados, pois a extensão se constitui em tarefa institucional com política, estrutura, eventos e recursos destinados a essa atividade acadêmica. Nos documentos analisados, constatou-se que a concepção de extensão que fundamenta a política na Universidade ultrapassa as concepções tradicionais e se aproxima das concepções acadêmica, processual e processual-orgânica.

Todavia, a existência de ações de extensão que extrapolam a gestão da Proex ou mesmo o registro de outras que não se caracterizam como extensão, de acordo com a política da Universidade, sinalizam para a coexistência de diferentes concepções de extensão em disputa no interior da UFMG, confirmando os resultados de outros estudos. Esses aspectos abrem perspectivas para outras investigações a respeito das concepções e práticas que embasam o desenvolvimento das ações de extensão nas diversas unidades da Universidade.

As diretrizes da indissociabilidade e da interação dialógica fundamentam a política de extensão universitária da UFMG em consonância com a política nacional de extensão. Contudo, embora estas apresentem continuidade no período estudado, tal como demonstrado na análise dos documentos da Proex, na percepção das gestoras, ambas não têm se concretizado plenamente.

A valorização das atividades de pesquisa pela própria instituição universitária e seus docentes tem acarretado um desequilíbrio entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, impactando no desenvolvimento das mesmas de maneira indissociável.

Alguns mecanismos parecem buscar estabelecer um equilíbrio entre essas dimensões como o caso da valorização da extensão na composição de indicadores da alocação de vagas docentes, atribuindo-lhe o mesmo peso do ensino e da pesquisa. É curioso que isso ocorra depois de cerca de vinte anos da definição da indissociabilidade como modelo de universidade. De todo modo, tal mecanismo não é sinônimo de garantia da indissociabilidade, sendo necessário acompanhar seus desdobramentos em um quadro mais amplo.

Paralelamente, a naturalização da política de editais e de bolsas de estudantes como mecanismos facilitadores revelam a ausência de recursos suficientes para que de fato o ensino, a pesquisa e extensão sejam parte inerente do projeto pedagógico da Universidade e da rotina acadêmica de maneira indissociável.

Por outro lado, conforme observado pela PRE (2012-2014), a fragmentação da gestão das atividades acadêmicas não favorece a concretização da indissociabilidade, apontando-se para a necessidade de estudos que investiguem a fundo as diretrizes das políticas de ensino e pesquisa.

No que concerne à interação dialógica, verificou-se que ainda prevalecem iniciativas da Universidade para a atuação junto à sociedade, mas esta em geral não participa da formulação e avaliação das ações de extensão. Diante desses limites, foram apresentados mecanismos que poderiam facilitar a concretização dessa diretriz, contudo, assim como apontado pela PRE (2012-2014), seria necessário promover avaliações sobre a sua concretização na prática, da mesma forma que o estudo ora realizado se propõe.

A partir da compreensão da democracia como processo, os limites apontados para a concretização da interação dialógica entre a universidade e a sociedade parecem indicar que, embora no discurso essa diretriz se aproxime mais dos pressupostos da democracia radical, na prática têm ocorrido restrições para a sua efetivação. Ao não contar com a efetiva participação

da sociedade na concepção e avaliação das ações de extensão, a interação dialógica se acerca dos princípios formais da democracia liberal, em coerência com os pressupostos que fundamentam as concepções tradicionais de extensão, evidenciando limites na postura da universidade com a sociedade com vistas à mútua transformação.

No que diz respeito à relação da UFMG com a educação básica, constatou-se que há a previsão dessa relação nos documentos institucionais da Universidade e, conforme os dados do SIEX/UFMG, a área da educação se constitui no segundo maior foco de atuação da Universidade relativa às ações de extensão. Entretanto, as Pró-Reitoras do período analisado apresentaram perspectivas divergentes sobre o tema. Observou-se que esses posicionamentos diferenciados foram demarcados pela conjuntura da política educacional, institucional e trajetória individual das entrevistadas. Na gestão 2006-2010, essa área foi priorizada, com a realização de articulações entre ações da UFMG, o MEC e FORPROEX. Já na gestão 2010-2014, a área foi considerada tão importante quanto as demais, considerando-se não ser devida a sua priorização.

Esses aspectos apontam que, ainda que institucionalmente, a política de extensão da UFMG apresente consonância com a política nacional do FORPROEX e com as políticas educacionais atuais que têm requerido a aproximação da universidade com a educação básica, tais como o PDE, e, inseridos neste, o PME, o ProExt e o Reuni, o fato de a PRE (2006-2010) ser da área da educação e ter experiências anteriores com a educação básica favoreceu sua aderência a essa política, enquanto na percepção da PRE (2012-2014) há o reconhecimento da existência de outras demandas sociais tão importantes quanto as educacionais.

No tocante ao objeto deste estudo, isto é, a relação da UFMG com a sociedade, analisada por meio do PEI/UFMG, verificou-se que essa relação se fundamenta na indissociabilidade, uma vez que a análise dos dados evidencia a busca por se constituir um Programa de Extensão fundamentado na concepção acadêmica da extensão, pautado no princípio constitucional da indissociabilidade. É possível admitir que esse Programa apresenta, em seus objetivos, relevância social e acadêmica. Sua relevância social se justifica na atuação da UFMG com vistas à promoção do direito à educação de crianças e adolescentes, apesar da garantia desse direito extrapolar o papel da Universidade e depender fundamentalmente das condições estruturais que devem ser proporcionadas, em princípio, pelo governo municipal.

Do ponto de vista da Universidade, a abrangência acadêmica (nas unidades e cursos) somada à estrutura de acompanhamento e orientação dos monitores e aos processos formativos proporcionados indicam que, no Programa, busca-se orientar pela concepção de extensão enquanto processo educativo vinculado ao ensino e à pesquisa. Portanto, o PEI/UFMG rompe com as concepções tradicionais de extensão restritas à ideia de difusão cultural por meio de eventos e cursos, tal como formulado pelos diversos estudos que fundamentam esta pesquisa.

Não se verificou a prevalência da ideia de prestação de serviços assistencialistas, e, ainda que se tenha clareza do caráter de proteção social do PEI/SMED, evidenciado na descrição desse Programa e nas falas das professoras comunitárias das Escolas A e C, o PEI/UFMG parece se orientar pela promoção do direito à educação. Distancia-se da mesma maneira da concepção mercantilista de extensão, baseada na venda de serviços e captação de recursos para a Universidade, apesar de ter se constatado que a ausência de recursos, por parte da PBH, destinados à gestão do Programa na UFMG tenha se apresentado como um limite para a PRE (2006-2010). Ao contrário, o compromisso social com a formação, em especial dos futuros professores, e a busca por constituir uma atuação qualificada e contínua junto à educação básica foi predominante. Não obstante a abrangência do PEI/UFMG internamente e na RMEBH, os dados evidenciam que a prioridade da equipe do Programa voltou-se para os aspectos qualitativos da atuação e não os quantitativos.

O alcance acadêmico do Programa em termos do número de discentes, docentes e técnicos, bem como de unidades e cursos que o integram, juntamente com as questões que os monitores provavelmente têm trazido para os cursos de formação e para a produção do conhecimento demonstram que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão se constitui como diretriz para o PEI/UFMG. Entretanto, não se trata simplesmente de sua defesa no plano do discurso e que esta automaticamente se concretiza na prática. Pelos dados demonstrados e analisados, torna-se claro que essa diretriz depende de uma estrutura que garanta o desenvolvimento do Programa na UFMG e nas escolas, estrutura essa insuficiente ou inexistente.

Além disso, a complexidade demandada para a efetivação na prática das concepções e objetivos que orientam o Programa encontra limites internos e na relação com a SMED e escolas. Internamente, destacam-se a localização e a equipe do Programa que põem em evidência a fragilidade permanente a respeito da continuidade do PEI/UFMG, sobretudo no

atual momento de mudança de reitorado na UFMG. Constatou-se que, embora este esteja localizado institucionalmente na Proex e se fundamente nas diretrizes da política nacional de extensão universitária, sua continuidade é possibilitada pelo esforço de seus participantes, em especial o da coordenação geral executiva e do mecanismo de bolsas que possibilita e estimula a participação dos bolsistas de graduação e pós-graduação no Programa.

Mesmo com a reorganização do PEI/UFMG em programa, passando a contar com uma equipe de coordenadores de área, sobretudo, por docentes da FaE, sua composição só foi possibilitada por meio das bolsas de pós-graduação provenientes do Projeto Reuni. Igualmente, a coordenação pedagógica entre os anos de 2011 e 2013 se concretizou com o contrato de um professor visitante decorrente do mesmo projeto, em claro caráter de provisoriedade. Em outras palavras, esses mecanismos foram possíveis dentro de uma determinada conjuntura política, pois as referidas bolsas foram incorporadas aos programas de pós-graduação, sendo necessária a articulação por parte da coordenação para a sua permanência no Programa e não há mais concursos para professor visitante. Portanto, não há uma estrutura que garanta a continuidade das ações desenvolvidas no PEI/UFMG.

A manutenção de uma estrutura de acompanhamento do trabalho realizado nas escolas e de sistematização do conhecimento sobre a experiência – atualmente ancorada na participação dos estudantes de pós-graduação diante da sobrecarga dos docentes na Universidade – constitui em grande desafio do PEI/UFMG para tornar possível concretizar a indissociabilidade nesse Programa de extensão. Nesse sentido, pode-se afirmar que essa diretriz se concretiza de maneira processual, podendo apresentar avanços e recuos de acordo com as questões estruturais e a conjuntura política.

Conforme os estudos que fundamentam esta pesquisa, o PEI/UFMG pode ser também classificado na concepção processual da extensão, na medida em que ainda ocupa o espaço institucional responsável pela política de extensão da UFMG, que absorveu a demanda colocada pela SMED e buscou a vinculação ao ensino e à pesquisa.

Dessa maneira, parece ganhar força a perspectiva que considera importante a manutenção das Pró-Reitorias de Extensão. No caso do PEI/UFMG, mesmo com todo o tempo de existência do Programa e sua coordenação junto à Proex, como foi visto, ainda são necessárias mudanças na práxis acadêmica do ensino e da pesquisa, a fim de que a experiência não se restrinja aos estudantes que dela participam, no que diz respeito à creditação curricular. Como foi demonstrado, esta também não se concretiza da mesma

maneira nos diferentes cursos e tampouco contempla a demanda dos alunos que a solicitam. Percebe-se que a extensão e suas atividades necessitam se constituir em conteúdo de ensino e objeto de maior investigação.

Embora tenha havido várias tentativas de vinculação do Programa à prática de ensino e estágio, como constatado, esse objetivo não foi alcançado. Mesmo com todo o tempo de existência do PEI/UFMG, o CEL/FaE ainda não tem um posicionamento claro sobre a experiência e de como ela deve ser valorizada no currículo acadêmico dos estudantes de licenciatura da Universidade. Juntamente com esse aspecto, a criação de algumas disciplinas vinculadas diretamente ao Programa, voltadas em geral para os que nele participam, sinaliza que as possíveis contribuições deste para as mudanças nos cursos de graduação, em especial, das licenciaturas, por exemplo, ainda são incipientes. Infere-se que, embora o PEI/UFMG esteja fundamentado na participação de estudantes, ainda não se encontra intrinsecamente ligado ao ensino e a solução para se garantir a estrutura por meio da proposta da coordenação relativa à institucionalização na FaE não mostra sinais de avanço.

No que diz respeito à pesquisa, a participação dos discentes no Programa pode propiciar o desenvolvimento de diferentes estudos sobre o PEI/SMED e contribuir para aprofundar o conhecimento sobre esse novo contexto educacional, de maneira a retroalimentar os processos de formação de professor na Universidade. Para tanto, a participação de estudantes de pós-graduação é fundamental, embora o tema de pesquisa dos integrantes da equipe nem sempre esteja ligado diretamente com o Programa, o que pode indicar um desvio de atenção desses alunos de suas pesquisas de origem. Todavia, no caso analisado, esses alunos têm contribuído para a sistematização, produção do conhecimento e publicações sobre as experiências vividas pelos monitores de oficina, para o desenvolvimento de pesquisas próprias do PEI/UFMG e para a discussão acadêmica por meio de trabalhos apresentados em eventos e, nesse sentido, contribuindo para a indissociabilidade. Entretanto, faz-se necessário indagar em que medida a atuação desses estudantes não tem servido também para suprir a precariedade do trabalho docente nas universidades e as consequências para a formação dos mesmos. O alcance desta investigação não permite que respostas sejam dadas a essas questões, mas evidencia a necessidade de novas pesquisas que se dediquem a essa e outras temáticas.

No que concerne à interação dialógica, entre o PEI/UFMG, a SMED e as escolas no desenvolvimento do PEI/SMED, embora este estudo não abarque a totalidade das relações e a

abrangência do PEI/UFMG seja restrita na RMEBH, constataram-se avanços e recuos que talvez possam ser encontrados no conjunto da experiência.

Verificou-se que a opção da SMED pela extensão universitária ocorreu de maneira controversa, justificando-se por diferentes motivos, tais como: a possibilidade da união entre o conhecimento acadêmico e o da comunidade; o caráter interdisciplinar da extensão universitária em consonância com o formato do PEI/SMED organizado em torno de oficinas; pela inserção de estudantes de ensino superior sem a necessidade de acompanhamento de docentes nas escolas de modo a viabilizar financeiramente o Programa e qualificar as atividades desenvolvidas na escola; pela presença da PRE (2006-2010) na Proex e da ausência de interlocutor na FaE. Esses aspectos demonstram as contradições presentes na formulação das políticas públicas e que a extensão, nesse caso, funcionou como porta de entrada na Universidade para o atendimento às demandas do governo. A constituição do PEI/UFMG não foi pensada a partir do projeto pedagógico dos cursos de formação de professores ou como fruto das pesquisas desenvolvidas na Universidade. Ao contrário, desde a sua constituição, vem buscando se vincular ao ensino e à pesquisa, com todos os limites já ponderados.

Na relação com a SMED e as escolas, os aspectos analisados na categoria tempo demonstram que a agenda das políticas públicas é diferente da Universidade e que, muitas vezes, absorve os ritmos da última, sendo necessário indagar também sobre a pertinência de a instituição universitária se envolver tão diretamente com o desenvolvimento de políticas públicas dada a estrutura que exige. Fica evidente que a necessidade das escolas pelo atendimento quase que instantâneo de suas demandas interpela ao poder público a garantia de quadros profissionais próprios e não de estudantes de ensino superior que apresentam disponibilidades nem sempre coerentes com os ritmos escolares. A ausência de tempo para o planejamento e avaliação entre os monitores, a professora comunitária e os professores da escola, como também para a participação em momentos de formação coletiva refletem os limites da própria estrutura escolar, nos moldes em que está organizada na atualidade. Esses aspectos somados interferem no recuo da interação dialógica entre as instituições envolvidas e extrapolam as possibilidades de solução pela Universidade.

No que concerne às oficinas, ainda que a participação dos estudantes de ensino superior favoreça a aproximação entre a formação teórica e a realidade prática, o fato de muitas vezes o planejamento se restringir somente à UFMG coloca novos limites para a interação dialógica, uma vez que essa restrição resulta no desenvolvimento das atividades de

acordo exclusivamente com a perspectiva de formação dessa instituição. A concepção da interação dialógica pressupõe justamente a superação da hegemonia acadêmica, da ideia de transmissão e invasão cultural, por meio da construção de conhecimento conjunto com a sociedade. Em duas das escolas pesquisadas, verificou-se que as possibilidades de diálogo entre os conhecimentos da Universidade e o PPP destas foram limitadas, devido à falta de planejamento entre os monitores e a professora comunitária, apesar de a escolha das oficinas ser realizada com base no interesse dos alunos e das necessidades apresentadas pelos docentes.

Verificou-se que a relação da UFMG com as escolas em geral e com a SMED foi marcada por muitos limites estruturais que impediram a implementação do PEI em consonância com suas concepções. Somente no discurso, na definição do projeto piloto, a relação com a Universidade por meio da extensão e da construção das concepções que fundamentam o PEI foi realizada na perspectiva de um diálogo democrático entre a UFMG e a SMED com vistas ao bem comum, entendido no sentido de promover a formação integral de crianças e adolescentes. Entretanto, na implementação da proposta, verificou-se a ausência de condições estruturais do Programa, principalmente no que diz respeito à ideia de cidade educadora, à precarização dos espaços, precariedade dos traslados dos estudantes, à sobrecarga de trabalho dos professores comunitários e à ausência de integração entre o Programa e a escola. Todos esses fatores certamente interferiram no processo formativo dos envolvidos, constituindo-se em elementos de permanente crítica do PEI/UFMG.

De fato, verificou-se um esforço de investimento na melhoria dos espaços públicos somente na experiência da Escola B, mas, tanto nessa instituição quanto na Escola A, o aluguel de espaços se apresentou como solução paliativa. Já na Escola C, a alternativa foi realizar reformas na própria escola, uma vez que o seu entorno não conta com equipamentos públicos para a realização das atividades. A CGP/SMED (2006-2012) chegou a admitir que a construção de espaços adequados ao Programa não se concretizou e as reformas nos prédios escolares aconteceram parcialmente na gestão municipal de 2008-2012. Esses dados evidenciam que o poder público deixou de garantir as condições necessárias para a aprendizagem tanto para as crianças e adolescentes quanto para o trabalho de todos os envolvidos no PEI/SMED e nas escolas como um todo.

Somado a esses aspectos, no que concerne ao papel dos monitores na relação com as escolas, a demanda pela realização de outras atividades para além daquelas acordadas

inicialmente revela também um recuo na interação dialógica entre a UFMG e a SMED em relação às concepções iniciais e à extrapolação do papel da Universidade e dos próprios monitores nesse Programa.

Por um lado, o fato de a SMED não cumprir o seu papel no que diz respeito a garantir os quadros profissionais necessários nas escolas fez com que esse problema estrutural recaísse também sobre os discentes da Universidade, sobrecarregando-os e, possivelmente, trazendo implicações em seu processo formativo. Por outro, pode-se considerar que a UFMG cedeu às premências da realidade escolar, pois, contraditoriamente, ao mesmo tempo que a CGP/UFMG criticou longamente a falta de suporte nas escolas ao trabalho do monitor e a constante demanda por sua atuação profissional, também reconheceu essa realidade e que a estrutura almejada na Universidade seria justamente para dar suporte às responsabilidades que o monitor assume nas escolas.

Esse aspecto somado aos destacados anteriormente certamente implicou no tempo de permanência dos monitores do PEI/UFMG e acarretou a alta rotatividade verificada. Não obstante a esses aspectos, curiosamente observou-se que nenhuma das três professoras comunitárias reivindicou a presença de outros professores como solução para os problemas decorrentes da participação dos estudantes de ensino superior, exceto a PCA, que sinalizou a possibilidade somente em atividades de acompanhamento pedagógico. Dentro dos limites deste estudo, não foi possível captar os motivos de tal postura, o que aponta para a possibilidade de outras investigações a respeito e que se dediquem a essa e outras indagações.

Quanto à relação do PEI/UFMG com as escolas e com a SMED, a partir da reorganização interna do PEI/UFMG em programa de extensão e consequentemente da ampliação de suas ações junto ao PEI/SMED, verificou-se o deslocamento do foco nos problemas estruturais para aspectos relativos à formação, planejamento e necessidade de maior aproximação entre as escolas e as IES. A relação da UFMG, SMED e escolas foi ampliada no sentido da busca pela formação de todos os segmentos envolvidos no Programa, para além dos monitores, tal como evidenciado nos temas discutidos nas reuniões entre IES e a SMED. Constatou-se que as escolas e os monitores avaliam positivamente a participação dos mesmos no Programa e as professoras comunitárias reconheceram a importância do planejamento na Universidade e da necessidade de aproximação com essa instituição.

Esses aspectos dependem do maior diálogo entre os orientadores e as escolas, bem como o cumprimento do horário de planejamento dos monitores junto aos professores

comunitários. Mas o descompasso entre os tempos não permite maiores avanços e limita a participação conjunta dos sujeitos em momentos de concepção e avaliação das ações desenvolvidas. Pode-se identificar uma tentativa de constituir uma relação mais dialógica no sentido de qualificar as experiências por meio da formação do professor comunitário e da aproximação com as IES. Essa aproximação deveria ocorrer com vistas à melhor compreensão da proposta das oficinas, do papel dos monitores e da importância de realizar o planejamento na escola para favorecer o diálogo entre as iniciativas das IES e as demandas das escolas. Entretanto, é curioso observar que, mesmo depois de cerca de 7 anos de implementação do PEI/SMED, as escolas não tenham compreendido o papel dos monitores universitários no Programa. Esse descompasso parece evidenciar que a demanda e a necessidade das escolas seja de outra natureza, quiçá de quadros próprios, embora não explicitada.

Pelos aspectos problematizados, é possível considerar que tanto a UFMG quanto a SMED têm encontrado limites no cumprimento do seu papel, o que obviamente se desdobra na relação com as escolas. Pode-se inferir que o PEI/UFMG tem cumprido contraditoriamente dois papéis: 1) de contribuir para a aproximação da formação dos futuros professores com a realidade da escola básica e a produção de conhecimento sobre a experiência de maneira a retroalimentar os processos acadêmicos; 2) de atender claramente a demanda do governo municipal e fornecer mão de obra barata ao PEI/SMED por meio da atuação dos monitores e seus orientadores, viabilizando financeiramente o Programa, embora sua abrangência seja restrita. O cumprimento do papel tanto do poder público e da Universidade parece depender pelo menos de dois processos interligados e interdependentes – internos à UFMG e à SMED.

No primeiro, seria necessário que a Universidade limitasse a abrangência de seu atendimento em poucas escolas, como proposto nos primeiros anos do Programa, a fim de favorecer a constituição de uma estrutura de suporte para a atuação na instituição como um todo, contribuindo, por um lado, para a efetiva integração e incorporação do PEI/SMED no PPP e currículo da escola, e por outro, para potencializar a formação dos estudantes universitários e a produção do conhecimento. No que concerne à SMED, seria necessária a presença de docentes da própria escola que se responsabilizassem pelo processo educativo dos alunos para além do professor comunitário. Dessa maneira, os monitores poderiam dar suporte e colaboração na formação dos alunos e poderiam articular seus conhecimentos

teóricos e práticos na atividade de extensão, ao contrário de se responsabilizarem pelas oficinas e outras atividades, como vem ocorrendo.

Considera-se que o trabalho efetivamente conjunto entre docentes, monitores e demais sujeitos envolvidos arresta um potencial de reformular as práticas e relações escolares, favorecendo o diálogo entre as instâncias formativas e o saber da comunidade onde os estudantes residem, aprofundando e consolidando as várias contribuições que as relações estabelecidas nesse Programa contraditoriamente já vêm apresentando. Para isso, seria necessário que a SMED garantisse as condições em duplo sentido: garantir o direito à educação integral e não somente à ampliação do tempo escolar ou melhoria do desempenho estudantil nas avaliações sistêmicas; e contribuir para que o trabalho exercido nas escolas seja realizado em condições dignas, pautadas no direito do trabalho e não fomente, sob formas explícitas ou sutis, a precarização do trabalho, por qualquer que seja a motivação.

Além dos aspectos já problematizados, outras questões ainda desafiam a compreensão da relação da universidade com a educação básica. Qual a relação entre o PEI/UFMG e outros programas do gênero que vêm requerendo a aproximação entre essas instâncias, tais como o PIBID? Quais as consequências desses programas para o trabalho docente e para o ensino em ambas as instituições? Como apreender a complexidade das relações estabelecidas diante da participação de diferentes sujeitos, instituições, escolas, IES públicas e privadas, todos esses com objetivos, percepções, motivações e condições tão díspares?

O tamanho e o escopo desta investigação, embora tragam aportes consideráveis, não apontam respostas a muitas dessas questões. Porém, acredita-se que ela abre muitas indagações que podem se constituir em novos estudos, a partir de diferentes nuances que podem vir a ampliar e aprofundar a compreensão sobre a relação que a universidade tem efetivamente estabelecido com a educação básica no Brasil.

REFERÊNCIAS

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

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 1999. (p. 147-178).

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.129, p.637-651, set/dez 2006.

AMARAL, Nelson Cardos. Expansão-avaliação-financiamento: tensões e desafios da vinculação na educação superior brasileira. In: MANCEBO, Deise; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI; Afrânio Mendes. *Reformas da Educação superior: cenários passados e contradições do presente*. São Paulo: Xamã, 2009. (p.113-146)

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. (p.9-23).

ARANHA, Antônia. Educação Integral. In: *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: Fidalgo e Machado Editores, 2000. (verbete) p.126

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v.56)

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2 p.99-116, jul/dez 2001.

BAREICHA, Paulo; BAREICHA, Luciana; ALVES , Fernando Assis. Extensão universitária como fundamento da construção de uma educação integral: reflexões sobre a prática. XI CONGRESSO IBEROAMERICANO DE EXTENSÃO. *Anais*: Argentina, novembro/2011.

BECKER, Howard S. Observação Social e Estudos de Caso Sociais. *In*: BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Editora Hucitec, 1997. (p.117-133).

BELO HORIZONTE. Câmara Municipal. Lei n. 8.432, de 31 de Outubro de 2002. *Dispõe sobre a implementação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, em instituição municipal de ensino*. Disponível em http://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/831952/lei-8432-02. Acesso em 24/11/2013.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCIO, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Sociedade Civil. In: *Dicionário de Política. Brasília: Editora Universidade de Brasília*, 2010. (verbete) p.1.206-1.2011.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. *Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária.* Petrópolis: Vozes, São Carlos: Editora UFSCar; Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1996. (248 p).

BOTOMÉ, Silvio Paulo. Extensão Universitária: equívocos, exigências, prioridades e perspectivas para a Universidade. In: FARIA, Dóris Santos de (org). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília, UnB, 2001. (p.159-175).

BRASIL. Decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931. *Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras*. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm. Acesso em 10/06/2012.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em www.pfc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61. Acesso em 10/06/2012.

BRASIL. 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.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68. Acesso em 10/06/2012.

BRASIL. Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências.* Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 10/04/2014.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil,* 1988. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2010. Disponível em www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/...05.../CON1988. Acesso em 10/06/2012.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Presidência da República, Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394. Acesso em 10/06/2012.

BRASIL. Emenda Constitucional n.14 de 12 de setembro de 1996. *Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em 04/04/2014.

BRASIL. Lei n. 9424, de 24 de dezembro de 1996. *Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm. Acesso em 04/04/2014.

BRASIL. Decreto n. 2.306. de 19 de agosto de 1997. *Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no artigo 10 da Medida Provisória 1477-39, de 8 de agosto de 1997 , e nos artigos 16, 19, 20, 45, 46 e parágrafo 1, 52, parágrafo único, 54, e 88 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e da outras providencias.* Diário Oficial da União, Brasília, 1997.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 05/01/2012 .

BRASIL. Decreto n. 3.860 de 09 de julho de 2001. *Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências*. In: BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96). Apresentação. CURY, Carlos Roberto Jamil; Edição e Notas PAULO, Antonio de. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. (Coleção Legislação Brasileira).

BRASIL. Lei n. 10.973 de 02 de dezembro de 2004. *Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm. Acesso em 10/04/2014.

BRASIL. Decreto n. 5.773 de 9 de maio de 2006. *Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm. Acesso em 20/052014.

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

BRASIL. Decreto n. 6.096 de 24 de abril de 2007b. *Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em 13/06/2013.

BRASIL. Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007. *Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.* Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 04/04/2014.

BRASIL. Decreto n. 6.495 de 30 de junho de 2008. *Institui o Programa de Extensão Universitária – ProExt.* Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007.../Decreto/D6495.htm. Acesso em 10/06/2012.

BRASIL. Lei n. 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, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em 14/04/2014.

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, 2009a. 148p. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 29/07/2011.

BRASIL. MEC. *Gestão Intersetorial no território*. SECAD/MEC: Brasília, 2009b. 52 p. (Série Mais Educação)

BRASIL. MEC. *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. MEC, SECAD/MEC: Brasília, 2009c. (Série Mais Educação)

BRASIL. MEC. Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. SECAD/MEC: Brasília, 2009d. (Série Mais Educação)

BRASIL. Programa Mais Educação passo a passo. MEC: Brasília, 2009e.

BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de Lei n. 8035 de 2010a. *Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. Acesso em 05/01/2012.

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. Acesso em 29/07/2011.

BRASIL. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010c. *Dispõe sobre o Programa Mais Educação*. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/_...2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em 10/06/2012.

BRASIL. Decreto n. 7.243 de dezembro de 2010. *Regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio, e revoga o Decreto nº 5.205, de 14 de setembro de 2004*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCiViL_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7423.htm#art16. Acesso em 10/04/2014.

BRASIL. Decreto n. 7.233 de 19 de julho de 2010. *Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária, e dá outras providências*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7233.htm. Acesso em 01/06/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Expansão da educação superior e profissional e tecnológica: mais formação e oportunidades para os brasileiros*, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf. Acesso em 19/04/2014.

BRASIL. Lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 25/05/2013.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. *Ciências sem fronteiras*. 2014. Disponível em http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/valores-de-auxilios-e-bolsas. Acesso em 19/04/2014.

BRUNO, Lúcia. Reestruturação capitalista e Estado Nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Maria R.T. (org.) *Política e Trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. (p.13-42).

BRUNO, Lúcia. Gestão da educação: onde encontrar o democrático? In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. *Política e Gestão da Educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (p.17-38).

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento. *Revista Brasileira de Educação*, v.16, n.48, p.545-562, set-dez/2011.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 11º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. (236p.)

CARVALHO, Levindo Lopes. *Educação (em tempo) Integral na infância: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade*. Tese (Doutorado em Educação), Belo Horizonte, 2013.

CASPER, Gerhard. Um mundo sem universidades? In: Gerhard Casper,; Wilhelm von Humboldt. KETSCHMER Johannes; ROCHA, João Cezar de Castro (orgs.). *Um mundo sem Universidades.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. 27ª REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Trabalho apresentado GT 11 – Política de Educação Superior*, Caxambu-MG, 2004. Disponível em www.anped.org.br, acessado em 10/09/2013.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A gratificação de estímulo à docência (GED): alterações no trabalho acadêmico e no padrão de gestão das instituições federais de ensino superior (IFES). In: DOURADO, Luiz Fernandes Dourado; CATANI, Afrânio Mendes (orgs). *Universidade Pública: políticas e identidade institucional*. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia, GO: Editora da UFG, 1999. (p.65-74)

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política Educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação do Brasil. *Educação e Sociedade*, ano XXII, nº 75, p. 67-83, ago/2011.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs). *Educação brasileira e(m) tempo integral.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. (p.93-112)

CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha C. Para onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, n.119, p.147-174, julho/2003.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC). *Comunidade Integrada*: a cidade para as crianças aprenderem. São Paulo, 2008.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC). *Relatório do Monitoramento da Educação Integral em Belo Horizonte*. São Paulo, 2009.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia Neoliberal e Universidade. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (org.). *Os sentidos da democracia e hegemonia global. Políticas do dissenso e hegemonia global.* Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília; NEDIC, 1999. (p.27-51)

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, nº 24, p.5-15, set/out/nov/dez 2003.

CLEMENTINO, Ana Maria Jesus e Silva. *Trabalho Docente e Educação em Tempo Integral: um estudo sobre o Programa Escola Integrada e o Projeto Educação em Tempo Integral*. Dissertação, (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2013.

COELHO, José Silvestre. *O trabalho docente na Escola Integrada*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2011.

COELHO, José Silvestre. Escola Integrada. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE; Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente.* Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

COELHO, Lígia Martha. *Educação Integral e Integralismo nos anos 30: a vez (e a voz) dos periódicos*. 2008. Disponível em: http://www.unirio.br/cch/neephi/textos/pdf. Acesso em 09 de julho de 2012.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História (s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v.22, n.80, p.83-96, abr.2009.

COLLADO, Danilo Medeiros de; OLIVEIRA, Natália Fraga Carvalhais; CARNEIRO, Patrícia Carla Oliveira. *Extensão Universitária e Flexibilização Curricular na UFMG*. XII CONGRESO IBEROAMERICANO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. *Anais*. Quito-Equador, 2013.

COUTINHO, Carlos Nelson. Notas sobre cidadania e modernidade. *Revista Ágora: Políticas Públicas e Serviço Social*, Ano 2, nº 3, p.1-24, dez/2005.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Democracia: um conceito em disputa*. 2008. Disponível em http://laurocampos.org.br/2008/12/democracia-um-conceito-em-disputa/. Acesso em 16/04/2014.

CUNHA, Luiz Antônio. *Qual Universidade?* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; MENDES FILHO, L.; VEIGA, C. G. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (p.151-204)

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 24/04/2012.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Editora Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF, FLACSO do Brasil, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Temporã: o Ensino Superior da Colônia à Era Vargas*. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade crítica: o ensino superior na república populista*. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade reformanda*: *o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.* São Paulo: Editora UNESP, 2007c.

CUNHA, Célio. A universidade e a crise de qualidade da educação básica. In: CUNHA, Célio; SOUZA José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (org). *Universidade e Educação Básica: as políticas e articulações possíveis*. Brasília: Faculdade de Educação/UnB; Liber Livro, 2012. (p.1-26)

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986. Coleção Educação Contemporânea (134 p.)

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Baía; FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-institucional. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A Educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996a (p.5-30)

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação na revisão constitucional de 1926. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A Educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996b (p.81-108)

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. *Educação e Sociedade, Campinas*, v.23, nº80, p.168-200, set/2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, v.38, nº134, maio/ago 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: VEIGA, Cynthia Greive. *Carlos Roberto Jamil Cury: intelectual e educador*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. Coleção Perfis da Educação. (p.195-206)

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

DEMO, Pedro. Lugar da Extensão. In: FARIA, Dóris Santos de (org). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília, UnB, 2001. (p.141-158)

DEODATO, André. *Matemática no Projeto Escola Integrada: distanciamentos e coesximações entre as práticas das oficinas e as práticas da sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2012.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior, globalização e democratização. Qual universidade. *Revista Brasileira de Educação*, n.28, p.164-173, jan/fev/mar/abr 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Processo de Bolonha. Dossiê. Área Temática: Estudos e pesquisas em Educação Superior. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.9, n.esp., p.107-132, dez.2007.

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

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

DOMINGUES, José Maurício. Reflexividade, individualismo e modernidade. In: DOMINGUES, José Maurício. *Ensaios de Sociologia. Teoria e Pesquisa*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. (p.85-110)

DOURADO, Luis Fernando. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 24/04/2012.

DRÈZE, Jacques; DEBELLE, Jean. *Concepções de universidade*. Fortaleza: Imprensa Universitária – UFC, 1983.

DRIABE, Sônia Miriam. O "Welfare State" no Brasil: características e perspectivas. *Cadernos de Pesquisa do NEPP*, Campinas, UNICAMP/NEPP, nº 08, 1993.

ESTEFFANIO, Mariza Brandão. *As organizações da sociedade civil de Belo Horizonte em parceria com a escola: reproduções, confrontos e convergências*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2008.

EVANGELISTA, Janete; MACHADO, Lucília. Educação. In: *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: Fidalgo e Machado Editores, 2000. (verbete) p.118

FAGUNDES, José. *Universidade e compromisso social. Extensão, limites e perspectivas*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 1985.

FARIA, Dóris Santos de (org). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília, UnB, 2001.

FARIA, Dóris Santos de. Construção conceitual da extensão universitária: uma conclusão des-autor-izada. In: FARIA, Dóris Santos de (org). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília, UnB, 2001. (p.177-185)

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *UNE em tempos de autoritarismo***.** Rio de Janeiro: 1995.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade do Brasil. Um itinerário marcado de lutas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, s/v, n. 10, p.16-32, jan/fev/mar/abr 1999.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Alburqueque. Universidade no Brasil. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

FERES Jr., João; DAFLON, Verônica Toste; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. XV CONGRESSO

BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA, UFPR, Curitiba, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque Holanda. *Tempo*. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). *Linhas Críticas*, Brasília, DF, nª 36, p.455-472, maio-ago/2012.

FLICK, Uwe. Conceitos de triangulação. In. FLICK, Uwe. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009a. (p.43-55).

FLICK, Uwe. Amostragem, seleção e acesso. In. FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009b. (p.57-76).

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, nº 10, jan/fev/mar/abr 1999, p.58-78.

FORPROEX. I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileira, 1987. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). *Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas. Documentos básicos do FORPROEX 1987-2000*. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; o Fórum, 2000. (p.11-18)

FORPROEX. Plano Nacional de Extensão, 1998. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). *Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas. Documentos básicos do FORPROEX 1987-2000*. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; o Fórum, 2000. (p.116-126)

FORPROEX. Avaliação Nacional da Extensão Universitária. Brasília: MEC, SESu; Paraná, UFPR; Ilhéus (BA): UESC, 2001. (Coleção Extensão Universitária, v.3) 98p.

FORPROEX. *Indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e flexibilização curricular: uma visão da extensão.* Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006.

FORPROEX. Extensão Universitária: organização e Sistematização. In: CORRÊA, Edson José. *Coordenação Nacional do FORPROEX*. Belo Horizonte: Coopmed, 2007a. (112p.)

FORPROEX. Institucionalização da Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras: estudo comparativo 1993/2004. Comissão Permanente de Avaliação da Extensão Universitária. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB; Belo Horizonte: Coopmed, 2007b.

FORPROEX. XXIX Encontro Nacional do FORPROEX. Carta de Maceió. Maceió, 2011. Disponível em http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/2011-XXIX-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf. Acesso em 24/06/2014.

FORPROEX. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, PA/RS, 2012.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Barbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 7. ed. São Paulo: Centauro, 2005. (238 p.)

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.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, v.16, n.46, jan-abr/2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação como campo social de disputa hegemônica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995. (p.25-58)

FUNG, Archon; COHEN, Joshua. Democracia radical. Dossiê. *Política e Sociedade*, n.11, p.221-237, out/2007.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. *Tendências para a educação integral*. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

GALLO, Silvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. (p.13-42)

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília*: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.31, n.113, p.1.355-1.379, out-dez/2010.

GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi. A parceria Escola Municipal Aurélio Pires e UFMG: desafios do acompanhamento no projeto "A formação em serviço e continuidade de professores do Ensino Fundamental no contexto do Programa Escola Integrada." In: GUIMARÃES, Marília Barcellos; GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi; PRAZERES, Luiz (orgs). *A Universidade Integrada à educação básica: percursos da extensão na UFMG*. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2010. (CDROM)

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.30, n.109, p.1059-1079, set./dez. 2009.

GRAMSCI, Antônio. *Maquiavel, a política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1984.

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

GUIMARÃES, Marília Barcellos, CUNHA, Edite Penha; COELHO, Douglas Neves; OLIVEIRA, OLIVEIRA, Natália Fraga Carvalhais. *A extensão em avaliação*. Boletim UFMG, nº 1826, Ano 39, 24/06/2013. Disponível em https://www.ufmg.br/boletim/bol1826/2.shtml. Acesso em 12/12/2013.

GURGEL, Roberto Mauro. *Extensão Universitária: comunicação ou domesticação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados: Universidade Federal do Ceará, 1986.

HERMETO, Ana Maria; VASCONCELLOS, Lígia. *Avaliação do Impacto do Programa Escola Integrada*. Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da UFMG (CEDEPLAR) e Fundação Itaú Social, Belo Horizonte, 2008.

HERMETO, Ana Maria. VASCONCELLOS, Lígia. *Sumário Executivo da Pesquisa Avaliação do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte*. Centro de Desenvolvimento e

Planejamento Regional da UFMG (CEDEPLAR) e Fundação Itaú Social, Belo Horizonte, 2011.

INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Documento das Instituições de Ensino Superior parceiras do Programa Escola Integrada*. (Arquivo Digital PROEX), IES/2013.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)*. Análise dos relatórios de autoavaliação das instituições de educação superior. Brasília: INEP, 2008.

JEZINE, Edineide. Universidade-sociedade e extensão universitária: construção teórico metodológicas. 28ª REUNIÃO da ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Trabalho apresentado no GT 11 – Política de Educação Superior*. Caxambu-MG, 2005. Disponível em www.anped.org.br. Acesso em 10/09/2013

JEZINE, Edineide. *A crise da Universidade e o compromisso social da extensão universitária.* João Pessoa: UFPB Editora Universitária, 2006a.

JEZINE, Edineide. A extensão universitária como prática social. *Temas em Educação*, UFPB, v.15, p.118-129, 2006b.

JORGE, Tiago Antônio da Silva. *Trabalho Docente e Desempenho Estudantil*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2014.

JUNIOR, Justino de Souza. Educação pública. In: *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: Fidalgo e Machado Editores, 2000. (verbete) p.138

LAMARRA, Noberto Fernandes. Universidade. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.* Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. *Educação e Realidade*, nº 34, v.1, p.49-64, jan/abr 2009.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In. LE GOFF, Jacques. *História e Memória.* Campinas: Ed. Unicamp, 1994, p. 535-549.

LEHER, Roberto. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, Pablo (org.). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária.* São Paulo: Cortez, 2001. (p.151-187)

LEHER, Roberto. Para silenciar os *Campi*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.25, n.88, p.867-891, out/2004.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. *Educar em revista*, Curitiba, n.45, p.57-72, jul/set. 2012.

LIMA, Iracema Oliveira. *A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: sua implementação na universidade estadual do sudoeste da Bahia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2003.

LIMA, Miriam Cristina; GUIMARÃES, Marília Barcellos; COELHO, Douglas Naves. A qualificação das ações de extensão por meio de instrumento matemático. XII CONGRESSO IBEROAMERICANO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. *Anais*. Quito-Equador, 2013.

LUCHMANN, Lígia Helena Hahn. Os sentidos e os desafios da participação. *Ciências Sociais Unisinos*, 42(1), p.19-26, jan/abr 2006.

MACEDO, Arthur Roquete; TREVISAN, Ligia Maria Vettorato; TREVISAN, Péricles; MACEDO, Caio Sperandeo 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.

MACEDO, Neuza Maria Santos *et al*. A experiência da escola integrada em Belo Horizonte (MG). In: MOLL, Jaqueline (org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. (p.235-245).

MACIEL, Alderlandia da Silva; MAZZILLI, Sueli. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: percursos de um princípio constitucional. 33ª REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Trabalho apresentado no GT 11 – Política de Educação Superior*. Caxambu-MG, 2010. Disponível em www.anped.org.br. Acessado em 10/09/2013

MACIEL, Alderlândia da Silva. *O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão um balanço do período 1988-2008*. (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2010.

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).

MARQUES, Luciana Rosa. Democracia Radical e Democracia Participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. *Educação e Sociedade*, v.29, n.102, p.55-78, jan/abr 2008.

MARSHALL, T.H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl. Introdução à Crítica da Economia Política. In: GIANNOTTI, José Arthur (org). *Karl Marx. Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos*. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (p.102-132)

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Burgueses e proletários. Manifesto do Partido Comunista. In: IANNI, Octavio. *Karl Marx: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983 (p.365-375)

MAUÉS, Olgaíses. A educação superior no Plano Nacional de Educação, 2011-2020: a proposta do executivo. 34ª REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Trabalho apresentado no GT 11 – Política de Educação Superior*. Natal-RN, 2011. Disponível em www.anped.org.br. Acesso em 10/09/2013.

MAZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. *RBPAE* – v.27, n.2, p. 205-221, maio/ago. 2011

MELLO, Alex Fiúza de; DIAS, Marco Antônio Rodrigues. Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.32, p413-435, abr-jun/2011.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, s/v, n. 14, p.131-150, mai/jun/jul/ago 2000.

MESZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008. (125p.)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Uma Nova Política para a Educação Superior*. Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior. Relatório Final, novembro/1985. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002284.pdf. Acesso em em 09/09/2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Relatório. *Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior*. Brasília, DF, 1986. Disponível em http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/geres.pdf. Acesso em 21/05/2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de Apoio à Extensão Universitária voltado às políticas públicas*. Instituições Federais de Ensino Superior e Universidade Estaduais. Edital nº 008/MEC/SESu/DEPEM/ProExt, 2005. Disponível em http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/proext/edital_proext_2005.pdf. Acesso em 24/04/2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de Extensão Universitária*. Edital nº 9 /MEC/SESu/DIPES/ProExt, 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/sesu/img/pdf/editalproext.pdf. Acesso em 24/04/2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de Extensão Universitária*. Edital nº 6 /MEC/SESu/DIPES/ProExt, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/editalproext2_2009_6.pdf. Acesso em 24/04/2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de Extensão Universitária*. Edital nº 05 /MEC/SESu/DIPES/ProExt, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=490id=12243option=com_contentview=article. Acesso em 24/04/2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de Extensão Universitária*. Edital nº 04 /MEC/SESu/DIPES/ProExt, 2011. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=490id=12243option=com_contentview=article. Acesso em 24/04/2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de Extensão Universitária*. Edital nº 02 /MEC/SESu/DIPES/ProExt, 2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=490id=12243option=com_contentview=article. Acesso em 24/04/2014.

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

MIRANDA, Shirley de. *O movimento de constituição da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (1987-1992): progressivo avanço do direito à educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1998.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 41, p.269-280, maio/ago. 2009

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline (org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. (p.129-148).

MOLL, Jaqueline (org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORCHE, Bruno; NEVES, Clarissa Ecker Baeta. Política de Inclusão Social na Educação Superior Brasileira: as políticas afirmativas e o ProUni. XXVIII CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALAS. *Anais*. UFPE, Recife, 2011.

MOROSINI, Marília Costa. Avaliação da educação superior no Brasil: entre rankings globais e avaliação institucional. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JÚNIOR; João dos Reis (org). *Educação superior no Brasil: em tempos de internacionalização*. São Paulo: Xamã, 2010. (p.79-104)

NOBRE, Marcos. Participação e deliberação: teoria democrática: uma introdução. In: COELHO, Vera Schattan P.; NOBRE, Marcos (org.). *Participação e deliberação: teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Ed.34, 2004. (p.21-40)

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

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. *Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas*. Documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras 1987-2000. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; o Fórum, 2000.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, Dóris Santos de (org). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília, UnB, 2001.(p.57-72)

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. *Políticas de extensão universitária*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. (135 p.)

OLIVEIRA, Natália Fraga Carvalhais; MELO, Savana Gomes Diniz. Extensão Universitária e educação básica. 36ª REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Trabalho apresentado na GT 11 – Política de Educação Superior*. Goiânia-GO, 2013. Disponível em www.anped.org.br. Acesso em 10/09/2013

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A educação na Assembleia Constituinte de 1946. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A Educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996b (p.153-190)

OLIVEIRA, Francisco. O momento Lênin. *Novos Estudos*, São Paulo, nº 75, p. 23-47, julho/2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A atualidade dos ensinamentos da Reforma de Córdoba (1918). Ou qual a herança de Córdoba nas reformas atuais? In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo; ABOITES, Hugo (orgs). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. 2008. (p.67-78)

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010a.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010b. CDROM

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.32, nº 115, p.323-337, abr-junh/2011.

PAIVA, Vanilda. *História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. (527 p.)

PAULA, Maria de Fátima de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009.

PAULA, João Antônio de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. *Interfaces*, Revista de Extensão da UFMG, v.1, nº 1, jul/dez 2013.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. (p.67-107).

PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. UFMG: projeto intelectual e político de universidade. In: MOROSINI, Marília (org.). *A Universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (p.353-372).

PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. Educação como bem público, internacionalização e as perspectivas para a educação superior brasileira. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JÚNIOR; João dos Reis (org). *Educação superior no Brasil: em tempos de internacionalização*. São Paulo: Xamã, 2010a. (p.29-36)

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

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

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *Programa Escola Integrada Orientações Gerais para as escolas.* Belo Horizonte, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *Programa Escola Integrada*: Orientações Gerais para as escolas. Belo Horizonte, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *Programa Escola Integrada: arte, intervenções e comunidades*. Belo Horizonte, 2010a.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *Agenda da Educação*, Belo Horizonte, 2010b.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *Programa Escola Integrada*: Orientações Gerais para as escolas. Belo Horizonte, 2011a.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *Guia da Secretaria Municipal de Educação.* Belo Horizonte, 2011b.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Balanço 2012. Prestação de Contas. Belo Horizonte, 2012. Disponível em http://portalpbh.pbh.gov.br, Acesso em 24/11/2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE; PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO - UFMG. *Projeto 2º Tempo da Escola ou Escola de Tempo Integral. 2006/2007*. (Arquivo Impresso PROEX), 2006.

PROGRAMA ESCOLA INTEGRA/UFMG. *Relatório Final de Pesquisa: Quem faz a Escola Integrada? Compreensões acerca dos sujeitos do Programa. Bolsistas da Universidade Federal de Minas Gerais.* (Arquivo Impresso), PROEX/FaE/UFMG, 2012.

PROGRAMA ESCOLA INTEGRA/UFMG. *Relatório analítico das observações nas reuniões de orientação do PEI/UFMG: área de Educação Física – 2º Semestre de 2012*. (Arquivo Impresso), PROEX/FaE/UFMG, 2013a.

PROGRAMA ESCOLA INTEGRA/UFMG. *Relatório analítico das observações nas reuniões de orientação do PEI/UFMG: área de Artes Visuais – 2º Semestre de 2012*. (Arquivo Impresso), PROEX/FaE/UFMG, 2013b.

PROGRAMA ESCOLA INTEGRA/UFMG. *Relatório analítico das observações nas reuniões de orientação do PEI/UFMG: área de Acompanhamento Pedagógico – 2º Semestre de 2012*. (Arquivo Impresso), PROEX/FaE/UFMG, 2013c.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. Circular nº 06 de 28 de julho de 2006. *Convite para reunião para discutir a parceria entre a UFMG e a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.* (Arquivo Impresso), PROEX/UFMG, 2006a.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Relatório de Reunião do Programa Escola Integral SMED/PBH – 08/08/2006.* (Arquivo Impresso e Digital), PROEX/UFMG, 2006b.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Relatório da experiência piloto – novembro e dezembro de 2006.* (Arquivo Impresso), PROEX/UFMG, 2006c.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Carta Projeto Escola Integral aos propositores de oficina para 2007, de 19/12/2006*. (Arquivo Impresso), PROEX/UFMG, 2006d.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. Proj. Escola de Tempo Integral (*e-mail* – csaed@proex.ufmg.br – 21/12/2006 – Arquivo Impresso), PROEX/UFMG, 2006e.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Projeto Escola Integral* (*e-mail* – PROEX/SMED – vários - 12/11/2006 – Arquivo Impresso), PROEX/UFMG, 2006f.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. Proj. Escola de Tempo Integral (*e-mail* – csaed@proex.ufmg.br – 03/01/2007 – Arquivo Impresso), PROEX/UFMG, 2007a.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. Solicitação de dados (*e-mail* – csaed@proex.ufmg.br - 24/10/2007 – Arquivo Impresso), PROEX/UFMG, 2007b.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Programa Escola Integrada. Relatório Semestral da UFMG - 1º Semestre de 2007*. (Arquivos Impresso), PROEX/UFMG, 2007c.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Projeto Integrado de Estágios de Licenciatura e Pedagogia FAE/UFMG. Programa de Extensão PROEX – SMED/PBH*. (Arquivo Impresso), PROEX/UFMG, 2007d.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. Ofício n. 64 de 12 de fevereiro de 2007. (Arquivo Impresso e Digital), PROEX/UFMG, 2007e.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Oficina no Projeto Escola Integrada*. (*e-mail* – csaed@proex.ufmg.br – 05/03/2007 – Arquivo Impresso), PROEX/UFMG, 2007f.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. Programa Escola Integrada (*e-mail* – csaed@proex.ufmg.br – 01/02/2007 – Arquivo Impresso), PROEX/UFMG, 2007g.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO, *Programa Escola Integrada. Relatório Semestral da UFMG, 2º Semestre de 2007*. (Arquivo Impresso), PROEX/UFMG, 2007h.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO. Programa Escola Integrada (e-mail – csaed@proex.uf,g.br – 22/02/2007 – Arquivo Impresso), PROEX/UFMG, 2007i.

PROEX. *Relatório Preliminar de Avaliação da UFMG - 1º Semestre de 2008*. (Arquivos Impressos), PROEX/UFMG, 2008a.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Valorização da participação do bolsista e orientador/coordenador de oficina no Programa Escola Integrada*. (*e-mail* – csaed@proex.ufmg.br – 11/08/2008 – Arquivo Impresso), 2008b.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Registro de Reunião entre PROEX e SMED - 25/06/2008*. (Arquivo Digital), PROEX/UFMG, 2008c.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Relatório da reunião da Coordenação Pedagógica do Programa Escola Integrada UFMG com os Coordenadores de Oficinas – Turno da Manhã, 09/06/2008*. (Arquivo Digital), PROEX/UFMG, 2008d.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Projeto Escola Integrada*, 2009a. Disponível em https://sistemas.ufmg.br/siex/, Acesso em 12/01/2014.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. Ofício nº 272 de 22 de julho de 2009. Convênio UFMG – PBH/SMED – Programa Escola Integrada, 2009b. *In:* UFMG. *Termo de Cooperação que entre si celebram o Município de Belo Horizonte, através da Secretaria Municipal de Educação e a Universidade Federal de Minas Gerais*, (Arquivo Impresso – Processo UFMG nº 23072.011227/09-62), 2010.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. Relatório de visita à escola. (Escola C – Arquivo Digital), PROEX/UFMG, 2009c.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Plano de Gestão da Pró-Reitoria de Extensão da UFMG 2010-2014*. Belo Horizonte, PROEX/UFMG, 2010a.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Projeto Escola Integrada (PEI). Parceria UFMG-SMED/PBH – Programa Intersetorial da PBH*. (Informativo PEI/UFMG – Arquivo Impresso), PROEX/UFMG, 2010b.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Alteração de nome de coordenador de programa de extensão – SIEX 500024 – UFMG Integrada à Educação Básica*. (*e-mail* –

gab@proex.ufmg.br - 12/08/2010 – Arquivo Impresso), PROEX/UFMG, 2010c.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *UFMG Integrada à Educação Básica*. (*e-mail* – PROEX/CP – 08/10/2010 - Arquivo Impresso), PROEX/UFMG, 2010d.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Registro de Reunião PEI/UFMG - 01/07/2010*. (Arquivo Digital), PROEX/UFMG, 2010e.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Manual do Estudante. Pró-Reitoria de Extensão.* Belo Horizonte, PROEX/UFMG, 2011a.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Programa Escola Integrada - UFMG,* 2011b. Disponível em https://sistemas.ufmg.br/siex/. Acesso em 12/01/2014.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Projeto Oficinas na Escola Integrada,* 2011c. Disponível em https://sistemas.ufmg.br/siex/. Acesso em 12/01/2014.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Projeto de Acompanhamento Pedagógico do PEI nas escolas*, 2011d. Disponível em https://sistemas.ufmg.br/siex/. Acesso em 12/01/2014.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Processos Formativos em Educação Integral*, 2011e. Disponível em https://sistemas.ufmg.br/siex/. Acesso em 12/01/2014.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Projeto de Apoio a Escola Integrada*, 2011f. Disponível em https://sistemas.ufmg.br/siex/. Acesso em 12/01/2014.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Contrato de Extensão, distribuição de vagas de oficinas e reunião 17 de fevereiro 14hs, FaE*. (*e-mail* – caext@proex.ufmg.br – 01/02/2011 – Arquivo Impresso), PROEX/UFMG, 2011g.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Registro de Reunião PEI/UFMG - 19/05/2011*. (Arquivo Digital), PROEX/UFMG, 2011h.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Registro de Reunião PEI/UFMG - 05/09/2011*. (Arquivo Digital), PROEX/UFMG, 2011i.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Registro de Reunião PEI/UFMG - 01/07/2011*. (Arquivo Digital), PROEX/UFMG, 2011j.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. Relatório de visita à escola. (Escola C – Arquivo Digital), PROEX/UFMG, 2011k.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Manual do Sistema de Informação da Extensão.* Belo Horizonte, PROEX/UFMG, 2012a. Disponível em www.siex.ufmg.br, Acesso em 08/08/2013.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Programa Escola Integrada (PEI). Parceria UFMG-SMED/PBH – Programa Intersetorial da PBH*. (Informativo PEI/UFMG – Arquivo Impresso), PROEX/UFMG, 2012b.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Projeto de Acompanhamento Pedagógico do PEI nas escolas*, 2013a. Disponível em https://sistemas.ufmg.br/siex/. Acesso em 12/01/2014.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Projeto de Apoio a Escola Integrada,* 2013b. Disponível em https://sistemas.ufmg.br/siex/. Acesso em 12/01/2014.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Projeto Suporte de Comunicação ao Projeto Escola Integrada*, 2013c. Disponível em https://sistemas.ufmg.br/siex/. Acesso em 12/01/2014.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Projeto Oficinas na Escola Integrada*, 2013d. Disponível em https://sistemas.ufmg.br/siex/. Acesso em 12/01/2014.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. Roteiro para Reunião com a Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte - 29/04/2013 (Arquivo Impresso e Digital), PROEX/UFMG, 2013e.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Programa Escola Integrada - UFMG, 2014*. Disponível em https://sistemas.ufmg.br/siex/. Acesso em 12/01/2014.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Relatórios de Visita do PEI/UFMG - 2007 a 2011*. (Arquivos Impressos e Digitais).

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Relatórios de reuniões do PEI/UFMG – 2007 a 2012*. (Arquivos Impressos e Digitais).

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Relatórios de Avaliação dos Monitores da Escola A - 2007/2013*. (Arquivos Impressos e Digitais).

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Relatórios de Avaliação dos Monitores da Escola B - 2009/2013*. (Arquivos Impressos e Digitais).

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Relatórios de Avaliação dos Monitores da Escola C - 2009/2012*. (Arquivos Impressos e Digitais).

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Termo de Compromisso de Estágio* (modelo), sem data 1.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Termos de Aceitação e Outorga de Bolsa de Extensão* (modelo), sem data 2.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO. *Relação de Escolas e Oficineiros do Projeto Escola Integral*. (Arquivo Impresso) sem data 3.

REIS, Renato Hilário dos. Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil. *Linhas Críticas*. Revista Semestral da Faculdade de Educação – UNB, v.2, nº 2, p.41-47, abril/jul 1996. Disponível em: http://www.fe.unb.br/linhascriticas/artigos/n2/historico_tipologia+renato_hilario.pdf. Acesso em fev/2013.

RIBEIRO, Antônio Carlos. Democracia participativa. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

RIBETTO, Anelice; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. *Em Aberto*, Brasília, v.22, n.80, p.137-160, abr.2009.

RISTOFF, D. A tríplice crise da universidade brasileira, in: TRINDADE, H. (org), *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ROBERTSON, Susan L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.42, set/dez 2009.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. In: FARIA, Dórias Santos de (orgs). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

RODRIGUES, Marilúcia de Menezes. A Extensão Universitária no contexto da Nova República: as propostas oficiais dos anos oitenta. *Em Extensão*, Uberlandia, 4 (1), setembro, 2004.

SANTOS, Patrícia Elaine Pereira dos. Extensão Universitária e saberes mobilizados no ensino superior: um olhar para os documentos oficiais. 36ª REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Trabalho apresentado no GT 11 – Política de Educação Superior*. Goiânia-GO, 2013. Disponível em www.anped.org.br. Acesso em 10/09/2013

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.* São Paulo: Cortez, 1996. (p.187-232).

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; FILHO, Naomar de Almeida. *A Universidade no Século XXI: para uma Universidade Nova*. Coimbra, Outubro, 2008. (p.13-106)

SADER, Emir. A hegemonia neoliberal na América Latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995. (p.35-37).

SAVIANI, Dermeval. *Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SELL, Carlos Eduardo. *Sociologia Clássica: Marx, Durkheim e Weber*. 4ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013. (Coleção Sociologia)

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, Marília (org.). *A Universidade no Brasil: concepções e modelos.* Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006a. (p.353-372).

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educação e Sociedade*, v.27, nº 96, p.1021-1056, out/2006b.

SILVA, Ana Paula da; OLIVEIRA, Julieta Teresa Aier de. O modelo cooperativo de extensão dos Estados Unidos: contribuições possíveis para o Brasil. *Revista Ceres*, Viçosa, v.57, n.3, p.297-306, mai/jun, 2010.

SILVA, Edilene Maria Lopes. *Implantação da educação de tempo integral no município de Juiz de Fora/MG: trajetória e perspectivas.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Maria das Graças. Universidade e Sociedade: cenário da extensão universitária? 23ª REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Trabalho apresentado no GT 11 – Política de Educação Superior. Caxambu-MG, 2000. Disponível em www.anped.org.br. Acesso em 10/09/2013.

SILVA, Maria das Graças Martins da. Extensão Universitária no sentido do Ensino e da Pesquisa. In: FARIA, Dóris Santos de (org). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília, UnB, 2001. (p.91-105)

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas Faces da Educação Superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SILVEIRA, Nádia Dumara Ruiz. *Universidade brasileira: a intenção da extensão*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Registro de Reunião com as escolas do Projeto Piloto – 22/11/2006*. (Arquivo Digital e Impresso PROEX), SMED/PBH, 2006a.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Protocolo de Intenções com ajustes (versão preliminar – Arquivo Digital PROEX), 2007a.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Registro de Reunião para Organização para implementação do Programa em 2007 – com as universidades/instituições participantes - 18/01/2007*. (Arquivo Digital PROEX), SMED/PBH, 2007b.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Avaliação do Programa Escola Integrada. (Arquivo Digital PROEX), SMED/PBH, 2007c.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Ofício n. 102 de 22 de junho de 2009. *Alteração no valor da Bolsa dos Estagiários*. (Arquivo Digital PROEX), SMED/PBH, 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Malote Virtual. Programa Escola Integrada - 01/12/2010. (Arquivo Digital PROEX), SMED/PBH, 2010a.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Avaliação do Programa Escola Integrada. (Arquivo Digital PROEX), SMED/PBH, 2010b.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Registro de Reunião SMED/IES - 23/02/2010*. (Arquivo Digital PROEX), SMED/PBH, 2010c.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Registro de Reunião com Universidades. Programa Escola Integrada - 06/05/2011*. (Arquivo Digital PROEX), SMED/PBH, 2011a.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Registro de Reunião com Universidades. Programa Escola Integrada - 01/06/2011*. (Arquivo Digital PROEX), SMED/PBH, 2011b.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Malote Virtual. Programa Escola Integrada – 25/03/2011*. (Arquivo Digital PROEX), SMED/PBH, 2011c.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Registro de Reunião com as IES - 15/05/2012*. (Arquivo Digital PROEX), SMED/PBH, 2012a.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Registro de Reunião com as IES - 31/01/2012*. (Arquivo Digital PROEX), SMED/PBH, 2012b.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Contato das Universidades*. (Arquivo Impresso - PROEX), SMED/PBH, sem data.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Ofício n. 063 de 08 de abril de 2013. *Contratação de bolsistas extensionistas e estagiários para atuação no Programa Escola Integrada*. (Arquivo Impresso e Digital PROEX), SMED/PBH/GEDC, 2013a.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Ofício 266 de oito de agosto de 2013. Orientações relativas à participação dos bolsistas extensionistas no Programa Escola Integrada. (Arquivo Impresso e Digital PROEX), SMED/PBH/GEDC, 2013b.

SOARES, José Francisco. Qualidade da Educação: qualidade de escolas. In: VIANA, Fabiana da Silva *et al*. A qualidade da escola pública no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. (141p.)

SOCZEK, Daniel. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 03, n. 05, ago/dez 2011.

SOUSA, Ana Luiza Lima. *A história da extensão universitária*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2000. (138 p.)

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de Avaliação da Educação e Quase Mercado no Brasil. *Educação e Sociedade*, v.24, n.84, p.873-895, set/2003.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Institucional de 1834 e a descentralização. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A Educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996b (p.55-68)

SZYMANSKI, Heloísa (org); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

TAFFAREL, Celi Zulke; RODRIGUES, Raquel Freire; MORSCHBACHER, Márcia. A perspectiva da formação docente: analisando reivindicações históricas e propondo táticas superadoras. *Universidade e Sociedade*, ano XXII, nº 51, mar/2013.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. *Extensão Universitária: novo paradigma de Universidade?* Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 1996.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros Os múltiplos conceitos de Extensão. In: FARIA, Dóris Santos de (org). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília, UnB, 2001.(p.73-83)

TEIXEIRA, Inês A. C. Tempos Escolares. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010b. CDROM

VELLOSO, Jacques. Acesso à Universidade: novas perspectivas de democratização?. In: CUNHA, Célio; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (orgs.). *Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2011. (p.405-428).

VIANA, Fabiana da Silva *et al. A qualidade da escola pública no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. (141p.)

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. Luta atual pela reforma universitária 1963 (documento). In: FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *UNE em tempos de autoritarismo***.** Rio de Janeiro: 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Resolução n. 03 de 02 de julho de 1992. *Institui o Programa de Bolsas de Extensão.* Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Resolução n. 07 de 07 de dezembro de 1995. *Regulamenta os cursos de extensão na UFMG.* Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Resolução n. 10 de 30 de novembro de 1995. *Estabelece os critérios para a prestação de serviços no âmbito da UFMG.* Conselho Universitário da UFMG, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n. 01/1998, de 10 de dezembro de 1998. *Complementa as Normas Gerais de Ensino de Graduação da UFMG, permitindo o início da implantação do processo de flexibilização dos currículos de graduação*. Disponível em: <http://www.ufmg.br>. Acesso em: 12 de janeiro de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Resolução n. 04 de 04 de março de 1999. *Aprova o novo Estatuto da Universidade de Minas Gerais.* Conselho Universitário da UFMG, 1999. Disponível em www.ufmg.br/estatuto, Acesso em 28/11/2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Diretrizes Gerais para os Currículos de Graduação da UFMG*, de 19 de abril de 2001. Disponível em: <http://www.ufmg.br>. Acesso em: 12 de janeiro de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Extensão Universitária na UFMG: Manual do aluno 2006*. Belo Horizonte, PROEX/UFMG, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. REUNI: *Projeto final encaminhado*. 2007. Disponível em https://www.ufmg.br/reuni/wp-content/uploads/2007/11/reuni-proposta-da-ufmg.pdf, Acesso em 15/12/2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2008-2012*. 2008a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Extensão Universitária na UFMG – Manual do estudante 2008.* Belo Horizonte, PROEX/UFMG, 2008b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Termo de Cooperação que entre si celebram o Município de Belo Horizonte, através da Secretaria Municipal de Educação e a Universidade Federal de Minas Gerais, 22/07/2008*. (Arquivo Impresso – Processo UFMG nº 23072.035575/07-81), 2008c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Resolução nº 01 de 16 de março de 2010. *Aprova o novo Regimento Geral da Universidade de Minas Gerais.* Conselho Universitário da UFMG, 2010a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Programa de Bolsas de Extensão – PBEXT: orientações para apresentação de programas e projetos. Guia 2010*. Belo Horizonte, PROEX/UFMG, 2010b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Ata da reunião ordinária do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, realizada em 05 de outubro de 2010 (N. 288).* 2010c. Disponível em: https://www2.ufmg.br/sods/Sods/CEPE/Documentos/Atas. Acesso em 16/06/2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Termo de Cooperação que entre si celebram o Município de Belo Horizonte, através da Secretaria Municipal de Educação e a Universidade Federal de Minas Gerais. 08/03/2010.* (Arquivo Impresso – Processo UFMG nº 23072.011227/09-62), 2010d.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Plano de Trabalho. Cooperação técnica entre o Município e a Universidade Federal de Minas Gerais para a implementação do Programa Escola Integrada*. (Arquivo Impresso – Processo UFMG n. 23072.011227/09-62), 2010e.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Primeiro Termo Aditivo ao Termo de Cooperação que entre si celebram o Município de Belo Horizonte, através da Secretaria Municipal de Educação e a Universidade Federal de Minas Gerais, 21/01/2011*. (Arquivo Impresso – Processo UFMG n. 23072.011227/09-62), 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Segundo Termo Aditivo ao Termo de Cooperação que entre si celebram o Município de Belo Horizonte, através da Secretaria Municipal de Educação e a Universidade Federal de Minas Gerais, 08/05/2012*. (Arquivo Impresso – Processo UFMG n. 23072.011227/09-62), 2012a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Plano de Trabalho. Cooperação técnica entre o Município e a Universidade Federal de Minas Gerais para a implementação do Programa Escola Integrada*. (Arquivo Impresso – Processo UFMG n. 23072.011227/09-62), 2012b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017*. 2013

UFMG. Bolsas em expansão. *Boletim da UFMG*, n. 1824, ano 39, 10.6.2013b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Relatório de Gestão 2010-2014*. UFMG, 2014.

UGARTE, Pedro Salazar. Que participação para qual democracia. In: COELHO, Vera Schattan P.; NOBRE, Marcos (org.). *Participação e deliberação: teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Ed.34, 2004. (p.93-106)

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (org). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. RJ: Zahar Editores, 1978 (p.36-46).

YIN, Robert K. *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005. (Introdução e Capítulo 2).

ZAIDAN, Samira; SOUSA, Eustáquia Salvadora de. *Estado do conhecimento: sobre a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: 1986 - 2005*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2009.

ANEXOS

Anexo 1
Fontes Documentais consultadas - PEI/Proex/UFMG - 2006 a 06/2013

(Continua)

Ano	Arquivo Impresso	Arquivo Digital
2006	**11 Pastas**: Projeto Piloto; Propostas de oficinas organizadas por unidades; Demandas das Escolas; Orientação e Desenvolvimento do Projeto; Produtos Oficinas; Contatos; Correspondências Enviadas; Correspondências Recebidas/ Enviadas; Dados de Pagamentos Bancários Coordenadores; Material Encontro dos bolsistas e Coordenadores; Relatórios e Reuniões.	**4 pastas com 55 arquivos:** Pastas Gerais: demanda; pagamento; produto das oficinas; reuniões.
2007	**21 Pastas**: Oficinas de Lazer, Esporte, Cultura e Arte; Oficinas de Conhecimento específico; Demandas de Oficinas (confirmação escolas e coordenadores); Demandas de oficinas; Quadro de Oficinas; Oficinas Formação Pessoal e Social; Correspondências; Dado dos bolsistas; Quadros Enviado para a SMED; E-mail de coordenadores sobre permanência do PEI; Mapeamento das Escolas; Produtos PEI; Orçamentos de Lanche; Avaliação Geral do PEI; Lista de Presença-Formação de Bolsistas; Material Formação Inicial de Bolsistas; Relatórios e Atas de Reunião - Reunião de Coordenadores; Reuniões e Seminários- PEI; SMED/PBH; Avaliação de Bolsistas - Formação Inicial; Relatórios bolsistas e coordenadores; Relação de escolas participantes.	**69 pastas com 725 arquivos:** Pastas Gerais: declarações, cartas, ofícios-circulares enviados; demandas; encontro SMED bolsistas setembro; formação inicial bolsistas; oficinas; propostas de ação e oficinas; reunião avaliação; reuniões; visitas às escolas e caracterização.
2008	**12 Pastas**: Monitoramento, Organização e Estrutura PEI; Lista de Presença de Encontros e Seminários; Dados de Escolas e Oficinas; Dados Gerais do Programa 1º/2008; Programa UFMG Integrada à Educação Básica; Requerimento de bolsa de Extensão; Correspondências Recebidas PEI; Especificação de Oficinas; Demandas de oficinas; Relatório, Reunião, Reclamação; Relatório de Avaliação PEI/SMED; Formação de bolsistas, avaliação realizada pelos bolsistas, síntese dos relatórios de avaliação dos bolsistas.	**82 pastas com 618 arquivos** Pastas Gerais: área de trabalho; bolsistas; conexões de saberes; coordenadores; correspondências-contatos; dados gerais 1 semestre; dados gerais 2º semestre; demanda; endereço escolas; eventos; monitoramento PEI; oficinas; programação para lanches; quadros oferta oficinas – envio SMED; relatórios; reuniões; seminários de formação inicial e continuada bolsistas; visitas às escolas.
2009	**4 Pastas**: Seminários de Formação – Listas e Avaliação; Despesas; Seleção de bolsistas e Relatório de avaliação semestral.	**50 pastas com 450 arquivos:** Pastas Gerais: bolsistas coordenação; currículos; dados gerais PEI; demandas escolas; escolas no projeto; eventos; formação de bolsistas; oficinas; orientações gerais; página *Moodle* Escola Integrada; relatórios; reuniões; trabalhos.
2010	**16 Pastas:** Declaração dos Bolsistas PEI; Currículos: cadastro de candidatos à bolsista de oficina; Correspondências; Correspondências recebidas; Orçamentos; Eventos de Extensão Universitária; Eventos e cursos relacionados ao PEI; Seminário Final de Avaliação 2010 – 2º semestre; Apresentação do PEI – relatórios e metas; Atas e Pautas de Reuniões; Encontro de formação de bolsistas; Relatórios de visita – 2010; Dados Gerais PEI; Relatório de avaliação PEI; Relatório de avaliação Semestral – PEI; Relatórios de visita: PEI.	**116 pastas com 1209 arquivos:** Pastas Gerais: avaliação; bolsistas; cadastro 10/11 ate 28/11/10; cadastro 2011 a partir 29-11; cadastros para 2011 a partir de 20 de dez 2010; coordenação; currículos de 2010; dados gerais PEI; demandas 2011; editais; eventos; formação continuada bolsistas; fotos apresentação oficina de música; listas das escolas integradas prof. com. Desatualizada; malote virtual; pensando-se programa; propostas oficinas 2011; relatórios; reuniões; seleção 2011.

(Conclusão)

Ano	Arquivo Impresso	Arquivo Digital
2011	**20 Pastas**: Cadastro de alunos interessados PEI; Informes da Coordenação Pedagógica; Memórias das Avaliações do Seminário de Formação; Formação continuada de bolsistas; Eventos e Orçamentos PEI; Cadastro Alunos PEI; Cardápio de oficinas PEI/2011; Vagas Comunicadas às áreas - 1º semestre; Vagas PEI por áreas; Atas de Reunião PEI; Correspondência Expedida PEI; Dados Gerais PEI; Relatório de avaliação Semestral ; Relatório de avaliação final; Eventos, Seminários e Cursos; Correspondências Expedidas (janeiro- julho/2011); Cadastro físico currículos; Correspondências Expedidas (julho- dezembro/2011); Correspondências recebidas (janeiro-dezembro/2011); Procedimentos PEI.	**71 pastas com 1074 arquivos:** Pastas Gerais: avaliação; bolsistas de pós-graduação; cardápio de oficinas; certificação formação continuada 2010; comunicação; contatos Escolas Municipais Integradas; Coordenação Pedagógica 2º Semestre; Currículos; Dados Gerais PEI; Formação Continuada de Bolsistas; Grupo de Estudo; Malote Virtual; Orientação de Bolsistas; Outorga de Bolsa Convênio PBH PEI; Parceria Centro Cultural; Pesquisa; Publicação; Registro SIEX; Relatório de avaliação final; relatório de avaliação semestral; relatórios de visita às escolas; reuniões; vagas PEI.
2012	**11 Pastas:** Processo de Formação dos Questionários de Avaliação; Pauta de Reuniões da Coordenação PEI; Indicados pelas áreas e indicados pelas escolas 2º semestre; Produtos; Eventos PEI; Demandas PEI/SMED - 2º semestre; Lista de presença – formações coletivas PEI/UFMG; Demandas PEI/SMED - 1º semestre; Demandas das Escolas/Indicados pelas áreas; Correspondências Recebidas; Correspondências Expedidas.	**45 pastas com 787 arquivos:** Pastas Gerais: acompanhamento pedagógico; avaliação; cartas de apresentação de bolsistas; currículos; dados gerais PEI; dados SMED; declarações; formação educação integral; GOSTEI; Guia do Bolsista; Histórico de Reuniões/encontros de formação; malote; orientações das áreas aos bolsistas; PEI/modelos/procedimentos administrativos; produtos; relatório Comunicação; Relatório de Avaliação Faina – e-mail; Relatório de Gestão Quantitativo; Seminário IES; Trabalho UniRIO; Vagas.
2013	**6 Pastas**: Correspondências (Expedidas/Recebidas); Correspondências SMED; Eventos/Lista de Presença; Produtos PEI; Relatórios PEI/UFMG; Orientações 2013.	**37 pastas com 770 arquivos (até novembro/2013):** Pastas Gerais: avaliação; boletim PEI-UFMG; bolsistas pós; cardápios; contatos; correspondências; dados gerais PEI; dados SMED; Edital Bolsa Institucional 2014; Eventos; Formação Educação Integral; Histórico de Reuniões – Encontros de Formação; IES parceiras; malote; PEI – modelos e procedimentos administrativos; pesquisa; produtos; ProExt; projeto de memória; publicação; seleção de bolsista da comunicação.
Geral	**9 pastas:** Registro PEI/SIEX; Questionário de Entrada de bolsistas (2012); Convênio – SMED – UFMG – PEI; Pastas das Escolas vigentes e egressas; Assessoria de Comunicação; Divulgação do PEI/UFMG; Roteiros/Textos; PEI – versões Programas e apresentações; Diversas pastas com material sobre educação integral; Coordenação Pedagógica: bolsas de pós e outros documentos.	**30 pastas com 360 pastas e 2730 arquivos:** Apresentações; articulação acadêmica; avaliação PEI; cadastros, cadernos, sínteses, cursos e outros; caracterização das escolas; caracterização do programa; cartilha aos alunos bolsistas-orientações; comunicação; contatos; convênio SMED; coordenação pedagógica, creditação bolsistas; escola que projete, eventos; fotos; logomarcas; mapas e localização; modelos; normas de estágio; oficinas; PEI – modelos de procedimentos administrativos; Produtos PEI-UFMG; Projeto Bairro Escola Nova Iguaçu; projetos; publicações e textos; relatórios; UFMG integrada a educação básica.

Fonte: Elaboração própria a partir do Levantamento Documental realizado nos arquivos do PEI/UFMG junto à Proex.

Anexo 2
Relação de entrevistados e depoente

(Continua)

Natureza	Instituição	Função/ Período de Exercício	Cargo	Trajetória Acadêmica	Trajetória Profissional
Entrevistas	UFMG	Pró-Reitora de Extensão (2006-2010)	Professora	Pedagoga, com especialização em música (UFMG), em orientação educacional (outra instituição) e mestrado e doutorado em educação FAE/UFMG.	Orientadora Educacional na rede municipal e estadual, trabalhou na rede privada como professora de música e depois de realizar o mestrado fez concurso para professora na FAE (onde trabalhou cerca de 25 anos). Realizou pesquisas sobre a educação básica (Escola Plural, Educação Infantil); atuou na formação continuada de professores (Veredas - Estado e LASEB - PBH); foi diretora da FAE e Pró-Reitora de Extensão, atuando como representante da área de educação no FORPROEX. Atualmente é professora aposentada da UFMG e atua junto à Magistra/SEE-MG.
	UFMG	Pró-Reitora de Extensão (2012-2014)	Professora	Formada em odontologia, com especialização, mestrado e doutorado na área.	Trabalhou 15 anos no mercado e há trinta anos fez concurso e ingressou na UFMG. Desde sua entrada na universidade, inseriu-se em projetos de extensão, envolvendo-se com pesquisa posteriormente. Atualmente é professora titular da Escola de Odontologia. Atuou em várias áreas dentro da sua unidade (comissão, representação, congregação, membro de conselho de CENEX, membro do NAPQ, subcoordenação da pós-graduação), bem como na reitoria (comissões administrativas). Recebeu o convite do Reitor para assumir a Pró-Reitoria de Extensão em 2011.
	UFMG	Coordenadora Geral PEI/UFMG (desde 2006)	Técnica	Formada em Psicologia pela UFMG, com mestrado em Psicologia Social.	Sempre atuou na área da psicologia vinculada à educação. Atuou na construção das creches da UFMG, na Pró Reitoria de Pós-Graduação e na Proex (desenvolvendo ações junto ao à educação infantil, ao PRONAICA e os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC´s). Posteriormente seu foco de trabalho voltou-se para a política nacional da extensão e avaliação. Na gestão 2006-2010, assumiu a coordenação do Escola Integrada e na atual gestão, além dessa coordenação é Diretora de Avaliação da Extensão na UFMG.

Relação de entrevistados e depoente

(Conclusão)

Natureza	Instituição	Função/ Período de Exercício	Cargo	Trajetória Acadêmica	Trajetória Profissional
Entrevistas	SMED	Coordenadora Geral PEI/SMED (2006-2012)	Professora	Formada em comunicação com pós-graduação em arte moderna.	Trabalhou em escola particular; realizou concurso na RMEBH em 1979, sendo contratada em 1982 como professora de arte – P2. Nas escolas da rede foi coordenadora de área e diretora de escola. Na SMED atuou na formação de diretores e professores, assessoria de comunicação, coordenação do Núcleo Cidade e Meio Ambiente, criação do BH pra Crianças, Projeto Guernica, Projeto Paisagem de BH e na Coordenação do PEI.
	SMED	Coordenadora Geral PEI/SMED (desde 2013)	Professora	Pedagoga, formada pela UFMG, pós-graduação em Gestão de Projetos Culturais.	Inseriu-se na rede em 1995, realizando posteriormente outro concurso e obtendo 2 BM. Atuou em duas escolas como professora e coordenadora pedagógica. É coordenadora do PEI/SMED desde agosto/2013.
	SMED	Interlocutora com as IES (2007-2012)	Professora	Formada em física (bacharelado e licenciatura) pela UFMG; pós-graduação em ensino de ciências.	Foi professora no Estado, em escola particular e fez concurso para RMEBH em 2006. Foi nomeada no início de 2007. Na coordenação do PEI ocupou-se da: interlocução com as IES, organização de demandas das escolas e formação dos educadores.
	Escola A	Professora Coordenadora PEI (desde 2009)	Professora	Formada em ciências biológicas pela UFMG (bacharelado e licenciatura).	Foi professora no Estado e escola particular. Sua inserção na RMEBH foi em 1993. Está na escola desde o ano de 2001. Atuou como professora, coordenadora, vice-diretora e desde o ano de 2009 atua como professora comunitária.
	Escola B	Professora Coordenadora PEI (desde 2009)	Professora	Graduada em pedagogia e pós-graduada em alfabetização e letramento, educação infantil e educação, trabalho e tecnologia.	Trabalha na rede municipal de educação há 29 anos e está na escola há 27 anos. Tem dois cargos de professor e já atuou em outras escolas paralelamente. Atuou como professora, coordenadora pedagógica e há 4 anos é professora comunitária.
	Escola C	Professora Coordenadora PEI (desde 2007)	Professora	Tem o magistério e graduação em pedagogia.	Sua inserção na RMEBH foi no ano de 1988. Está na escola desde 2004 e atuou como professora, vice-diretora e há 7 anos é a professora comunitária da escola.
Depoimento	UFMG	Coordenador do Colegiado Especial Licenciatura	Professor	Graduado sem Ciências Sociais e Mestrado e Doutorado em Educação	Professor da Faculdade de Educação/UFMG desde 1992.

Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas

Anexo 3
Roteiros de Entrevista

1) Coordenadora PEI/SMED (2006-2012) e Interlocutora IES/PEI/SMED

01) Para começar, gostaria que você falasse um pouco sobre a sua trajetória (formação; experiência profissional na RMEBH e quando entrou no PEI/SMED)
02) Quais foram/são os objetivos e diretrizes políticas da SMED?
03) Quais as principais diretrizes traçadas para o ensino fundamental? Houve mudanças nas diretrizes nas gestões Pimentel e Lacerda?
04) Há quantas escolas municipais de ensino fundamental em BH? Há quantos alunos matriculados?
05) Além do Programa Escola Integrada, quais outros projetos a SMED desenvolve junto ao ensino fundamental? Havia relação de algum deles com o PEI/SMED? Qual relação?
06) Fale um pouco sobre a sua experiência como Coordenadora PEI/SMED ou Interlocutora IES/PEI/SMED na gestão anterior e atual
07) Qual foi a concepção do PEI/SMED traçados na constituição do programa? E na gestão Lacerda?
08) Quais foram os objetivos do PEI/SMED traçados na constituição do programa? E na gestão Lacerda?
09) Qual foram as metas do PEI/SMED traçados na constituição do programa? E na gestão Lacerda?
10) Qual era a estrutura do PEI/SMED na gestão do Pimentel. E na gestão Lacerda?
11) Qual era a abrangência do PEI/SMED na gestão do Pimentel. E na gestão Lacerda?
12) Como era o funcionamento do PEI/SMED na gestão do Pimentel. E na gestão Lacerda?
13) Quantas escolas integradas haviam em BH até a sua saída? Quantos alunos participavam do PEI/SMED? Como foi o processo de ampliação do atendimento?
14) Como foi estabelecida a relação da UFMG e a SMED para o desenvolvimento do PEI/SMED?
15) Quais eram os objetivos da SMED em estabelecer essa relação com a UFMG na gestão anterior?
16) Você poderia descrever o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) se optou pela continuidade da relação entre a SMED e a UFMG no desenvolvimento do PEI/SMED na mudança de gestão?
17) Quais são os objetivos da SMED em permanecer nessa relação na gestão atual?
18) E quanto à relação da UFMG com a SMED, como se deu essa relação ao longo do desenvolvimento do PEI/SMED?
19) E quanto à relação da UFMG com as escolas, como se deu essa relação ao longo do desenvolvimento do PEI/SMED?
20) Quais são as formas de participação dos sujeitos envolvidos (na concepção, desenvolvimento e avaliação) do PEI/UFMG e do PEI/SMED?
21) Como você avalia o papel da UFMG nessa relação?
22) Como você avalia o papel da SMED nessa relação?
23) Quais os principais avanços, limites e desafios dessa relação?
24) Há contribuição(ões) dessa relação para a universidade?
25) Qual a contribuição do PEI/UFMG para a melhoria da qualidade na educação básica?

2) Coordenadora PEI/SMED (2013)

01) Para começar, gostaria que você falasse um pouco sobre a sua trajetória (formação; experiência profissional na RMEBH e quando entrou no PEI/SMED)
02) Quais são os objetivos e diretrizes políticas da SMED? Sofreram alteração na atual gestão?
03) Quais as principais diretrizes traçadas para o ensino fundamental?
04) Há quantas escolas municipais de ensino fundamental em BH? Há quantos alunos matriculados?
05) Quais projetos a SMED desenvolve junto às escolas de ensino fundamental? Há relação de algum deles com o PEI/SMED? Qual relação?
06) Fale um pouco sobre a sua experiência como Coordenadora PEI/SMED.
07) Quais as concepções do PEI/SMED?
08) Quais são os objetivos do PEI/SMED?
09) Qual são as metas do PEI/SMED?

10) Qual é a estrutura do PEI/SMED?
11) Qual a abrangência do PEI/SMED?
12) Como é o funcionamento do PEI/SMED? (financiamento, quadros, espaços)
13) Quantas escolas integradas há em BH Quantos alunos participam do PEI/SMED?
14) Como é a relação da coordenação do PEI/SMED com as escolas participantes do PEI/SMED?
15) Quais são as formas de participação dos sujeitos envolvidos (na concepção, desenvolvimento e avaliação) do PEI/SMED?
16) Quais são as IES participantes do PEI/SMED? Como se dá a relação da coordenação do PEI/SMED com as IES?
17) Você poderia descrever o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) se optou pela continuidade da relação entre a SMED e a UFMG no desenvolvimento do PEI/SMED na atual gestão?
18) Quais são os objetivos da SMED em permanecer nessa relação na gestão atual?
19) E quanto à relação da UFMG com a SMED, como tem se dado essa relação na atual gestão?
20) E quanto à relação da UFMG com as escolas, como tem se dado essa relação na atual gestão?
21) Como você avalia o papel da UFMG nessa relação?
22) Como você avalia o papel da SMED nessa relação?
23) Quais os principais avanços, limites e desafios dessa relação?
24) Há contribuição(ões) dessa relação para a universidade?
25) Qual a contribuição do PEI/UFMG para a melhoria da qualidade na educação básica?

3) Professor Comunitário

01) Para começar, gostaria que você falasse um pouco sobre a sua trajetória (formação e experiência profissional)
02) Quando entrou para essa escola? Conte um pouco da sua experiência nessa escola.
03) Quando você entrou na Escola Integrada? Como foi o processo de sua inserção? Me fale sobre sua experiência como professora comunitária.
04) Houve outro(s) professor(es) comunitário(s) na escola? Como era a relação com ele(s)? Qual o motivo da saída?
05) Quando o Programa Escola Integrada foi implantado na escola?
06) Como foi o processo de implementação do PEI na escola?
07) Como o PEI é organizado na escola? (tempos, espaços, sujeitos, abrangência, integração com a escola, integração com a comunidade e famílias)
08) Como foi estabelecida a relação da escola com a UFMG?
09) Como é a relação dos bolsistas de oficina da UFMG com os sujeitos da escola?
10) Como as oficinas são escolhidas? Como você avalia a matriz de oficinas da SMED/IES?
11) Como as oficinas são planejadas?
12) Como as oficinas são desenvolvidas?
13) Quem avalia as oficinas?
14) Como as oficinas são avaliadas pelos distintos sujeitos da escola?
15) Como é a relação da equipe de orientação da UFMG com a escola? E com a Proex?
16) Como é a relação da Proex/UFMG com a escola? (forma de contato, frequência, demandas atendidas?)
17) Como é a relação da coordenação do PEI/SMED com a escola?
18) Qual a importância do PEI para a escola?
19) Qual a importância do PEI para os alunos?
20) Como você avalia o papel da universidade nessa relação? E da escola? (avanços, limites, desafios)
21) Se e como essa relação contribui para a escola?
22) Se e como essa relação contribui para a universidade?
23) Como você avalia a participação de estudantes universitários no PEI/SMED? E os estudantes da UFMG?
24) Como você avalia o papel da SMED no PEI/SMED?
25) Como você avalia a relação da SMED com a escola?
26) Essa relação tem contribuído para a melhoria da qualidade na educação básica, no âmbito desta escola?

4) Coordenador do CEL/FAE/UFMG

01) Fale sobre a creditação curricular referente à participação dos estudantes de licenciatura da UFMG no PEI/UFMG.
02) Há a possibilidade de vinculação da participação dos estudantes de licenciatura da UFMG no PEI/UFMG aos estágios e práticas de ensino?
03) Qual o posicionamento da Colegiado Especial de Licenciatura da FAE a respeito do PEI/SMED?

5) Coordenadora PEI/UFMG

01) Para começar, gostaria que você falasse um pouco sobre a sua trajetória (formação e experiência profissional) antes e depois de ingressar na UFMG. E na Proex?
02) Como era a estrutura organizacional da extensão na UFMG na gestão anterior? E na atual gestão?
03) Quais foram os objetivos e diretrizes da extensão traçados no plano de gestão referentes ao período de 2006-2010? E na atual gestão?
04) Como é a relação da UFMG com a educação básica?
05) Fale sobre a sua experiência como coordenadora do PEI/UFMG na gestão anterior.
06) Focando o Programa Escola Integrada, como foi estabelecida a relação da UFMG e a SMED para o desenvolvimento do PEI/SMED? O que foi acordado entre a universidade e a SMED? Com que finalidades?
07) Quais foram os recursos destinados a essa ação de extensão? Houve outras contrapartidas entre as partes?
08) Por que essa relação foi estabelecida por meio da Proex e não da FAE/UFMG?
09) Quais eram os objetivos da UFMG, na gestão anterior, em estabelecer essa relação?
10) Qual a concepção do PEI/UFMG na gestão anterior?
11) Qual era a estrutura do PEI/UFMG na gestão anterior?
12) Qual a abrangência do PEI/UFMG na gestão anterior?
13) Qual o funcionamento do PEI/UFMG na gestão anterior?
14) Você poderia descrever os motivos pelos quais se optou pela continuidade da relação entre a UFMG e a SMED, por meio do PEI/UFMG na gestão atual?
15) Quais são objetivos do PEI/UFMG na gestão atual? Foram alterados em relação à gestão anterior?
16) Qual é a estrutura do PEI/UFMG na gestão atual?
17) Qual é a abrangência do PEI/UFMG na gestão atual?
18) Como é o funcionamento do PEI/UFMG na gestão atual? Houve alterações em relação à gestão anterior?
20) Quanto à relação da UFMG com a SMED, como se dá essa relação?
21) Quais são as formas de participação dos sujeitos envolvidos no PEI/UFMG e do PEI/SMED?
22) Nas atividades do PEI/UFMG há integração entre o ensino, a pesquisa e a pós-graduação?
23) Como você avalia o papel da UFMG nessa relação? Quais os principais avanços? Quais os principais limites? Quais os principais desafios dessa relação?
24) Como você avalia o papel da SMED nessa relação? Quais os principais avanços? Quais os principais limites? Quais os principais desafios dessa relação?
25) Há contribuição(ões) dessa ação de extensão para o redimensionamento da universidade? Qual (ou quais) a(s) evidência(s) dessa(s) contribuição(ões)?
26) Qual a contribuição do PEI/UFMG para a melhoria da qualidade na educação básica?

6) Pró-Reitora (2006-2010)

01) Para começar, gostaria que você falasse um pouco sobre a sua experiência antes de atuar como Pró-Reitora de extensão. Quando e como você passou a atuar como gestora da extensão na UFMG?
02) Como era a estrutura organizacional (administrativa/acadêmica) da extensão na UFMG, no período de 2006-2010?
03) Quais foram os objetivos da extensão traçados no plano de gestão referentes ao período de 2006-2010?
04) Quais foram as diretrizes da extensão traçadas na sua gestão?
05) Como se dava a relação da UFMG com a sociedade (comunidade, público-alvo, instituições parceiras)?

06) Quais eram as formas de relação da UFMG com a sociedade por meio da extensão universitária? Quais eram os tipos de parceiros? Qual era a natureza dessas parcerias?
07) Como as demandas da sociedade eram apresentadas/recebidas pela UFMG?
08) Quais eram as formas de participação da sociedade nas ações de extensão? Quais são os elementos facilitadores dessa relação? E os elementos limitadores?
09) Durante a sua gestão, como acontecia a integração entre o ensino e a extensão?
10) Quais eram os mecanismos acadêmicos/administrativos adotados a fim de promover a indissociabilidade entre o ensino e a extensão?
11) Quais eram os elementos facilitadores para que essa integração acontecesse? E os elementos limitadores?
12) Como era desenvolvida a integração entre a pesquisa e a extensão?
13) Quais eram os mecanismos acadêmicos/administrativos adotados a fim de promover a indissociabilidade entre a pesquisa e a extensão?
14) Quais eram os elementos facilitadores para que essa integração acontecesse? E os elementos limitadores?
15) Durante a gestão de 2006 a 2010, qual foi o alcance social e acadêmico das ações de extensão na UFMG? Qual o tipo de atividade mais desenvolvida?
16) Qual era o papel da UFMG no desenvolvimento de políticas públicas?
17) Quais eram os elementos facilitadores e limitadores para o envolvimento da UFMG com as políticas públicas por meio da extensão universitária?
18) Qual era a contribuição da extensão para a formação dos estudantes?
19) Qual era a contribuição da extensão para a universidade?
20) No período de 2006 a 2010, como foi desenvolvida a interdisciplinaridade nas ações de extensão?
21) Quais eram os elementos (acadêmicos/administrativos) que promovem a interdisciplinaridade?
22) Quais eram são os elementos facilitadores da interdisciplinaridade? E os elementos limitadores?
23) A partir dessa contextualização geral sobre a política de extensão da UFMG, durante o período de sua gestão, como se dava a relação da UFMG com a educação básica?
24) A educação básica era priorizada? Por qual motivo?
25) Focando o Programa Escola Integrada, como foi estabelecida a relação da UFMG e a SMED para o desenvolvimento do PEI/SMED? O que foi acordado entre a universidade e a SMED? Com que finalidades?
26) Quais foram os recursos destinados a essa ação de extensão? Houve outras contrapartidas entre as partes?
27) Por que essa relação foi estabelecida por meio da Proex e não da FAE/UFMG?
28) Quais eram os objetivos da UFMG em estabelecer essa relação?
29) Qual era concepção do PEI/UFMG na sua gestão?
30) Qual era a estrutura do PEI/UFMG na sua gestão?
31) Qual era abrangência do PEI/UFMG na sua gestão?
32) Como era o funcionamento do PEI/UFMG na sua gestão?
33) Quanto à relação da UFMG com a SMED, como se dava essa relação?
34) Quais eram as formas de participação dos sujeitos envolvidos no PEI/UFMG e do PEI/SMED.
35) Nas atividades do PEI/UFMG havia integração entre o ensino, a pesquisa e a pós-graduação?
36) Durante a sua gestão, como você avaliava o papel da UFMG nessa relação? Quais os principais avanços? Quais os principais limites? Quais os principais desafios dessa relação?
37) Durante a sua gestão, como você avaliava o papel da SMED/escolas nessa relação? Quais os principais avanços? Quais os principais limites? Quais os principais desafios dessa relação?
39) Houve contribuição(ões) dessa ação de extensão para o redimensionamento da universidade?
40) No período da sua gestão, qual a contribuição do PEI/UFMG para a melhoria da qualidade na educação básica?

7) Pró-Reitora (2012-2014)

01) Para começar, gostaria que você falasse um pouco sobre a sua experiência antes de atuar como Pró-Reitora de extensão. Quando e como você passou a atuar como gestora da extensão na UFMG?
02) Atualmente, como a extensão se estrutura na UFMG? Como você avalia essa estrutura?
03) Quais foram os objetivos extensão traçados para a atual gestão da extensão na UFMG?
04) Quais foram as diretrizes da extensão traçadas na sua gestão?
05) Como se dá a relação da UFMG com a sociedade (comunidade, público-alvo, instituições parceiras)?

06) Quais são as formas de relação da UFMG com a sociedade por meio da extensão universitária? Quais são os tipos de parceiros? Qual a natureza dessas parcerias?
07) Como as demandas da sociedade são apresentadas/recebidas pela UFMG?
08) Quais são as formas de participação da sociedade nas ações de extensão? Quais são os elementos facilitadores dessa relação? E os elementos limitadores?
09) Como tem sido desenvolvida a integração entre o ensino e a extensão?
10) Quais são os mecanismos acadêmicos/administrativos adotados a fim de promover a indissociabilidade entre o ensino e a extensão?
11) Quais são os elementos facilitadores para que essa integração aconteça? E os elementos limitadores?
12) Como tem sido desenvolvida a integração entre a pesquisa e a extensão?
13) Quais são os mecanismos acadêmicos/administrativos adotados a fim de promover a indissociabilidade entre a pesquisa e a extensão?
14) Quais são os elementos facilitadores para que essa integração aconteça? E os elementos limitadores?
15) Qual tem sido o alcance social e acadêmico das ações de extensão na UFMG? Qual o tipo de atividade mais desenvolvida?
16) Qual o papel da UFMG no desenvolvimento de políticas públicas?
17) Quais os elementos facilitadores e limitadores para o envolvimento da UFMG com as políticas públicas por meio da extensão universitária?
18) Qual a contribuição da extensão para a formação dos estudantes?
19) Qual a contribuição da extensão para a universidade?
20) Como vem se desenvolvendo a interdisciplinaridade nas ações de extensão?
21) Quais os elementos (acadêmicos/administrativos) que promovem a interdisciplinaridade?
22) Quais são os elementos facilitadores para que a interdisciplinaridade aconteça? E os elementos limitadores?
243 A partir dessa contextualização geral sobre a política de extensão da UFMG, atualmente, como se dá a relação da UFMG com a educação básica por meio da extensão universitária?
24) A educação básica é (de alguma forma) priorizada? Por qual motivo?
25) Focando o Programa Escola Integrada, você poderia descrever o motivo pelo qual se optou pela continuidade da relação entre a UFMG e a SMED na atual gestão?
26) Quais são objetivos do PEI/UFMG na gestão atual? Foram alterados em relação à gestão anterior?
27) Nas atividades do PEI/UFMG há integração entre o ensino, a pesquisa e a pós-graduação?
28) Quanto à relação da UFMG com a SMED, como se dá essa relação?
29) Quais são as formas de participação dos sujeitos envolvidos no PEI/UFMG e do PEI/SMED?
30) Como você avalia o papel da UFMG nessa relação? Quais os principais avanços? Quais os principais limites? Quais os principais desafios dessa relação?
31) Como você avalia o papel da SMED nessa relação? Quais os principais avanços? Quais os principais limites? Quais os principais desafios dessa relação?
32) Há contribuição(ões) dessa ação de extensão para o redimensionamento da universidade? Qual (ou quais) a(s) evidência(s) dessa(s) contribuição(ões)?
33) Qual a contribuição do PEI/UFMG para a melhoria da qualidade na educação básica?

Anexo 4
A indissociabilidade e a interação dialógica nos Encontros do FORPROEX

(Continua)

Documentos/ Local e ano	Temas	Indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão	Interação dialógica
I Encontro Brasília 1987	Conceito de Extensão, institucionalização e financiamento	Extensão como processo que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável; departamentos acadêmicos devem promover e executar atividades de extensão articuladas ao ensino e à pesquisa.	Troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular: produção de conhecimento em confronto com a realidade brasileira/regional, democratização do conhecimento acadêmico e participação da comunidade na universidade (elaboração, execução e avaliação dos projetos de extensão).
II Encontro Belo Horizonte 1988	Estratégia de articulação com o ensino e a pesquisa: extensão, pesquisa e compromisso social; conceito de sala de aula; extensão, estágio e crédito curricular	A extensão articulada ao ensino e à pesquisa promove a produção de conhecimento e a formação de pessoas em confronto com a realidade concreta, realizada nos espaços internos e externos à universidade; a participação de alunos em projetos de extensão deve ser computada para a integralização curricular; critérios para os projetos de extensão: articulação com o ensino, sobretudo de graduação e a previsão de ações de pesquisa.	Compromisso social da universidade: inserir-se em ações de promoção e garantia dos valores democráticos tendo a cidadania como valor norteador da práxis acadêmica – deve dirigir seus interesses e preocupações para as questões sociais em diálogo com as demandas da sociedade.
III Encontro Belém 1989	A relação da universidade com a sociedade: a questão da prestação de serviços / A interdisciplinaridade	Prestação de serviços como momento do processo acadêmico que envolve o ensino e a pesquisa, numa perspectiva emancipatória e não assistencialista (não deve se guiar pelo atendimento direto das demandas sociais imediatas como fim em si mesmo).	Reafirma-se o conceito e as diretrizes discutidas nos encontros anteriores.
IV Encontro Florianópolis 1990	As perspectivas da extensão nos anos 90 Educação e alfabetização Metodologia em extensão universitária	Necessidade de: maior articulação entre as atividades fins da universidade e institucionalização da extensão enquanto atividade permanente; do governo, na formulação de uma política para a educação pública superior no país, respeitar os princípios constitucionais de manutenção e consolidação do ensino público, gratuito e de qualidade, com garantia de orçamento ao desenvolvimento da pesquisa, ensino e extensão.	Metodologia: adoção de uma atitude dialógica em sua relação com a sociedade, planejamento participativo e organização em programas.

A indissociabilidade e a interação dialógica nos Encontros do FORPROEX

(Conclusão)

Documentos/ Local e ano	Temas	Indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão	Interação dialógica.
V Encontro São Luiz 1991	A Institucionalização da extensão no contexto da autonomia universitária e sua gestão democrática	No processo histórico de construção da universidade democrática, o elemento fundador é a referência ao social; a política de extensão de cada universidade deve propiciar a integração da universidade com administrações públicas e entidades da sociedade civil respeitando o caráter da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; necessidade da extensão ser avaliada de maneira análoga ao ensino e a pesquisa e ter o mesmo tratamento no planejamento orçamentário da universidade.	Criar mecanismos permanentes de interação com a sociedade e incluir a comunidade externa nos processos avaliativos.
VII Encontro Cuiabá 1993	Avaliação da extensão no contexto da autonomia universitária	A extensão articula as atividades fins da universidade; a universidade é uma instituição com características eminentemente sociais, resultantes do exercício indissociável da extensão, ensino e pesquisa; a indissociabilidade como parâmetro avaliativo da extensão.	A relevância social das atividades de extensão deve ser avaliada pela universidade em conjunto com a comunidade.
VIII Encontro Vitória 1994	Universidade: a construção da cidadania e a afirmação da soberania nacional.	A universidade expressará sua relação com a sociedade na construção da cidadania quando essa preocupação se tornar visível no cotidiano das salas de aula, pesquisas e atividades de extensão.	A universidade não pode imaginar-se proprietária de um saber pronto e acabado que vai ser oferecido à sociedade. Deve estar sensível a seus problemas e apelos através da escuta dos grupos com os quais interage e das questões que surgem das atividades de ensino, pesquisa e extensão.
IX Encontro Fortaleza 1995	A Articulação da extensão universitária com os projetos estratégicos de desenvolvimento regionais e nacionais	Todas as universidades aprimorem mecanismos de avaliação capazes de dar conta do impacto interno e externo de suas ações, tendo como diretriz a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão	A extensão como prática acadêmica capaz de articular a universidade e a sociedade aproximando sujeitos/atores na busca e proposição de soluções para os problemas emergentes.
X Encontro Belém 1996	Por uma política nacional de Extensão	Na conjuntura atual da educação superior brasileira reafirmou-se a necessidade da articulação ensino, pesquisa e extensão.	Formas de participação das universidades brasileiras, nas políticas sociais, governamentais e em ações conjuntas com o movimento social.
XI Encontro Curitiba 1997	Autonomia e extensão universitária Avaliação e extensão universitária	Indissociabilidade como indicador de avaliação da concepção de extensão: grau de inserção nos projetos pedagógicos; identificação de linhas comuns de ação entre as Pró-Reitorias acadêmicas; surgimento de linhas de pesquisa.	Toda e qualquer iniciativa de avaliação pressupõe a discussão da concepção, execução, resultados e encaminhamentos com todos os participantes da extensão.

Fonte: Elaboração própria a partir dos documentos finais dos Encontros Anuais do FORPROEX reunidos em Nogueira (2000).

Anexo 5
A indissociabilidade e a interação dialógica nas políticas de extensão do FORPROEX

(Continua)

Documento	Indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão	Interação Dialógica
Programa de Fomento à Extensão Universitária 1994-1997	A extensão como prática acadêmica deve interligar as atividades de ensino e pesquisa com as demandas da sociedade, procurando assegurar o compromisso social da universidade; a relação ensino/extensão supõe transformações substantivas no processo pedagógico e a relação pesquisa/extensão ocorre quando a produção do conhecimento é capaz de contribuir para a transformação da sociedade; a relevância acadêmica refere-se a proposta globalizante e orgânica na articulação ensino, pesquisa e extensão onde estejam inter-relacionados os conteúdos de disciplinas, concepções de pesquisa e demandas da sociedade.	A extensão objetiva democratizar o conhecimento acadêmico e a participação efetiva da sociedade na vida da universidade.
Plano Nacional de Extensão 1998	Reafirma a extensão como processo acadêmico (...) toda ação de extensão deverá estar vinculada ao processo de formação de pessoas e de geração de conhecimento, tendo o aluno como protagonista de sua formação técnica e cidadã. (...) Participação da Extensão Universitária na flexibilização da formação discente, (...) com reconhecimento de ações de extensão no processo curricular, com atribuição de créditos acadêmicos.	Desenvolvimento de relações entre universidade e setores sociais marcadas pelo: diálogo, ação de mão-dupla, troca de saberes, superação do discurso da hegemonia acadêmica – que ainda marca uma concepção ultrapassada de extensão: estender à sociedade o conhecimento acumulado pela universidade – para uma aliança com movimentos sociais de superação de desigualdades e exclusão.
Política Nacional de Extensão 2012	A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade	Orienta o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais.

(Conclusão)

Documento	Indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão	Interação Dialógica
Política Nacional de Extensão 2012	Reafirma a Extensão Universitária como processo acadêmico. (...) As ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa). Relação Extensão e Ensino: coloca o estudante como protagonista de sua formação técnica e cidadã. Essa visão (...) deve ser estendida (...) a todos envolvidos; por exemplo, alunos, professores, técnico-administrativos, pessoas das comunidades, estudantes de outras Universidades e do ensino médio. Dessa maneira, emerge um novo conceito de 'sala de aula', que não mais se limita ao espaço físico tradicional de ensino-aprendizagem. 'Sala de aula' são todos os espaços, dentro e fora da Universidade, em que se apreende e se (re)constrói o processo histórico-social em suas múltiplas determinações e facetas. O estudante, assim como a comunidade com a qual se desenvolve a ação de Extensão, deixa de ser mero receptáculo de um conhecimento validado pelo professor para se tornar participante do processo. (...). Relação Extensão e Pesquisa: Visando à produção de conhecimento, a Extensão Universitária sustenta-se principalmente em metodologias participativas, no formato investigação-ação (ou pesquisa-ação), que priorizam métodos de análise inovadores, a participação dos atores sociais e o diálogo. (...). Ainda no âmbito da relação Extensão - Pesquisa, esta Política propugna fortemente o desenvolvimento de dois processos na vida acadêmica. O primeiro refere-se à incorporação de estudantes de pós-graduação em ações extensionistas. Essa importante forma de produção do conhecimento – a Extensão Universitária – pode e deve ser incorporada aos programas de mestrado, doutorado ou especialização, o que pode levar à qualificação tanto das ações extensionistas quanto da própria pós-graduação. O segundo desenvolvimento que aqui se defende é a produção acadêmica a partir das atividades de Extensão, seja no formato de teses, dissertações, livros ou capítulos de livros, artigos em periódicos e cartilhas, seja no formato de (...) produtos artísticos e culturais.	Não se trata mais de "estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade", mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática. Esse objetivo pressupõe uma ação de mão dupla: da Universidade para a sociedade e da sociedade para a Universidade. Isto porque os atores sociais que participam da ação, sejam pessoas inseridas nas comunidades com as quais a ação de Extensão é desenvolvida, sejam agentes públicos (estatais e não-estatais) envolvidos na formulação e implementação de políticas públicas com as quais essa ação se articula, também contribuem com a produção do conhecimento. (...) Para que a interação dialógica contribua nas direções indicadas é necessária a aplicação de metodologias que estimulem a participação e a democratização do conhecimento, colocando em relevo a contribuição de atores não-universitários em sua produção e difusão. São necessárias também a apropriação e a democratização da autoria dos atores sociais, assim como sua participação efetiva em ações desenvolvidas nos espaços da própria Universidade Pública. Por se situar no campo das relações, pode-se dizer que a diretriz *Interação Dialógica* atinge o cerne da dimensão ética dos processos de Extensão Universitária.

Fonte: Elaboração própria a partir dos documentos das políticas formuladas pelo FORPROEX.

Anexo 6
Definição das ações de Extensão Proex/UFMG/Gestão (2006-2010 e 2010-2014)

Atividades	Gestão Proex (2006/2010)	Gestão Proex (2010/2014)
Programa	É concebido como um conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos, prestação de serviços), preferencialmente integradas a atividades de pesquisa e de ensino, em geral configurado pela interdisciplinaridade. Tem caráter orgânico institucional, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo.	Conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos, prestação de serviços), de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, desenvolvido de forma processual e contínua, integrando o ensino e a pesquisa. Dotado de metodologia de articulação entre as diversas ações vinculadas para atender às diretrizes de extensão, e orientado, por eixo articulador constituído por um público, uma temática, linha de extensão ou recorte territorial.
Projeto	É uma ação processual e contínua, de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico, desenvolvido a curto e médio prazo, geralmente não vinculado a um programa.	Ação de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo focalizado, integrando o ensino e a pesquisa. Deve atender às diretrizes de extensão, podendo abranger, de forma vinculada, cursos, eventos e prestação de serviços.
Curso	São ações pedagógicas, de caráter teórico e/ou prático, presenciais ou à distância, planejadas e organizadas de modo sistemático, como carga horária mínima de oito horas e critérios de avaliação definidos.	Ação pedagógica de caráter teórico e/ou prático, presencial ou à distância, planejada e organizada de modo sistemático, com carga horária mínima de oito horas, com critérios definidos de avaliação e certificação, atendendo às diretrizes de extensão.
Evento	Compreendem as ações que implicam na apresentação, discussão e/ou exibição pública, livre ou com clientela específica, do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela universidade.	Ação que implica na apresentação e/ou exibição pública, aberta ou com clientela específica, do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico ou tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela Universidade, atendendo às diretrizes de extensão.
Prestação de Serviços	É a realização de trabalho oferecido pela instituição ou contratado por terceiros (comunidade, empresa, órgão publico, etc) e que se caracteriza por intangibilidade, inseparabilidade processo/produto e não resulta na posse de um bem. A prestação de serviços deve ser percebida como uma ação institucional, comprometida com o projeto político acadêmico da universidade e com a realidade social, inserida numa proposta pedagógica que a integra ao processo educativo, sendo desenvolvida com competência técnico científica. (UFMG, 2010b, p.9).	Constitui-se como o estudo e resolução de problemas dos meios profissional ou social, como o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas e de pesquisa e com a transferência de conhecimentos e de tecnologias à sociedade, realizados pelos docentes/técnicos, com a participação orientada de discentes e demais comprometidos com o projeto político acadêmico da Universidade. (Proex, 2011a, p.8-9)

Fonte: UFMG (2010b) e (Proex, 2011a).

Anexo 7
Síntese das reuniões do PEI/UFMG – 2007 a 2013

(Continua)

Ano/nº de reuniões	Participantes	Relação UFMG/SMED/Escolas	PEI/UFMG
2007 09	Coordenações Pedagógica e Executiva	Operacionalização cotidiana do programa nas escolas onde a UFMG atuava; permanência dos limites e desafios apontados no projeto piloto e avanços em algumas escolas; desrespeito por parte das escolas ao fluxo de comunicação estabelecido entre a Proex/SMED/escolas; necessidade de um posicionamento mais firme junto à SMED por parte da UFMG em relação ao funcionamento do programa tendo em vista a garantia da sua concepção norteadora; construção de instrumentos de monitoramento/avaliação (roteiros de visitas às escolas; relatório semestral para bolsistas, orientadores e geral) para o acompanhamento do programa e das oficinas junto às escolas pelas IES conforme acordado em reunião com a SMED e demais IES.	Acompanhamento do programa e do trabalho dos bolsistas (a ampliação da coordenação pedagógica; proposta de acompanhamento dos bolsistas pela coordenação pedagógica com a realização de acompanhamento pedagógico geral e conhecimentos específicos pelos coordenadores de oficina; a possibilidade de concentrar a atuação em algumas escolas para o melhor acompanhamento do programa); a valorização e mobilização dos discentes e docentes para participação no programa (a necessidade de realização de movimento político junto ao Reitor e Pró-Reitora de Extensão para conseguir financiamento no MEC para o programa dentro da universidade; realização de cadastro de bolsistas interessados em atuar no programa em 2008; desmobilização de discentes e docentes para participarem do programa devido à demora no encaminhamento das questões do programa, acúmulo de atividades por parte de professores, divulgação de experiências negativas pelos bolsistas, cancelamento de demandas para a UFMG; desânimo com a distância, tempo de deslocamento e carga horária excessiva; dificuldades no trabalho perante a precariedade de espaços, materialidade, relação com os professores comunitários e indisciplina/violência dos alunos); a necessidade de envolver mais institucionalmente a FAE no programa; perspectiva de ampliação de parcerias internas para o desenvolvimento do programa.
2008 10	Coordenações Pedagógica e Executiva e orientadores de oficina	Desenvolvimento do projeto piloto nas duas escolas selecionadas e acompanhamento das demais escolas com a realização das visitas, a dispensa de alunos da UFMG pelas escolas sem aviso prévio à UFMG, divulgação de um documento da UFMG com a sua visão crítica do Programa.	Definição das atribuições da coordenação pedagógica e executiva consolidação da formação continuada dos bolsistas e acompanhamento das orientações; possibilidade de articulação do programa à FAE por meio da pesquisa da SECAD sobre Educação Integral realizada sob a coordenação da FAE; sugestão de passar a gestão do programa para a FAE para fins de maior sustentabilidade e institucionalização do mesmo; perspectiva da criação de um Centro Colaborador em Educação Integral/MEC na FAE e articular o PEI; valorização da participação dos alunos por meio da creditação curricular.
2009 03	Coordenações Pedagógica e Executiva	Atendimento das Escolas; experiências das primeiras visitas do ano às escolas e cronograma;	Centros de colaboração em Educação Integral; distribuição das bolsas PBEXT, formação Inicial/continuada dos bolsistas; coordenação, publicações, agenda 2009; retomada do Ciclo de Debates.
2010 11	Coordenações Pedagógica e Executiva e orientadores de oficina	Articulação com as escolas e realização de pesquisas; atendimento focado nas escolas do vetor norte (escolas da regional Norte, Pampulha e Venda Nova).	Novo formato de coordenação de oficinas, restruturação do PEI dentro da universidade na perspectiva de constituir-se em um programa de extensão; reformulação dos instrumentos e momentos de avaliação; papel dos bolsistas de pós-graduação na orientação de bolsistas de graduação que desenvolvem as oficinas, encontros de formação, cadastros de bolsistas para atuarem nas escolas etc.

Síntese das reuniões do PEI/UFMG – 2007 a 2013

(Conclusão)

Ano/n º de reuniões	Participantes	Relação UFMG/SMED/Escolas	PEI/UFMG
2011 11	Coordenação Executiva, coordenadores de área, bolsistas de pós-graduação e graduação	O processo de acompanhamento das escolas por meio das visitas; o fluxo de atendimento às demandas das escolas; a necessidade de aproximação do orientador de oficina com a escola e os professores comunitários; a reformulação do cardápio de oficinas e a necessidade de construção de diretrizes e princípios da atuação da UFMG no PEI/SMED; as formações junto à SMED (encontro com os professores comunitários, encontro de formação, planejamento e avaliação e o IV Fórum de Educação Integral) e a proposta de publicação da SMED.	A demanda de formação dos bolsistas de pós-graduação e a definição das atribuições dos bolsistas da coordenação pedagógica; as formações coletivas; o projeto de Suporte à Comunicação do PEI/UFMG; a pesquisa sobre o perfil dos sujeitos do programa (bolsistas da UFMG, agentes culturais e professores comunitários); a necessidade da construção de uma identidade coletiva para o PEI/UFMG; a busca pela interdisciplinaridade e a construção de metodologias de trabalho comum a todas as áreas do programa e a articulação com o Núcleo TEIA/FAE/UFMG.
2012 06		Demanda da SMED (repensar o vetor norte e abrir a formação mensal para os professores comunitários); documento com posturas e questões da universidade para a SMED (relação com os bolsistas universitários – papel, formação e planejamento / deslocamento pela cidade sob a responsabilidade dos bolsistas com a segurança dos alunos das escolas); informes sobre a saída da CGP/SMED (2006/2012); encontros com as IES parceiras do PEI/SMED.	Cadastro de bolsistas e capacidade de atendimento; acompanhamento das áreas (permanência/evasão de bolsistas); demanda da Proex – sistema de avaliação e acompanhamento do programa (repensar os instrumentos), apresentação da pesquisa sobre o perfil dos sujeitos do PEI/SMED; formação coletiva; sistematização de experiências e metodologias para publicação; formação dos bolsistas de pós-graduação e articulação com o TEIA/FAE/UFMG; apresentação da síntese de relatórios de avaliação dos bolsistas/coordenadores; questões referentes às orientações e planejamento.
2013 14		Andamento do PEI/SMED (mudanças da gestão da SMED e do Programa); relação com a SMED; demora na liberação da contratação dos monitores devido aos impasses relativos à contratação de seguros e dos agentes culturais; finalização do Documento das IES para a SMED; demanda da SMED pela centralização da seleção e formação inicial dos monitores (oposição da UFMG); necessidade e dificuldade dos professores comunitários liberarem os monitores para as formações coletivas devido ao número reduzido de pessoal no PEI/SMED; atendimento à demanda das escolas; modificação da denominação de agente cultural para monitor; aumento da bolsa dos monitores; necessidade do planejamento nas escolas previsto no convênio.	Andamento do PEI/UFMG; Uso dos recursos do Edital ProExt/2013; seleção de bolsistas de apoio às áreas; atualização do cardápio de oficinas; cadastro e seleção de monitores; publicação; pesquisa nas áreas do PEI/UFMG (metodologias de orientação); orientação dos bolsistas e acompanhamento das escolas; formações coletivas; ausência dos bolsistas nas formações coletivas; apresentação de pôsteres na Semana do Conhecimento e Seminário Internacional do TEIA/FAE/UFMG; acompanhamento das áreas de oficina; avaliação dos monitores; possibilidade de nova área – Saúde; importância dos bolsistas de pós-graduação na sustentação do Programa.

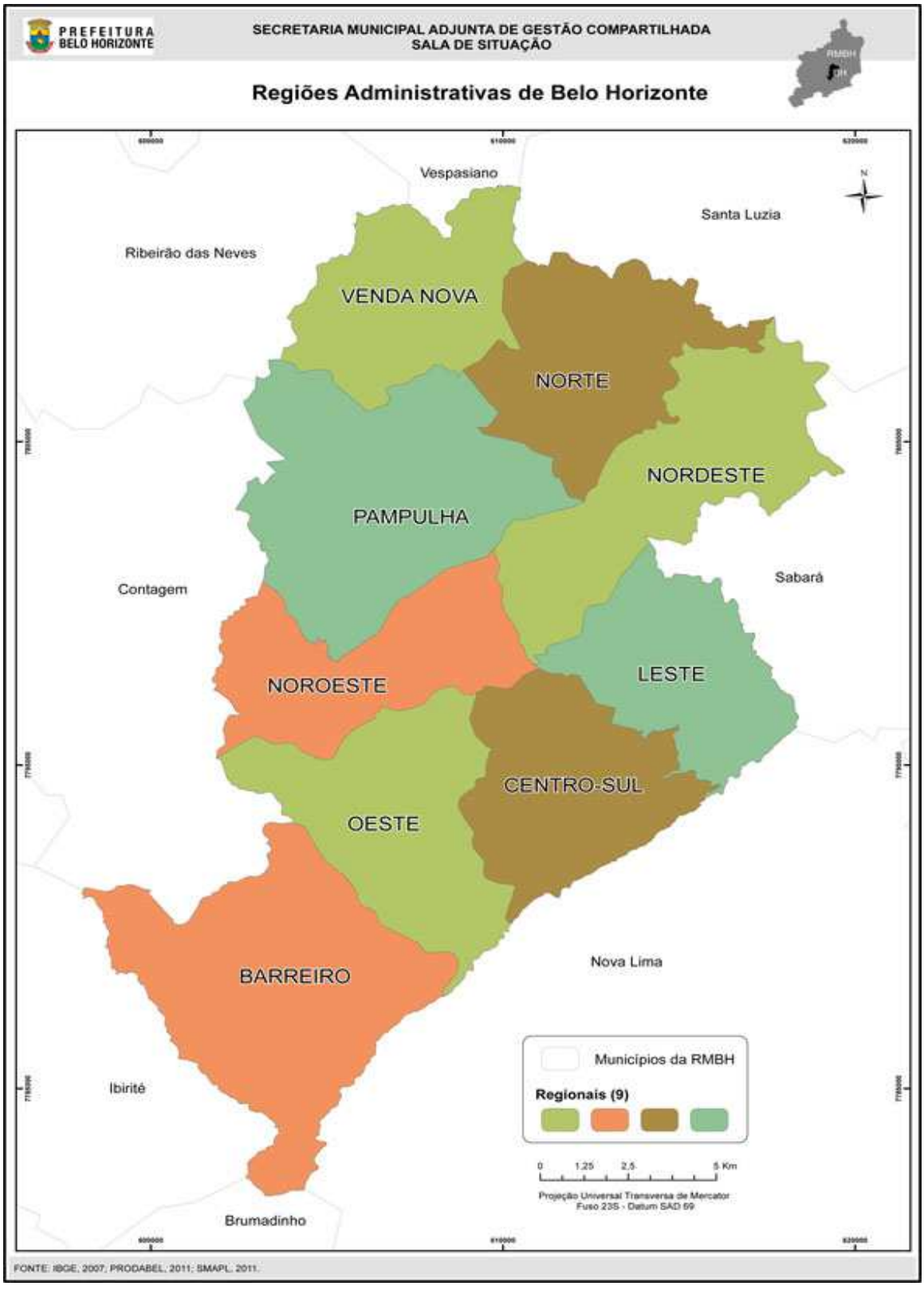
Fonte: Elaboração própria a partir dos Relatórios de Reunião PEI/UFMG 2007-2013 e do registro do PEI/UFMG no SIEX (2013).

Anexo 8
Síntese dos Roteiros de visitas às escolas parceiras do PEI/UFMG

Ano	Nº de escolas visitadas	Nº de visitas realizadas	Tópicos dos Roteiros
2007	11	13	Breve histórico da escola e do PEI; espaço físico (interior da escola e comunidade); nº de alunos da escola; forma de organização PEI (nº de alunos atendido: previsão inicial/atual/perspectivas; nº de turmas; oficinas oferecidas; nº de crianças por oficina; proporção de monitores universitários e agentes culturais da comunidade; grade de horários e dinâmica do projeto – oficinas/refeições; deslocamentos; reuniões dos monitores e agentes culturais – entre si e com a professora comunitária – articulação da equipe envolvida; articulação entre turno e contra turno; avaliação do trabalho dos bolsistas); adesão da escola ao Projeto; visão do projeto (direção, professores, comunidade, alunos); articulação entre oficinas e PPP; resultados alcançados e dificuldades encontradas, etc.
2008	12	23	Roteiros diferenciados: 1) Introdução, público atendido/fluxo de alunos, espaços utilizados, aspectos gerais, questões levantadas (alunos, bolsistas, espaço, estrutura, horários, funcionários, professores, direção), encaminhamentos ou propostas; 2) atendimento, espaços, avaliação dos monitores da UFMG, reuniões com os monitores, relação turno e contra turno, oficina de dever de casa, relação com as famílias, almoço e avaliação dos alunos, avaliação geral do projeto em 2008, expectativas para 2008/2009, sugestões; 3) Objetivo da visita, professor comunitário, atuação da UFMG, espaços utilizados, fluxo de alunos e número de instrutores, horário do almoço, relatos da comunidade, problemas enfrentados atualmente, situação do Projeto de acordo com o Prof. Comunitário; 4) roteiro conforme modelo de 2007, etc.
2009	6	10	Roteiros diferenciados: 1)Sobre a professora comunitária, introdução, espaço físico (interior da escola/comunidade); forma de organização do projeto (nº de alunos atendidos, nº de turmas, oficinas oferecidas, nº de crianças por oficina; proporção de monitores universitários e demais educadores, dinâmica do projeto – oficinas/refeições, deslocamentos, reuniões dos monitores agentes culturais – entre si e com a professora comunitária – articulação da equipe envolvida, articulação entre turno e contra turno, avaliação dos trabalhos dos monitores/UFMG; considerações/resultados: dificuldades/propostas; 2) Estrutura do Projeto; oficinas ofertadas; monitores da UFMG; situação da professora comunitária; problemas no andamento do Projeto; 3) Roteiro específico conforme interesse de alguma oficina.
2010	14	14	Objetivo da visita; espaço físico interno; comunidade; as crianças; equipe; o professor (a) comunitário; meu olhar sobre a escola (impressões pessoais do visitante).
2011	15	18	Objetivo da visita; espaço físico; comunidade; as crianças; equipe; organização geral do programa na escola; sobre a escolha das oficinas; meu olhar sobre a escola (impressões pessoais do visitante).
2013	5	5	Roteiro específico conforme as necessidades de cada área do PEI/UFMG.
Total	63	83	-

Fonte: Elaboração própria a partir dos Relatórios de Visita PEI/UFMG (2007 a 2011) e Registro do PEI/UFMG no SIEX (2013).

Anexo 9
Mapa das Regionais de Belo Horizonte[213]



[213] Disponível em: http://gestaocompartilhada.pbh.gov.br/estrutura-territorial/regioes-administrativas. Acessado em agosto/2014.

Anexo 10

Formas de previsão da creditação curricular nos cursos de licenciatura e reconhecimento da participação dos monitores do PEI/UFMG

Cursos	Documento	Forma de previsão	Reconhecimento da participação no PEI/UFMG
Letras	Projeto Pedagógico de curso 2007	Disciplina LET 164 - Atividades de Orientação didática: 100h equivale a 1 crédito	Sim
		Disciplina LET 276 - Atividades Acadêmicas e Científico-Culturais: 100h equivale a 1 crédito	
Música	Resolução n. 1/200 de 16/10/2000: Estabelece os requisitos e os procedimentos necessários à obtenção de créditos através de atividades acadêmicas curriculares diferentes das disciplinas	Atividade Acadêmico Curricular reconhecida no item Projetos de Graduação/Extensão (3 créditos por participação em 1 Projeto de Extensão/Graduação, sendo possível participar em, no máximo, 2 projetos ao longo do curso)	Sim
Pedagogia	Resolução CCP n. 001/2012: Regulamenta a utilização de atividades teórico-práticas para fins de integralização curricular no âmbito do curso de Pedagogia da UFMG	Atividade Teórico-Prática Obrigatória (3 disciplinas que somam 14 créditos): 25h - 1 crédito	Sim
		Atividades Teórico-Práticas Adicionais (3 disciplinas somam 8 créditos): 100h - 1 crédito	
Teatro	Resolução n. 03/2008: Dispõe sobre da regulamentação das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, Trabalho de Conclusão de Curso e Estágios no âmbito do Curso de Graduação em Teatro da Escola de Belas Artes da UFMG.	Disciplina EBA 023 - Participação em Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, como Atividade Acadêmico-Científico-Culturais, sendo 2 créditos por semestre.	Sim
Dança	Resolução n. 03/2011/COLDANÇA, que define sobre o aproveitamento de créditos denominadas Atividade Acadêmico-Científico-Culturais	Atividade Acadêmico-Científico-Cultural (4 créditos por participação em programas e projetos de pesquisa, ensino e extensão da UFMG, sendo 2 por semestre	Não
Educação Física	Memorando COLGEF 001/2010: Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais (AACC)	Disciplina EEFO35 e EEF036 - Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais: cada disciplina de 30h equivale a 2 créditos (participação em projeto de iniciação à extensão)	Não informado até o término da pesquisa.
Matemática	Resolução 001/2010: Estabelece normas para distribuição de créditos para atividades complementares e disciplinas optativas	Participação em Projetos de Extensão: oito créditos em Optativas de Ensino (2 créditos por semestre), quatorze créditos em Atividades Complementares (8 créditos por ano) e dezesseis créditos em Disciplinas Optativas (2 créditos por semestre).	Não há registro de solicitação para creditação curricular dos monitores do PEI/UFMG
Psicologia	Resolução n.03/2010: Dispõe sobre o aproveitamento de créditos de atividades acadêmicas optativas para integralização de créditos necessários para o Bacharelado em Psicologia, Licenciatura em Psicologia e Formação de Psicólogo da UFMG.	Atividade de iniciação à extensão: máximo de 8 créditos que correspondem a carga horária de 120h.	

Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento junto aos Colegiados (documentos e *e-mails*)

Anexo 11
Síntese das reuniões da SMED e IES – 2007 a 2012

Ano/nº de reuniões	Participantes	Temas discutidos nas reuniões promovidas pela SMED com as IES participantes do PEI/SMED
2007 07	SMED/IES	1) as relações institucionais entre a SMED e as IES (assinatura do convênio, termo de compromisso de estágio e seguro obrigatório, responsabilidade pela mobilidade dos alunos das escolas); 2) o acompanhamento do trabalho nas escolas (caderno de registro das atividades pelos monitores e agentes culturais; crítica dos professores comunitários ao trabalho dos monitores; desvalorização dos professores pelo trabalho do monitor; infrequência e rotatividade dos monitores, bem como falta de atendimento à demanda; resistência dos professores ao programa e falta de integração entre o programa e a escola; avaliação dos espaços utilizados e integração com a comunidade, problemas no fluxo da matriz entre IES, SMED e escolas); 3) Implementação do processo de avaliação e monitoramento do programa por parte das IES (sistematização do trabalho realizado pelos estudantes de ensino superior e avaliação da gestão do programa referente à relação da SMED/IES) e outras instituições (monitoramento e avaliação de impacto realizadas pelo CENPEC e Fundação Itaú/CEDEPLAR).
2008 03		Fórum de Educação Integral; a necessidade do estreitamento da relação entre a UFMG e SMED no enfrentamento dos problemas apresentados pelo programa nas escolas; a nova lei de estágio; a socialização dos resultados das pesquisas de monitoramento e impacto realizadas pelo CENPEC e CEDEPLAR; a necessidade das IES enviarem seus relatórios de avaliação.
2009		Não foi encontrado nenhum registro de reunião.
2010 05		A alteração do termo de cooperação entre a SMED e as IES para a extensão universitária; a participação das IES nos encontros de formação dos professores comunitários e a necessidade de aproximação entre os orientadores de oficinas e as escolas; a necessidade de uniformização das oficinas pelas IES para a facilitar a escolha pelas escolas; constituição da Equipe de Educomunicação na SMED para o acompanhamento das áreas de Intervenção Artística, Teatro, Dança, Rádio, Jornal e Vídeo; mapeamento dos espaços físicos e equipamentos existentes em torno das escolas municipais da rede e o convênio da SMED com as ONG's vinculado ao PEI/SMED.
2011 05		Propostas de formação coletiva; desrespeito ao fluxo de demandas por parte das escolas; necessidade de organização do cardápio de oficinas de acordo com os macro campos do Programa Mais Educação; ampliação do PEI nas escolas e a capacidade de atendimento das IES; proposta de publicação da SMED sobre os relatos de experiência sobre a ação no programa e as possibilidades de aprendizagem tanto para os alunos das escolas, quanto para os bolsistas das IES, agentes culturais e professores comunitários, entre outros.
2012 05		Aspectos avaliativos do programa; eventos de formação; fluxo de comunicação entre as IES, escolas e SMED; encontro com os professores comunitários, e os procedimentos necessários à renovação dos contratos dos bolsistas devido ao período eleitoral.

Fonte: Elaboração própria a partir dos Registros de Reunião SMED/IES – 2007/2012.

Anexo 12
Síntese dos Relatórios de avalição dos monitores do PEI/UFMG

Em 2006 ao longo do projeto piloto e no 1º Semestre/2007, não havia um formulário padronizado para o preenchimento. Os relatórios eram elaborados sem campos pré-definidos. Já no 2º semestre de 2007, foi elaborado o 1º formulário com campos de identificação (nome do bolsista, curso, orientador, oficina, escola, turno, nº de turmas, nº total de alunos, média do nº de alunos por turma, faixa etária, professor comunitário e período de atuação); descritivos (oficina, alunos, professor orientador na UFMG, propostas e sugestões) e fechados (Projeto – concepção do programa, gestão na UFMG, concepções/integração na escola, organização na escola, atuação do professor comunitário, relação escola/comunidade, comunicação e articulação UFMG, SMED e escola, contribuições), com escala de avaliação (muito satisfatório, satisfatório, pouco satisfatório e não sabe/prefere não responder) e espaço aberto para comentários.

No 1º semestre de 2008 esse formulário foi reformulado. O campo de identificação foi mantido e os campos abertos do formulário anterior tornaram-se campos fechados como os demais, mantendo-se o espaço para os comentários. Os campos oficinas e alunos passaram a ser avaliados em dois aspectos cada: proposta/planejamento e execução para o primeiro e envolvimento/participação e desempenho para o segundo. Para a avaliação da orientação na UFMG passaram a ser avaliados a periodicidade, a qualidade, o atendimento às demandas e os seminários de formação.

Além desses campos, mais três foram reorganizados a partir daqueles existentes em 2007: Programa (concepção do programa, gestão/organização na UFMG, concepção/integração na escola, comunicação/articulação entre a UFMG, SMED e escola); Funcionamento do Programa na Escola (espaços, organização de horários/turmas, disponibilização de recursos materiais e equipamentos para as oficinas, condições para o traslado das crianças até o local das oficinas, atuação do professor comunitário em geral, atuação do professor comunitário na orientação e apoio às oficinas, articulação bolsistas/agentes culturais e relação escola/comunidade/pais); auto avaliação (assiduidade e pontualidade, participação nas atividades de orientação, participação nos seminários de formação, elaboração de registros e relatórios, envolvimento no trabalho com os alunos, desempenho no trabalho com os alunos, contribuições de sua atuação para os alunos e escola, contribuições do programa para sua formação).

Foi acrescentado um campo para a elaboração de uma síntese reflexiva sobre a temática trabalhada no seminário de formação, onde questões prévias eram elaboradas para os bolsistas. No 2º semestre/2009 esse campo foi alterado solicitando a partir de então a reflexão sobre a "prática como formação". Em 2011 foi acrescentado um campo com questões relativas à comunicação e articulação entre os participantes do PEI/UFMG (informações que os alunos desejavam receber, compartilhar e tirar dúvidas). O item propostas e sugestões também foi mantido e a partir do 2º semestre foi acrescentado o campo "Motivo da Saída do Programa ou da Escola", posteriormente denominado Relatório Final.

Em meados de 2012, esse formulário foi novamente revisado e desmembrado em três instrumentos de avaliação. O primeiro, para identificar o perfil e a expectativa dos monitores de oficina que ingressam no programa com preenchimento *on-line*. O segundo, um questionário de saída para efeito de comparação com o primeiro, com questões relativas às oficinas trabalhadas, disciplinas cursadas na UFMG, vida profissional, formação/orientação, contribuições do Programa, dificuldades, motivo de saída e síntese reflexiva sobre a prática como formação. O terceiro manteve os mesmos campos fechados do formulário do 1º semestre de 2008. A coordenação pedagógica também elaborou um formulário de avaliação voltado especificamente para os encontros de formação, orientações semanais, a escola onde o monitor atua, horário de planejamento, relação com a professora comunitária e alunos e auto avalição sobre a atuação do monitor na escola.

A seguir são apresentadas as sistematizações dos dados relativos aos formulários de avaliação dos monitores da Escola A e B.

TABELA 1
Avaliação das oficinas e alunos pelos bolsistas do PEI/UFMG – Escola A

Oficinas	Muito Satisfatório		Satisfatório		Pouco Satisfatório		Não Sabe/ Prefere não responder		Não respondeu		**Total**	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	**N.**	**%**
Proposta e Planejamento	8	18,6	30	69,7	5	11,6	-		-		43	100,0
Execução	3	7	26	62,8	14	32,5	-		-		43	100,0
Envolvimento/Participação dos alunos	4	9,6	23	53,5	15	34,9	-		1	2,3	43	100,0
Desempenho dos alunos	7	16,3	22	51,2	14	32,5	-		-		43	100,0
Espaços	1	2,3	11	25,6	29	67,4	2	4,6	-	-	43	100,0
Organização dos horários/ turmas	1	2,3	22	51,2	19	44,2	1	2,3	-	-	43	100,0
Recursos materiais/ equipamentos	14	32,5	25	58,1	4	9,6	-	-	-	-	43	100,0
Traslado	7	16,3	14	32,5	16	37,2	5	11,6	5	11,6	43	100,0
Comunicação / articulação (escola, SMED, UFMG)	3	7,0	19	44,2	15	34,9	6	13,9	-	-	-	-
Atuação Professor Comunitário: geral	22	51,2	15	34,9	6	13,9	-	-	-	-	43	100,0
Atuação Professor Comunitário: oficinas	16	37,2	21	48,8	5	11,6	1	2,3	1	2,3	43	100,0
Articulação bolsistas/ agentes culturais	15	34,9	18	41,9	6	13,9	3	7,0	3	7,0	43	100,0
Relação Escola/ Comunidade	13	30,2	17	39,5	4	9,6	8	18,6	8	18,6	43	100,0
Contribuição para os alunos/escola	9	20,9	28	65,1	4	9,6	2	4,6	-	-	43	100,0
Contribuição para os bolsistas	27	62,8	16	37,2	-	-	-	-	-	-	43	100,0

Fonte: Elaboração própria a partir dos Relatórios de Avaliação dos Monitores da Escola A (2007/2012)

TABELA 2
Avaliação das oficinas e alunos pelos monitores do PEI/UFMG – Escola B

Oficinas	Muito Satisfatório		Satisfatório		Pouco Satisfatório		Não Sabe/ Prefere não responder		Não respondeu		**Total**	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	**N**	**%**
Proposta e Planejamento	5	23,8	13	61,9	1	4,8	2	9,5	-	-	21	100,0
Execução	4	19	11	52,4	6	28,6	-	-	-	-	21	100,0
Envolvimento/ Participação dos alunos	2	9,5	14	66,7	5	23,8	-	-	-	-	21	100,0
Desempenho dos alunos	4	19	12	57,2	5	23,8	-	-	-	-	21	100,0
Espaços	4	19	7	33,3	10	47,6	-	-	-	-	21	100,0
Organização dos horários/ turmas	3	14,3	13	61,9	5	23,8	-	-	-	-	21	100,0
Recursos materiais/ equipamentos	6	28,6	10	47,6	5	23,8	-	-	-	-	21	100,0
Traslado	6	28,6	8	38,1	7	33,3	-	-	-	-	21	100,0
Comunicação/ articulação (escola, SMED, UFMG)	4	19	11	52,4	6	28,6	-	-	-	-	21	-
Atuação Professor Comunitário: geral	10	47,6	8	38,1	2	9,5	1	4,8	-	-	21	100,0
Atuação Professor Comunitário: oficinas	9	42,9	9	42,9	3	14,3	-	-	-	-	21	100,0
Articulação bolsistas/ agentes culturais	3	14,3	16	76,2	2	9,5	-	-	-	-	21	100,0
Relação Escola/ Comunidade	3	14,3	10	47,6	7	33,3	1	4,8	-	-	21	100,0
Contribuição para os alunos/escola	8	38,1	12	57,2	-	-	1	4,8	-	-	21	100,0
Contribuição para os bolsistas	17	80,9	3	14,3	-	-	1	4,8	-	-	21	100,0

Fonte: Elaboração própria a partir dos Relatórios de Avaliação dos Monitores da Escola B (2009/2012)