



Curricularização da extensão e formação docente: Experiência de estágio docente em atividade de extensão

Luiza Reis Teixeira¹, Ana Maria Moreira Pires², Camila Barreto Coelho de Andrade³, Lucenir Guimarães Gomes³, Patrícia Gavazza Garcia³

Resumo: O artigo em tela busca trazer uma reflexão sobre a curricularização da extensão e a sua importância para a formação docente, utilizando como estudo de caso a experiência de quatro mestrands da Universidade Federal da Bahia (UFBA) durante a realização de seus estágios docentes em uma das atividades curriculares em comunidade e sociedade (ACCS) da universidade. No plano teórico, há a abordagem da extensão universitária e sua curricularização, assim como, sobre formação docente em cursos de pós-graduação. Este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições da prática de estágio docente em disciplina extensionista na formação de mestrands, desenvolvida com a participação de estudantes e de membros da comunidade. Para a confecção deste artigo, foram utilizados os materiais produzidos pelas mestrands durante a realização do estágio, os documentos pedagógicos da ACCS, bem como as peças e relatórios produzidos pelas alunas para a disciplina de ensino e aprendizagem relacionada formalmente com os estágios, e, por fim, artigos e textos sobre os temas abarcados. Com vistas à construção da reflexão supracitada, as autoras desenvolvem reflexões sobre curricularização da extensão e formação docente e curricularização da extensão na UFBA, fazendo por fim, uma discussão e análise acerca das referidas experiências, mediante relato de atividades e resultados produzidos por cada uma das mestrands, bem como realização de análise crítica acerca do estágio docente no contexto ora apresentado.

Palavras-chave: Desenvolvimento Territorial, Lideranças Comunitárias, Ações Pedagógicas, Nordeste de Amaralina, Universidade Federal da Bahia

Extension curricularization and teacher education: Experience of Teaching Internship in an Extension Activity

Abstract: This article presents a reflection on the curricularization of the extension and its importance for teacher education, using the experience of four students of the Federal University of Bahia (UFBA) during the realization of their teaching internships in one of the community and society curricular activities (CSCA) in of the university, as a case study. At the theoretical level, there is an approach to university extension and its curricularization, as well as to teacher training in postgraduate courses. This work aims to analyze the contributions of the teaching internship practice in an extension discipline in the training of masters, developed with the participation of students and community members. For the preparation of this article, we used the materials produced by the students during the internship, the pedagogical documents of the curricular activities, as well as the documents and reports produced by the students for the teaching and learning discipline formally related to the internships, and, finally, articles and texts on the topics covered. Aiming at the construction of this reflection, the authors begin by bringing a theoretical contribution on curricularization of the extension and teacher education and a brief overview of the extension of curricularization at UFBA, making, in the end, a discussion and an analysis of these experiences, through an account of activities and results produced by each of the students, as well as a critical analysis of the teaching internship in the context presented here.

Keywords: Territorial Development, Community Leaders, Pedagogical Actions, Nordeste de Amaralina, Federal University of Bahia

*Originais recebidos em
14 de junho de 2023*

*Aceito para publicação em
15 de janeiro de 2024*

1
PDGS/NPGA, Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador-BA, Brasil.

(autora para correspondência)

luizareisteixeira@gmail.com

2
NPGA, Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador-BA, Brasil.

3
PDGS, Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador-BA, Brasil.

Introdução

O princípio da garantia da indissociabilidade entre o tripé universitário, ensino, pesquisa e extensão, presente no art. 207 da Constituição Federal de 1988 (CF-88), reforça o compromisso social das universidades, uma vez que, são estimuladas a expandirem sua atuação para além dos muros universitários. Contudo, a prática deste princípio nem sempre possibilita ver o funcionamento destes três eixos de forma indissociável. Quando consideramos o tripé universitário, o ensino, ocupa um lugar de maestria, por se tratar da função primordial deste tipo de instituição. A pesquisa, por sua vez, também recebe grande notoriedade, por propiciar o avanço da ciência, e acaba sendo o principal indicador de qualidade em sistemas de avaliação de instituições de ensino superior. Já a extensão recebe menor atenção, tendo muito pouco destaque em sistemas de avaliação, ou mesmo no que se refere à disponibilidade de recursos.

Não obstante, a extensão tem uma grande relevância, pois consiste em uma etapa importante das atividades realizadas no contexto universitário, uma vez que representa o momento de aproximação com a sociedade. Ou seja, se caracteriza em uma etapa na realização da indissociabilidade do tripé, uma vez que a pesquisa, ocupa o lugar das descobertas, o ensino, a propagação destas descobertas, e a extensão o momento em que o conhecimento é entregue à sociedade. Mas, foi apenas em 1996, que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabeleceu a Extensão Universitária como uma das finalidades da Universidade, em seu Artigo 43.

Gadotti (2017) destaca que a universidade brasileira nasceu, de forma tardia, apenas na primeira metade do século XX, mas que, só a partir dos anos 1950 e 1960, despertou para o seu compromisso social. Este despertar teria sido influenciado por alguns movimentos sociais, a exemplo do projeto da União Nacional dos Estudantes, UNE Volante, que realizava mobilização por meio de caravanas; o Serviço de Extensão Cultural, na Universidade do Recife; o Movimento de Cultura Popular (MCP); o Movimento de Educação de Base (MEB); e o Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE (Gadotti, 2017).

No entanto, o golpe militar de 1964 interrompeu a implementação da maior parte destas iniciativas, além do desmantelamento de diversos movimentos de jovens e adultos, assim como a eliminação da representação estudantil. No período da ditadura militar poucas iniciativas foram desenvolvidas na área de extensão universitária. O Projeto Rondon, criado em 1966, ainda em funcionamento, foi uma destas iniciativas, possibilitando a vivência dos universitários em comunidades rurais empobrecidas, nas diversas regiões do país. Contudo, é importante mencionar a possibilidade de compreensão da Extensão Universitária, a partir de duas noções diferentes: "uma mais assistencialista e outra não assistencialista" (Gadotti, 2017). Para o autor, enquanto a primeira noção compreende a Extensão Universitária como a transmissão vertical do conhecimento, um serviço assistencial, a segunda noção, entende a extensão como comunicação de saberes, e está mais voltada para a cultura e o saber popular. Os projetos desenvolvidos no período da ditadura militar se aproximam mais da primeira noção.

A primeira Política Nacional de Extensão, em 1975, não apenas definiu, como também, ampliou o conjunto de atividades consideradas como Extensão, tais como: cursos, serviços, difusão cultural, comunicação de resultados de pesquisas, projetos de ação comunitária com participação docente e discente. Contudo, nesse período, a extensão ainda era caracterizada pela exclusão do que não fosse ensino regular, ou pesquisa. Ou seja, o desenvolvimento de atividades de extensão, de qualquer natureza, não estava integrado com cursos de graduação, ou pós-graduação das instituições de ensino. A curricularização da extensão apareceu pela primeira vez no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001 a 2010, que instituiu a obrigatoriedade de 10% de créditos curriculares exigidos para a graduação voltados para ações extensionistas.

Outro tema que estabelece relação direta com o objeto de pesquisa deste trabalho é a formação docente em cursos de pós-graduação no Brasil. Joaquim et al. (2011) destacam que nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em geral, é possível observar a atribuição de maior importância para a formação em pesquisa científica, tendo o preparo para a docência menor atenção. Contudo, não se pode esquecer que os cursos de pós-graduação também se constituem em uma via para a formação de professores universitários, uma vez que alunos destes cursos podem lecionar, mesmo sem formação específica (Alves et al., 2019). Somado a este aspecto houve um significativo aumento na demanda por professores universitários com a recente expansão do Ensino Superior, ocorrida a partir de 2003, promovida por programas do Governo Federal, tais como, Programa Universidade para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Sistema de Seleção Unificada (SISU), entre outros (Magalhães et al., 2016).

Logo, a capacitação de mestres e doutores para a docência é importante de ser analisada, pois está profundamente relacionada com a qualidade da formação de profissionais nas mais diversas áreas (Joaquim et al., 2011). Contudo, os diversos planos nacionais de pós-graduação, por meio de medidas concretas, acabaram atribuindo mais importância à pesquisa, que se tornou o foco principal de tais programas (Joaquim et al., 2011). Fischer (2006) destaca que a formação de pesquisadores teve prioridade até o início da primeira década dos anos 2000, o que é reforçado pelo fato do requisito formal para conclusão de cursos de pós-graduação ser um trabalho final dissertativo no mestrado e uma tese no doutorado.

Além de retratar os temas da curricularização da extensão e da formação docente em cursos de pós-graduação, no plano empírico, este artigo relata uma experiência bem-sucedida de articulação entre a curricularização da extensão em um curso de graduação, com a formação docente em dois cursos de pós-graduação. A Atividade Curricular em Comunidade e Sociedade (ACCS) é um projeto que envolve a oferta de diversos componentes curriculares, no formato de disciplinas, voltadas para extensão, para graduação e pós-graduação, pelos diversos cursos da UFBA. Assim, os estudantes desenvolvem habilidades voltadas à formação profissional com responsabilidade social, uma vez que são envolvidos no planejamento, execução e avaliação de atividades junto à comunidade.

A análise ora empreendida foi realizada no contexto de uma disciplina integrante do programa ACCS, ofertada pela Escola de Administração da UFBA (EAUFBA), voltada para o apoio ao desenvolvimento de Negócios de Impacto Socioambiental, com um grupo de moradores do Nordeste de Amaralina, bairro de alta vulnerabilidade social, na cidade de Salvador. Além da participação de estudantes de diversos cursos de graduação, regularmente matriculados na disciplina, houve a participação de quatro mestrandas que realizaram suas atividades de estágio docente na disciplina. A partir de reflexões geradas com esta experiência de participação das mestrandas na disciplina, surgiu o principal questionamento deste trabalho: qual o potencial de contribuição da curricularização da extensão para a formação docente?

Portanto, este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições da prática de estágio docente em disciplina extensionista na formação de mestrandos, desenvolvida com a participação de estudantes e de membros da comunidade. Para tanto, o artigo está dividido em quatro partes, além desta introdução. Na primeira parte, o referencial teórico, discorreremos sobre extensão universitária e sobre formação docente em cursos de pós-graduação. Na segunda parte, são detalhados os procedimentos metodológicos utilizados para coleta e análise de dados. Na terceira parte há a análise e discussão dos dados. Por fim, tecemos algumas considerações finais, na perspectiva de trazer alguma contribuição para avanços neste campo de conhecimento.

A curricularização da Extensão e formação docente

O desenvolvimento da Extensão teve origem na universidade europeia, mais especificamente, na Inglaterra, no século XIX (Gadotti, 2017; Santos, 2020). As ações envolviam a oferta de cursos e prestação de serviços para

comunidades, com ênfase na formação continuada para toda a vida (*lifelong education*), voltada para população adulta que não tinha acesso à universidade. É importante destacar que, desde seu princípio, a extensão tem como vocação atender os menos favorecidos. Contudo, na América Latina o modelo de Extensão europeu é adaptado, ficando mais voltado para prestação de serviços (Santos, 2020), esvaziado de conteúdo político de unificação cultural, sendo mais um instrumento de garantia da ordem vigente, ao invés de atuar como agente de transformação (Souza, 2000).

O Manifesto de Córdoba, na Argentina, em 1918, é o destaque mais significativo para o marco de luta pela reforma da universidade na América Latina. O movimento que buscava modernizar e aproximar as universidades da população e das classes operárias, partia de uma crítica aos modelos tradicionais de universidade vigentes na América Latina, e tinha como ideal a superação dos quadros de dependência e subdesenvolvimento do continente (Cristofolletti & Serafim, 2020). Acredita-se que o movimento foi uma das sementes da chamada “extensão dialógica e voltada aos segmentos subalternos da sociedade” (Cristofolletti & Serafim, 2020). A partir dele surgiu um novo paradigma em que a universidade pública passou a desempenhar efetivamente uma missão social, entendendo a educação como instrumento de transformação social.

No Brasil, as primeiras práticas de extensão que se tem registro não seguiram estes ideais. Segundo Silva (2020), a Universidade Popular, antecessora da Universidade de São Paulo, em 1911, tinha como base o modelo europeu com a oferta de cursos para público externo à universidade, entretanto não havia preocupação com a identificação dos anseios e necessidades da população. O termo Extensão aparece na legislação educacional no Brasil, apenas em 1931, no decreto do primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras. Contudo, este estatuto não foi influenciado pela Reforma Universitária de Córdoba, ao não mencionar a extensão como uma função da universidade. A Lei Federal 4.024 de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases - LDB), também cita a Extensão, que é descrita enquanto organismo da vida social da universidade, que deve ser realizada por meio da oferta de cursos e conferências de caráter educacional, e centrados na modalidade de transmissão de conhecimentos e assistência. Mas só em 1968, com a Lei Federal 5.540, a Extensão se tornou obrigatória em todas as Instituições de Ensino Superior no Brasil (Santos, 2020).

Já o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades foi instituído apenas com a Constituição Federal Brasileira de 1988, no seu artigo 207. Por fim, a curricularização da Extensão foi instituída apenas em 2014, quando passou a fazer parte do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 (Lei Federal 13.005 de 2014). Através da meta 12.7 deste plano, a efetivação da curricularização da extensão passou a ser exigida das universidades, que precisam ofertar 10% do total de créditos curriculares para a graduação. A Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEs nº 7, que regulamenta as atividades de extensão no ensino superior, foi homologada somente em dezembro de 2018.

O reconhecimento constitucional da extensão universitária permitiu o avanço na sua institucionalização. Consequentemente, as legislações que vieram depois, como, a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, o Plano Nacional de Extensão Universitária, de 1999, o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001 a 2011, e o atual PNE, de 2014 a 2024, reforçaram a sua institucionalização. Outra ação que merece destaque nesse sentido deve-se ao papel desempenhado pelos Fóruns de Extensão, a exemplo do Fórum de Pró-Reitores de Extensão (Forproex), criado em 1987, e o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária (Forext), criado em 1998.

O Forproex contribuiu para o fortalecimento da discussão sobre o compromisso social da universidade pública no processo da redemocratização (Cristofolletti & Serafim, 2020). Gadotti (2017) destaca que a partir das discussões empreendidas pelo Forproex a “Extensão Universitária foi entendida como um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade”. Desde então o fórum tem atuado como o principal ator extensionista em âmbito nacional, contribuindo para tanto para definições conceituais, quanto para o desenho

de políticas nacionais de extensão (Cristofolletti & Serafim, 2020). Como exemplos podemos citar: o Plano Nacional de Extensão (Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras [Forproex], 2001) e a Política Nacional de Extensão (Forproex, 2012). Atualmente, as atividades extensionistas estão definidas, de acordo com as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (Lei Federal 13.005, de 2014), nas seguintes modalidades: programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços.

Formação docente em cursos de Pós-Graduação

A formação de professores não é um assunto recente e vem sendo objeto de debates e de profundas reflexões no Brasil e no mundo. De acordo com Saviani (2009), historicamente a formação docente teve sua origem antes mesmo da existência de uma formação específica para professores: “os docentes que atuavam em universidades desde o século XI eram formados dentro da lógica do ‘aprender fazendo’ próprios das corporações de ofício”. O autor enfatiza que a preocupação com a formação de professores só se tornou comum no século XIX, com a criação das Escolas Normais, no período imediatamente após a Revolução Francesa, cujo objetivo era atender a demanda por educação popular.

Contudo, no Brasil, até 1965, não havia regulamentação do Ministério da Educação (MEC) para as poucas experiências de pós-graduação. A regulamentação da pós-graduação no Brasil, ocorreu com a aprovação do Parecer nº 977, em dezembro de 1965, da Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação (CES/CFE), que teve como relator Newton Sucupira (Magalhães et al., 2016). Segundo estes autores, o Parecer nº 977 abriu caminho para o surgimento do Sistema Nacional de Pós-Graduação. Em seguida, foi definido o Estatuto do Magistério Superior Federal, com a Lei nº 4881-A, de dezembro de 1965, que institucionalizou a carreira docente, e colocou a pós-graduação *stricto sensu* como condição para a progressão funcional, na carreira docente universitária (Brasil, 1965). A LDB de 1996 (Lei Federal 9394), 30 anos depois, determinou que a formação docente para o ensino superior seria realizada em programas de pós-graduação *stricto sensu* (Magalhães et al., 2016).

De acordo com Goes (2013) o Artigo 66 da LDB de 1996, determina que cabe aos programas de mestrado e doutorado a formação para o magistério superior, e como será conduzida e organizada essa formação. E não há intervenção da legislação neste processo. Entretanto, o artigo anterior (Artigo 65), expressa que: “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá práticas de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Em 1999, a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) tornou a participação no estágio em docência (ED) obrigatória como parte das atividades dos bolsistas de mestrado e doutorado. Os programas com bolsistas têm autonomia para organizar o formato do seu estágio, e devem ter atenção para formação de caráter pedagógico (Alves et al., 2019).

Observa-se em cursos de Pós Graduação *stricto sensu*, na atualidade, maior capacitação voltada para o desenvolvimento de pesquisas. Contudo, mestres e doutores estão menos preparados para lidar com as exigências da educação em nível superior. Assim, autores como Fischer (2006) e Joaquim et al. (2011) propõem que, sejam ofertados programas de aperfeiçoamento do ensino, que integre pós-graduandos e graduandos. Joaquim et al. (2011) destacam que o estágio pedagógico propicia uma primeira aproximação da prática profissional, promovendo assim “a aquisição de saber, de saber fazer e de saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no cotidiano profissional (Joaquim et al., 2011).

Procedimentos metodológicos

Este trabalho apresenta um estudo de caso sobre a experiência de desenvolvimento de estágio docente em uma disciplina que realiza a curricularização da extensão. Por meio de uma pesquisa-ação, foi possível refletir

e analisar a respeito das atividades de formação docente realizadas por quatro mestradas em uma ACCS da EAUFBA. A escolha por um estudo de caso se justifica por se tratar de uma investigação empírica, que compreende um método abrangente e investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real (Yin, 2005).

Enquanto escolha metodológica optou-se pela pesquisa-ação, que é um tipo de pesquisa social em que a base empírica é idealizada e concretizada com a participação de pesquisadores e de participantes representativos da situação ou do problema, de modo cooperativo, de forma a realizar uma ação ou resolver algum problema coletivo (Thiollent, 2011). Nessa experiência da ACCS as autoras puderam, como afirma Thiollent (2011), desempenhar um papel importante nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores e nos demais participantes imersos em situações problemáticas.

A curricularização da extensão na UFBA

A curricularização da extensão foi iniciada na UFBA, em 1997, com o Programa UFBA em Campo, que envolvia docentes, discentes e a comunidade externa à universidade “na troca e construção coletiva do saber” (Carvalho et al., 2022). Em 2000, o programa foi reestruturado e passou a ser chamado de Atividade Curricular em Comunidade (ACC), sendo ofertado como disciplina optativa. Em 2003, passou a constituir um programa permanente de integração efetiva ensino, pesquisa e sociedade. Assim, a ACC passou a ofertar diferentes tipos de disciplinas, com origem nos mais variados cursos da universidade. Em 2013, através da Resolução nº 01/2013, com a perspectiva de ampliar o campo da extensão, a ACC se transformou em Ação Curricular em Comunidade e Sociedade (ACCS), enquadrada como componente curricular na graduação e na pós-graduação da UFBA (Saldan & Santos, 2019).

Logo, a ACCS é um componente curricular, que pode ser ofertado por qualquer colegiado da instituição, com formato e carga horária de disciplina, voltado para a extensão universitária, que possibilita a interação e também a integração entre a universidade e a sociedade. A ACCS é um espaço multidisciplinar, em que discentes e sociedade são protagonistas no planejamento, execução e avaliação das atividades, como também possibilita que resultados gerados pela pesquisa acadêmica sejam compartilhados com a comunidade, com a participação dos docentes (Carvalho et al., 2022).

A disciplina analisada, intitulada Apoio e Fomento ao Ecossistema de Negócios de Impacto Socioambiental em Salvador aconteceu pela primeira vez no segundo semestre de 2021. Para tanto foi estabelecida uma parceria com o projeto Bahia Cidadã, que desenvolve ações no Nordeste de Amaralina, comunidade de cerca de 83 mil habitantes. Considerada uma comunidade de vulnerabilidade social, a população é predominantemente jovem, em que 49% das pessoas têm menos de 25 anos e apenas, 9% da população tem mais de 55 anos. Entre os principais problemas enfrentados, destacam-se a violência e o tráfico de drogas.

A disciplina contou com a participação de 20 moradores do bairro, de estudantes de graduação matriculados na disciplina, e quatro estudantes de mestrado, realizando estágio docente. As estudantes de mestrado eram de cursos diferentes: três eram do Programa de Desenvolvimento e Gestão Social, o PDGS, e uma do Núcleo de Pós-Graduação em Administração, o NPGA. As quatro alunas tinham como objetivo cumprir o estágio docente curricular de ambos os programas. A disciplina teve uma carga-horária total de 68 horas, com encontros quinzenais realizados de forma virtual, por conta das restrições sanitárias impostas pela Pandemia do COVID-19.

Os encontros tiveram o formato de oficinas tendo como objetivo preparar as lideranças comunitárias a desenvolverem projetos voltados para o desenvolvimento territorial. Os temas trabalhados nas oito oficinas executadas foram: Gestão do Desenvolvimento Territorial; Políticas públicas, participação e cidadania; economia solidária, cooperativismo e estratégias para o desenvolvimento local; ecossistemas de negócios de

impacto socioambiental; planejamento de projeto; viabilidade econômica, gestão financeira e captação de recursos; marketing (produto, promoção, precificação e comercialização) e formalização e aspectos jurídicos.

O estágio docente curricular se deu, primeiramente, por meio do apoio para a realização das oficinas, que contaram com professores convidados. Cada mestranda escolheu uma oficina para apoiar o desenvolvimento das atividades, junto ao professor responsável, de acordo com a temática de maior afinidade com o seu projeto de mestrado. Além do apoio à estruturação e ao desenvolvimento das oficinas, elas contribuíram com estratégias de mobilização virtual dos grupos destinados à troca de informações sobre a disciplina, como também, na realização de mentoria dos projetos, o que se mostrou de suma importância para o desenvolvimento dos três projetos de negócios de impacto socioambiental que concluíram a formação.

Análise e Discussão

A dimensão da formação docente para cursos de mestrado é analisada, de forma bastante específica por se tratar de uma disciplina de curricularização da extensão, que desenvolve atividades de formação não apenas para estudantes, como também para pessoas da comunidade. Portanto, a atuação das mestrandas na disciplina envolveu habilidades que vão além das habilidades desenvolvidas em um ambiente apenas com alunos de graduação, uma vez que envolveu a tradução de conteúdos e saberes para uma linguagem mais acessível para a comunidade.

Assim, ao longo do semestre as mestrandas realizaram diversas atividades para a disciplina, dentre as quais podemos citar: o apoio para o planejamento e a realização das oficinas de formação; a preparação de materiais de apoio para as aulas teóricas e práticas; realização de mentoria para apoiar o desenvolvimento dos projetos de negócio de impacto socioambientais; e o desenvolvimento de métodos ou técnicas pedagógicas, com foco na construção dos projetos. Outras atividades foram realizadas por elas, a partir das demandas do grupo, e até de demandas individuais, como forma de desdobramentos das atividades realizadas nas oficinas. A seguir, descrevemos, de forma detalhada, a atuação de cada mestranda no decorrer do semestre do segundo semestre letivo de 2021.

A mestranda 1 realizou o planejamento, execução e participação na Oficina de Políticas Públicas, Participação e Cidadania. Durante a oficina, a mestranda realizou uma palestra sobre as instituições participativas (IPs) contidas no Plano Diretor de Salvador e falou sobre o Programa Ouvindo Nosso Bairro (ONB), que contou com participação, por meio de vídeo gravado, do subprefeito da Prefeitura-Bairro Barra-Pituba, à qual o Nordeste de Amaralina está vinculado administrativamente.

No que tange aos legados construídos pela mestranda 1 no âmbito da ACCS, atendendo a pedidos dos líderes comunitários e alunos da disciplina, a mestranda 1 preparou e gravou uma aula sobre o instrumento urbanístico Zona Especial de Interesse Social (ZEIS), com foco na ZEIS do Nordeste de Amaralina. Além disso, a mestranda também foi convidada para lecionar duas aulas no Instituto Federal de Alagoas (IFAL) sobre Participação e Gestão Social. Por fim, pode-se destacar que a Mestranda 1 realizou a mentoria de um dos projetos desenvolvidos no âmbito da disciplina, o Projeto Levante Nordeste, em que realizou e conduziu reuniões para a discussão e elaboração do projeto juntamente com a Mestranda 4.

A mestranda 2 realizou o planejamento e execução da Oficina Gestão do Desenvolvimento Territorial, com apoio da mestranda 4. Como legado da oficina, a mestranda 2 realizou duas apresentações a convite de um dos projetos acompanhados na disciplina, em um centro universitário sobre Sustentabilidade e Cidadania Ambiental. Ainda no âmbito da ACCS em tela, a mestranda 2, realizou mentoria do Projeto Amaralimpa, através da realização e condução de reuniões e apoio a elaboração de projeto, tendo sido este o projeto de impacto social vencedor da premiação oferecida por meio de uma parceria entre a disciplina e um instituto privado.

A mestranda 3 realizou o planejamento e execução da Oficina Economia Solidária, Cooperativismo e Estratégias para o Desenvolvimento Local. No âmbito das atribuições das mestrandas da ACCS, esta mestranda realizou mentoria do Projeto Unibeco, através da realização e condução de reuniões e utilização de ferramentas para desenvolvimento do Modelo de Negócios. Como legado foi desenvolvido o projeto de viabilização e estruturação de uma Universidade Comunitária. Para tanto, foi realizado o levantamento de demanda, a identificação do público-alvo, assim como o orçamento e levantamento de potenciais parceiros. A mestranda 3 também apoiou a busca por dados para o embasamento e justificativa do projeto, apresentando também os valores que norteiam a criação da universidade e os objetivos a serem alcançados.

A mestranda 4 realizou o planejamento e execução da Oficina sobre Ecosistema de Negócios de Impacto Socioambientais, como também, apoiou a mestranda 2 na Oficina Gestão do Desenvolvimento Territorial. Além disso, a mestranda 4 realizou a mentoria do Projeto Levante Nordeste em conjunto com a mestranda 1, através da execução e condução de reuniões, bem como na elaboração do projeto e revisão do Modelo de Negócios.

Diante do exposto, no que se refere aos aprendizados, desafios e adaptações, pode-se iniciar a reflexão, a partir de uma avaliação sobre o que funcionou e o que não funcionou no contexto da atuação das mestrandas na ACCS. Foram apontadas enquanto práticas e ferramentas pedagógicas exitosas para a consecução da ACCS, primeiramente, a criação e uso de grupo de aplicativo de mensagens, a utilização de ferramentas de inovação e cocriação e, por fim, a possibilidade de recebimento de contribuições de forma livre por parte dos líderes comunitários e alunos para a construção do texto do projeto através de elaboração coletiva, utilizando-se troca de áudios e reuniões presenciais.

No que tange aos aspectos considerados não tão exitosos, os quais, neste sentido constituem-se em desafios para serem enfrentados em outras experiências, foram destacados o tempo de quatro horas de duração das aulas, considerado longo pelas mestrandas, o que pode ter sido um dos fatores que contribuiu com a evasão ocorrida ao longo do semestre. Além disso, o fato de muitos alunos só possuírem o aparelho celular para acessar às aulas, foi um fator limitante, visto que a tela reduzida dificultava um melhor aproveitamento do conteúdo. Por fim, o modelo de projeto proposto na disciplina, considerado muito acadêmico e complexo, dificultou a adesão de alguns participantes ao processo de construção do projeto. Acredita-se que o formato disponibilizado não se mostrou eficaz no diálogo e acolhimento dos saberes da comunidade. Dificuldade esta que não foi superada, mesmo diante das adaptações oferecidas pelas mestrandas, a exemplo do recebimento de contribuições através de mensagens de áudio.

Por fim, no que se refere à análise do processo, as atividades executadas pelas mestrandas foram de suma importância não só para o desenvolvimento do estágio em docência ora abordado, mas também em termos de complementariedade com as pesquisas destas, visto que cada mestranda atuou diretamente nas oficinas, com aderência aos seus respectivos temas de pesquisa, o que pode proporcionar tanto aprendizados e incrementos em termos de aporte teórico e práticas comunitárias sobre os temas, quanto *insights* para a construção das tecnologias de gestão social, para as mestrandas que fazem parte do corpo discente do mestrado profissional em Desenvolvimento e Gestão Social.

Considerações finais

A implementação da ACCS nos diversos cursos de graduação e pós-graduação da UFBA tem se mostrado de suma importância para aproximar a universidade da comunidade e possibilitar que a universidade desempenhe a sua função social, ao realizar atividades de forma a contribuir com a sociedade. As atividades das diferentes ACCS possibilitam a realização de forma indissociável do tripé universitário, ao articularem a extensão ao ensino e à pesquisa. A participação em disciplinas voltadas para extensão enriquece a formação dos

estudantes, em diversos aspectos, uma vez que desenvolvem atividades que interferem na realidade de comunidades.

Dentre os entraves para a implementação da curricularização da extensão mencionados por Imperatore e Pedde (2015), vale destacar três aspectos, que estabelecem estreita relação com a experiência analisada neste trabalho. O primeiro aspecto destacado pela autora refere-se à departamentalização da universidade, a consequente fragmentação do conhecimento, e a realização de práticas do ensino tradicional para atividades de Extensão. O segundo aspecto está relacionado ao que a autora chama de "armadilha do currículo" (Imperatore & Pedde, 2015), que é dividido em disciplinas, o que pode compartimentalizar e ameaçar a lógica extensionista e sua essência crítica e interdisciplinar. Por fim, destacamos a dificuldade relacionada à deficiente formação docente em Extensão, uma vez que há uma desvalorização de ações de extensão nos currículos docentes.

Acreditamos que a experiência analisada consegue responder positivamente aos entraves e dificuldades apontados por Imperatore e Pedde (2015) para a curricularização da extensão em universidades, uma vez que é desenvolvida em ambiente multidisciplinar, desde à equipe pedagógica, aos estudantes de cursos diversos, como também dos integrantes da comunidade. A metodologia utilizada também foi outro aspecto a ser destacado, frente às dificuldades mencionadas por Imperatore e Pedde (2015), pois fugiu do modelo tradicional, ao envolver estudantes e comunidade em torno da participação em oficinas temáticas e do desenvolvimento de projetos que pudessem contribuir para o desenvolvimento territorial.

No que se refere à dificuldade relacionada a deficiente formação docente em Extensão, acreditamos que a experiência analisada apresenta resultados que apontam para o desenvolvimento de inovações nas respectivas práticas acadêmicas e profissionais das mestrandas envolvidas. As mestrandas, em formação, atuaram não apenas no planejamento e desenvolvimento de oficinas temáticas, como também no atendimento às mais diversas demandas que surgiram no decorrer do curso. Cada uma pode contribuir a partir de suas diferentes áreas de formação profissional e tiveram a oportunidade de aprofundar estudos dentro de suas áreas de pesquisa. Por fim, pode-se dizer que o desenvolvimento da experiência analisada neste trabalho contribuiu para a formação docente, e que se faz necessário o aprofundamento de pesquisas sobre o tema, para a continuidade da construção do conhecimento.

Contribuição de cada autor

Os cinco autores do texto participaram de todas as etapas relacionadas à execução deste artigo. As etapas foram iniciadas durante a experiência na disciplina mencionada no trabalho e continuaram no processo de reflexão acerca da experiência e redação do artigo.

Referências

- Alves, L. R., Giacomini, M. A., Teixeira, V. M., Henriques, S. H., & Chaves, L. D. P. (2019). Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação. *Escola Anna Nery*, 23. <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2018-0366>
- Carvalho, V. P., Anjos Santos, A., Romano, C. M. C. & Santana, M. T. B. M. (2022). Curricularização da extensão universitária com as práticas integrativas e complementares em saúde: Experiências da Universidade Federal da Bahia. In F. F. Rezende, & C. S. Borges (Eds.), *Educação: Pesquisa, aplicação e novas tendências*. (pp. 309-319). <https://doi.org/10.37885/220207743>
- Cristofolletti, E. C., & Serafim, M. P. (2020). Dimensões metodológicas e analíticas da extensão universitária. *Educação & Realidade*, 45(1), e90670. <https://doi.org/10.1590/2175-623690670>
- Fischer, T. (2006). Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: A pesquisa sobre ensino e aprendizagem em administração. *Revista de Administração Contemporânea*, 10, 193-197. <https://doi.org/10.1590/S1415-6552006000400010>
-

- Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras – Forproex. (2001). *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Ilhéus: Editus. Recuperado de <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>
- Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras - Forproex (2012). *Política Nacional de Extensão*. Manaus: Forproex. Recuperado de <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>
- Gadotti, M. (2017). *Extensão universitária: Para quê?* São Paulo: Instituto Paulo Freire. Recuperado de [https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o Universit%C3%A1ria - Moacir Gadotti fevereiro 2017.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o%20Universit%C3%A1ria%20-%20Moacir%20Gadotti%20fevereiro%202017.pdf)
- Goes, N. M. & Correia, L. C. (2013). O Stricto Sensu e a formação do professor do ensino superior. In *Anais da Jornada de Didática, 2; Seminário de Pesquisa do CEMAD, 1*. Londrina: UEL. Recuperado de <https://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/2013---anais-da-ii-jornada-de-didatica-e-i-seminario-de-pesquisa-do-cemad---docencia-na-educacao-superior-caminhos-para-uma-praxis-transformadora.php>
- Gomes, A. A. (2010). Estudo de caso - Planejamento e Métodos. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 15(16), 187. <https://doi.org/10.14572/nuances.v15i16.187>
- Imperatore, S. L. B., & Pedde, V. (2015). “Curricularização” da Extensão Universitária no Brasil: Questões estruturais e conjunturais de uma política pública. In *Anales del Congreso Latinoamericano de Extensión Universitaria*, 13. Havana, Cuba.
- Joaquim, N.; Boas, A. V. & Carrieri, A. P. (2013). Estágio docente: Formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? *Revista Educação e Pesquisa*, 39(2), 351-365. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200005>
- Joaquim, N. D. F., Nascimento, J. P. D. B., Boas, A. A. V., & Silva, F. T. (2011). Estágio docência: Um estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. *Revista de Administração Contemporânea*, 15, 1137-1151. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000600010>
- Magalhães, R. D. C. B. P., Raffin, F. N., dos Santos Gutierrez, L., & de Azevedo, A. F. (2016). Formação docente na pós-graduação stricto sensu: Experiências na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 13(31), 1251. <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2016.v13.1251>
- Saldan, P. C., & Santos, E. M. (2019). A curricularização da extensão na UNICENTRO: Trajetória, possibilidades e desafios. In A. Kolody, & D. N. Belém (Orgs.), *Extensão em perspectiva*. (pp. 185-202). 1. ed. Guarapuava: Editora UNICENTRO. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1r3n3SK-lbRZ8gCXpgRphWUzy4tOjplT_/view
- Santos, A. B. (2020). *A curricularização da extensão universitária a partir do plano nacional de Educação do Brasil: Dificuldades e possibilidades*. (Tese de Doutorado). Ciências da Educação, Universidade do Minho, Portugal.
- Saviani, D. (2009). Formação de Professores, aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>
- Silva, W. P. (2020). Extensão Universitária: Um conceito em construção. *Revista Extensão e Sociedade*, 11, 21-32. <https://doi.org/10.21680/2178-6054.2020v11n2ID22491>
- Souza, A. L. L. (2000). *A história da extensão universitária*. Campinas: Alínea.
- Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman.

Como citar este artigo:

Teixeira, L. R., Pires, A. M. M., de Andrade, C. B. C., Gomes, L. G., & Garcia, P. G. (2024). Curricularização da extensão e formação docente: Experiência de estágio docente em atividade de extensão. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 15(1), 85-94.
