

CAROLINA MORAIS DE ARAÚJO

**IMPLICAÇÕES DOS PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA A
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

UBERABA
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Carolina Morais de Araújo

IMPLICAÇÕES DOS PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA A
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física, área de concentração “Esporte e Exercício” (Linha de Pesquisa: Formação e Ação Profissional em Educação Física e Esporte) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientador: Dr. Wagner Wey Moreira

UBERABA
2014

Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro

A686i Araújo, Carolina Morais de
Implicações dos projetos de extensão universitária para a formação do professor de educação física./ Carolina Morais de Araújo. -- 2014.
88 f. : graf.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2014
Orientador: Prof. Dr. Wagner Wey Moreira

1. Educação física. 2. Formação profissional. 3. Educação superior. 3. Extensão universitária - Projetos. I. Moreira, Wagner Wey. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

Carolina Morais de Araújo

**IMPLICAÇÕES DOS PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA A
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física, área de concentração “Esporte e Exercício” (Linha de Pesquisa: Formação e Ação Profissional em Educação Física e Esporte) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovada em 26 de março de 2014

Banca Examinadora:

Dr. Wagner Wey Moreira – orientador
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Dra. Eline Tereza Rozante Porto
Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP

Dra. Michele Viviene Carbinatto
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Dedico mais uma etapa da minha vida à minha mãe Antônia, ao meu pai Nisio e ao meu irmão Vinícius. Cada conquista só se faz concreta porque vocês não colocam barreiras em meus sonhos por mais malucos que possam ser.

AGRADECIMENTO

Gratidão! Acho que é a palavra que mais fez parte do meu cotidiano desde quando fiz a inscrição para ingressar no Mestrado. Agradecer é uma atitude somente daqueles que um dia compreenderam que jamais conseguiremos caminhar sozinhos.

Agradeço, primordialmente, a Deus que colocou o Mestrado nos meus planos de vida e que me fez forte para enfrentar todas as provações e desafios que são parte desse processo.

Obrigada ao Wagner Wey Moreira por simplesmente permitir que minha pesquisa fosse o que mais me faz brilhar os olhos e ter vontade de aprender. Obrigada por confiar em mim muito mais do que eu confio. Eu imagino que saber a hora de orientar e (des)orientar não é muito fácil.

Agradeço ao professor Pedro Maneschy que leu com carinho e trouxe suas contribuições para o meu trabalho.

Obrigada à professora Eline Porto pela disponibilidade e pela atenção. Sinto-me lisonjeada com sua participação nesta banca.

Agradeço imensamente à professora Michele Carbinatto que me iniciou no universo da pesquisa e me mostrou que sempre existem portas abertas a nossa disposição. Obrigada pelo carinho com minhas façanhas pessoais e profissionais.

Obrigada a todos os professores do Mestrado em Educação Física da UFTM que dividiram suas experiências nas disciplinas e nos corredores da Universidade.

Obrigada aos colegas do NUCORPO pelas discussões e pelos momentos divertidos que extrapolaram as reuniões.

Aos meus colegas de turma do Mestrado, por cada momento de construção em sala de aula e nos encontros, seja no teatro, na feira, no barzinho, no restaurante, na padaria, nas residências, nos shows... Em especial, quero agradecer ao Leomar que é parceiro e companheiro de profissão e da vida, um amigo que transformava cada minuto de conversa em tempo precioso. À Rafaela, ao Flávio, à Núbia e ao Paulão por dividirem comigo carinhos, alegrias, dificuldades e angústias que foram constantes durante esses dois anos.

Agradeço à Andrezza Souza que, muito mais que uma colega de Mestrado, tornou-se uma amiga especial, uma pessoa que jamais duvidou do carinho e admiração que tenho por ela, mesmo com minhas ausências malucas. Cada conversa, cada cuidado, cada

lágrima, concordância e discordâncias nas pesquisas, nos estudos e na vida pessoal, foram essenciais para meu amadurecimento. Você é especial!

Minha gratidão à Liliane Franco, minha companheira de apartamento (Rep Sol), uma pessoa abençoada, que dividiu comigo manhãs, tardes, noites e madrugadas de conversa e de colaboração. Obrigada por sempre renovar as energias do nosso lar e por partilhar comigo a espiritualidade sem distinção de crença.

Obrigada a minha amiga Jéssica Miranda! Além de todo carinho, apoio, paciência, ela contribuiu para o desenvolvimento desta dissertação. Ela doou seus dias e seu tempo para me ajudar nas tarefas mais complicadas. Obrigada por estar ao meu lado mesmo quando não concorda comigo ou quando estou em um dia ruim. Agradeço por ensinar que respeito e o amor são sentimentos nobres quando emanados do coração. Parceira de profissão e da vida!

Obrigada aos professores e alunos da UFVJM pela confiança, participação e por me receberem tão bem sempre que retorno a minha Universidade de origem. Em especial, agradeço ao professor Giba e às professoras e amigas, Sandra Garijo, Priscila Lopes, Flávia Gonsalves e Claudia Niquini, pelo apoio, confiança, pelo carinho e por contribuírem com o meu crescimento pessoal e profissional.

Obrigada às famílias Morais e Araújo por serem meus queridos e queridas, pelo amor, pelas orações e toda energia positiva. Vó Mercedes e Vô Dimas, aprendi que nós seguimos exemplos quando deixamos nossos valores alicerçarem nossas escolhas e atitudes.

Obrigada às famílias Miranda Quintão Henriques e Alkmin de Souza pelo cuidado (na saúde e na doença), pelo acolhimento que me fez sentir em casa sempre. Levarei vocês em meu coração!

Obrigada à minha maninha Cintia Regina e Marlene Ribeiro por me acolherem como família e por serem incentivadoras e apoiarem cada passo que eu escolhi dar, mesmo sentindo que eu poderia voar muito alto. Jamais me esquecerei de vocês duas!

Minha gratidão aos meus amigos de estrada, aqueles que, em cada porto, dividiram momentos especiais comigo e, principalmente, porque, mesmo em caminhos diferentes, estão sempre na torcida e comemorando os reencontros.

Por fim, agradeço CAPES/REUNI pela bolsa que contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa.

“Vivemos em intermináveis estágios de deslocamentos. O lugar de onde partimos não nos satisfaz. Nossa alma vive de buscas. Não fomos feitos para os definitivos, e, ainda que possamos pensar em tratados vitalícios, estes só poderão ser cumpridos se experimentados na dinâmica das transformações. O amor só pode ser eterno se for renovado no cotidiano da vida. O amor de hoje não servirá para ser vivido amanhã.”

Fábio de Melo

RESUMO

O objetivo do estudo foi analisar, a partir do discurso de docentes e discentes, as relações existentes entre os projetos de extensão universitária e a formação do professor de Educação Física. Buscamos identificar como os corpos, docente e discente compreendem a extensão universitária e qual o papel dos projetos de extensão na formação do professor. Portanto, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória e a partir dos instrumentos utilizados foi possível detectar implicações na formação discente. A pesquisa de campo foi realizada no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM localizada na cidade de Diamantina – MG. Os sujeitos que realizaram a pesquisa foram sete docentes coordenadores de projetos de extensão e treze discentes em fase de conclusão de curso e que participaram de projetos durante a graduação. Para caracterização dos sujeitos e recrutamento de informações foi utilizado um questionário para o discente e outro para o docente. A entrevista estruturada foi empregada no sentido de compreender quais relações os mesmos fazem a respeito dos projetos de extensão e a formação do professor de Educação Física. Para analisar os dados foi utilizada a Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado proposta por Moreira, Simões e Porto (2005). Percebemos que a maior parte dos discentes ainda não possui entendimento sobre a política e o conceito de extensão, mesmo a maioria afirmando que os docentes, durante o desenvolvimento do projeto, já discutiram sobre extensão universitária. Comprovamos que os projetos são de essencial importância para a formação do professor de Educação Física por proporcionar experiência dinâmica e próxima da realidade de atuação. Os estudos voltados para a extensão universitária e as ações que compõem essa função da Universidade precisam caminhar paralelamente às demandas da formação e da atuação, pois, o conhecimento produzido jamais pode permanecer estéril ante toda peculiaridade que envolve a formação do professor de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física. Formação. Projeto de extensão.

ABSTRACT

The purpose of the study was to analyze, from professors and students' speeches, the existing relations between university extension projects and teacher training of Physical Education teachers. We sought to identify how the teaching staff and the student body comprehend university extension and what is the role of extension projects in the teacher's education. Therefore, we conducted an exploratory and qualitative research and from the instruments used, it was possible to detect implications in the scholar education. The field research was conducted within the Physical Education Course at the Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM located in the city of Diamantina – MG. Seven extension project coordinators and thirteen students at the end of their course that participated in the projects during graduation carried out the research. For the characterization of interviewed subjects and information gathering, it was administered one questionnaire for each scholar and teacher. The interview's goal was to understand which connections they make between the extension projects and Physical Education teacher training. For data analysis it was used the Elaboration Technique and Signified Units Analysis suggested by Moreira, Simões e Porto (2005). We noticed that most of the students still don't fully comprehend the extension's concept and policies, despite the majority's deposition that teachers had discussed about university extension throughout the project's development. We verified that the projects are of vital importance to the Physical Education teacher training by providing close to performance reality and dynamic experience. Studies aimed at university extension and the actions that compose this University area ought to progress alongside the training and performance demands, as the knowledge produced must never remain sterile before the peculiarity involving the training of the Physical Education teacher.

Key words: Physical Education. Teacher training. Extension project.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 OBJETIVOS.....	15
1.1.1 Objetivo Geral.....	15
1.1.2 Objetivo Específico.....	15
2 UNIVERSIDADE PÚBLICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O ENSINO E A PESQUISA.....	16
2.1 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	22
3 UNIVERSIDADE PÚBLICA E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: HISTÓRIA, POLÍTICA E SISTEMATIZAÇÃO.....	28
3.1 CAMINHOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	28
3.2 POLÍTICA, ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	33
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFVJM.....	40
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	48
5.1 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA.....	48
5.2 PROCEDIMENTOS, INSTRUMENTO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	49
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	51

6.1 O QUE DISCURSARAM OS DOCENTES E DISCENTES SOBRE PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	54
6.2 O QUE RESPONDERAM OS DOCENTES E DISCENTES SOBRE OS MOTIVOS DE ELABORAÇÃO E PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	65
6.3 A ESTRUTURA DOS PROJETOS DE EXTENSÃO E A PRESENÇA NAS DISCIPLINAS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFVJM: O QUE DOCENTES E DISCENTES RELATARAM.....	71
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	78
APÊNDICE A.....	84
APÊNDICE B.....	85
APÊNDICE C.....	86
APÊNDICE D.....	87
ANEXO A.....	88

1 INTRODUÇÃO

A Universidade como espaço de construção de conhecimento pode ser vislumbrada por proporcionar experiências diversas e ainda buscar o desenvolvimento humano, científico e social. Ela é responsável pela formação de profissionais comprometidos com a realidade social que, através da atitude transformadora e inovadora, podem gerar melhorias no ambiente em que atuam.

Ao longo de sua história, a Universidade esteve envolvida com o conhecimento científico e compromissada com as necessidades de discentes, docentes e da população em geral. Percebemos a importância de tratar a formação de profissionais, articulando o conhecimento produzido, transmitido e incorporado ao cotidiano profissional.

É através das funções pertencentes à tríade ensino, extensão e pesquisa que a formação precisa acontecer, pois essas três atividades são base para as construções do conhecimento no interior da Universidade e fora dela. A relação entre o ensino, extensão e pesquisa, quando apresenta sintonia e é bem articulada, conduz transformações significativas no processo de ensino-aprendizagem e fundamenta a formação profissional.

As atividades extensionistas buscam, juntamente com as outras funções da Universidade, superar alguns desafios postos à formação do discente como, por exemplo, a fragmentação da teoria com a prática e o abismo existente entre ensino e as questões do cotidiano profissional, consequência da escassez de experiências que aproximam o discente do contexto de atuação.

A escola, sendo um dos espaços de atuação da Educação Física, necessita de profissionais que trabalhem no sentido de (re)construir saberes, buscando diminuir os problemas existentes no processo de ensino-aprendizagem. A Educação Física escolar precisa estar atenta às transformações e inovações que ocorrem nos conteúdos apropriados pela área. Por isso, as ações desenvolvidas na formação de professores, conscientes do seu papel na escola, devem ser direcionadas para uma compreensão dos problemas políticos e sociais existentes nesse ambiente e, principalmente, do espaço criativo e produtivo no qual está inserido a Educação Física.

O futuro professor de Educação Física, sendo protagonista da sua formação, encontra na extensão universitária um ambiente favorável de experiências que vão aproximá-lo do contexto escolar. Pode, então, estar presente a mobilização e a

construção de saberes que, ao mesmo tempo, proporcionam respostas e questionamentos a fim de provocar novas formas de ensinar e aprender a Educação Física.

A extensão universitária esteve presente durante minha formação inicial e foi oportunizada em forma de evento, curso, prestação de serviço, projeto e programa, sendo que, com exceção de projetos e programas, eu não tinha conhecimento de que estava me envolvendo em uma atividade extensionista. A participação nessas atividades, algumas com maior envolvimento, outras superficialmente, foi importante para concretizar minha escolha por estudar sobre a extensão universitária no curso de Educação Física. As discussões travadas e as experiências ampliaram minha forma de perceber a extensão para além de acúmulo curricular e a simples oferta de atividades para a comunidade. Dessa forma, fui instigada pela vontade de pesquisar sobre o tema.

A partir daí pude compreender que a extensão universitária também conferia sentido a minha formação acadêmica, pois, como afirma Sampaio (2005, p.99):

enquanto não fizermos a pergunta pelo sentido do que se faz, todas as metodologias e referenciais teóricos que utilizamos simplesmente passarão por nós de maneira tangencial, sem que assumam uma dimensão de carne, de vida, de existência, de paixão, na relação que temos entre conhecimento e suas consequências na vida concreta.

As atividades de extensão universitária constituem aportes decisivos à formação do estudante, ao ampliar o universo referencial e possibilitar contato direto com as questões contemporâneas. Elas 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” (FORPROEX, 2012, p. 19).

O discente, muitas vezes, não compreende a indissociabilidade ensino, extensão e pesquisa e não consegue percebê-la durante a formação. A sensação é que o entendimento a respeito da extensão universitária não ultrapassa os discursos e conceitos transmitidos aos alunos.

Além do meu interesse pela extensão universitária, alguns pressupostos científicos também justificam a escolha do assunto abordado. Nozaki (2012) realizou um levantamento, entre os anos de 1998 a 2011, no Banco de Teses da Capes sobre dissertações e teses realizadas que abordaram a extensão universitária. Foram detectadas 263 dissertações de mestrado e 117 teses de doutorado em várias áreas de

conhecimento. Ao elencar a Educação Física, a autora ressalta que foram produzidas apenas 13 pesquisas, sendo dez dissertações de mestrado e três teses de doutorado. No entanto, apenas cinco desenvolveram estudos sobre o tema propriamente dito.

São inúmeros os desafios da formação do professor de Educação Física e o papel da extensão neste processo. Desvendar enigmas, provocar e solucionar questões são compromissos do processo formativo e, neste sentido, o problema do presente estudo foi proposto: quais as relações entre os projetos de extensão universitária e formação do professor de Educação Física?

A extensão universitária, neste trabalho, foi direcionada para a formação do professor de Educação Física, ou seja, durante a construção da dissertação, adotamos as terminologias profissional e professor para designar o Licenciado em Educação Física o qual irá atuar na Educação básica.

Para desenvolver esta pesquisa, na segunda seção, argumentamos sobre a formação de professores, os pressupostos legais no âmbito da Educação e da Educação Física e como ocorrem nas dimensões do ensino e da pesquisa.

Na terceira seção, colocamos em foco a extensão universitária, seu processo histórico, a política nacional e as formas de operacionalização na Universidade, pois acreditamos que ela se apresenta como interface essencial para a formação discente.

Na quarta seção, destacamos como a extensão universitária está presente na formação de professores de Educação Física, bem como no Projeto Político Pedagógico (PPP), na Política de Extensão e nas Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais (AACCs) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM.

Na quinta seção, discorreremos sobre a pesquisa de campo de abordagem qualitativa e caráter exploratório, com a realização de entrevista estruturada entre docentes e discentes do curso de Educação Física, participantes de projetos de extensão universitária na UFVJM. Para análise dos dados, utilizamos a Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado, proposta por Moreira, Simões e Porto (2005).

Por fim, na sexta seção, apresentamos os resultados obtidos nos discursos dos sujeitos e as discussões que foram geradas a partir do confronto entre a pesquisa de campo e o referencial consultado.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar as relações entre os projetos de extensão universitária e a formação do professor de Educação Física a partir dos discursos dos docentes coordenadores de projetos e discentes participantes.

1.1.2 Objetivo Específico

- ✓ Identificar como os corpos docente e discente compreendem a extensão universitária;
- ✓ Compreender o papel dos projetos de extensão universitária na formação do professor de Educação Física.

2 UNIVERSIDADE PÚBLICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O ENSINO E A PESQUISA

Cunha (1980) e Mendonça (2000) relatam que os primeiros estabelecimentos nomeados universidades surgiram no Brasil na década de 1920, precisamente no Rio de Janeiro, em 1920; Minas Gerais, em 1927. Já em São Paulo, a instituição tem sua gênese da década seguinte, em 1934.

De acordo com Belloni (1992, p. 71), apesar da Universidade existir por vários séculos em países distintos, não se pode dizer que apresenta um conceito exclusivo em sua definição, sendo ela resultado do “embate das tendências e forças sociais, face ao desenvolvimento científico-tecnológico”.

A “universidade não está fora, separada, mas está dentro da tessitura complexa e contraditória da sociedade, em relações de mútuas interações” (DIAS SOBRINHO, 2005, p.164). Esta instituição é possuidora de funções diversificadas em tempos e espaços diferentes, apesar dessa indefinição quanto a sua finalidade, a Universidade, muitas vezes, é entendida fora do contexto em que está inserida. Consequentemente, aumenta a barreira existente entre a Universidade e outros setores da sociedade.

Sendo a Universidade uma instituição central da sociedade, a qual está radicalmente interligada às transformações contemporâneas, não é possível explicá-la, tendo por base uma única ideia, pois apresenta determinada pluralidade e complexidade no que diz respeito aos fenômenos humanos e ao conhecimento produzido, disseminado e modificado nesse contexto (DIAS SOBRINHO, 2005).

Neto (1991) ressalta que a Universidade é um *locus* privilegiado de crítica e de transformação social. Nesse ambiente de constantes reconstruções, são necessárias a manutenção da qualidade dos saberes e a base que alicerça as ações nela realizadas.

Para Tojal (2000, p. 267), o sujeito precisa ser preparado para se adaptar e intervir nas transformações sociais. A Universidade deve se atentar para sua função primeira de “desenvolver uma base científica, segura e culta do mundo sócio histórico”. Porém, ela precisa ser reconhecida como um setor da sociedade e se aproximar dos outros setores para compreender melhor essa sociedade na qual está inserida.

Sampaio (2005, p. 101) afirma que a natureza da Universidade no Brasil constitui-se, pelo menos, por três linhas: “sistematização do conhecimento que já foi acumulado pela humanidade; socialização do saber; e a produção de novos saberes.” O

autor considera que são ações difíceis de realizar pelo fato destas serem referenciadas pelas transformações sociais e pela dupla função da Universidade de, durante o processo formativo, proporcionar a competência epistemológica das áreas de conhecimento e a formação do profissional.

A Instituição acadêmica como espaço de reflexão e produção de conhecimento é, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu art. 52, uma instituição formativa pluridisciplinar de nível superior e cultivo do saber humano. Ela é detentora de autonomia assegurada pelo art. 53 da LDB para estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa, produção artística e atividades de extensão (BRASIL, 1996).

Neto (1991) destaca que a Universidade pública, por meio dessa integração organizada entre ensino, extensão e pesquisa, possibilita reunir as melhores condições para produzir, transmitir e transferir o conhecimento científico no sentido de ser apropriado pela sociedade.

O Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, aponta, em suas diretrizes, que a educação superior tem como núcleos estratégicos as Universidades e estas devem atender às diferentes demandas e funções, inclusive aquelas vinculadas ao ensino, à extensão e à pesquisa atribuídas pela Constituição. O dinamismo e as transformações contemporâneas desafiam essas instituições a reunir nessas três funções os “requisitos de *relevância*, incluindo a superação das desigualdades sociais e regionais, *qualidade* e *cooperação internacional*” (BRASIL, 2001, p.28, grifos do autor).

Sampaio (2005, p.104) entende que o pensamento, a razão e a teoria são fundamentais, mas não podem esgotar as “línguas com as quais o ser humano é capaz de produzir conhecimento e expressar a realidade objetiva e subjetiva de existência pessoal e social.” Simplesmente a presença na lei não garante que a indissociabilidade, ensino, extensão e pesquisa aconteça sendo que muitas Universidades, assim como docentes, ainda não percebem essas três instâncias ocupando espaço de iguais valores.

Forproex (2012) destaca como se dá a relação entre ensino, extensão e pesquisa na Instituição acadêmica:

1- ENSINO E EXTENSÃO: percebe o discente como protagonista de sua formação tanto no que diz respeito às competências necessárias para atuação

profissional (formação técnica) quanto no processo de reconhecer-se como agente de transformação social e garantia de direitos e deveres (formação cidadã).

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 eixo pedagógico clássico ‘estudante - professor’ é substituído pelo eixo ‘estudante – professor - comunidade’. 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 (FORPROEX, 2012, p. 18).

2- PESQUISA E ENSINO: A indissociabilidade ensino, extensão e pesquisa, promovem, no âmbito da pesquisa e do ensino, possibilidades de melhorar a trajetória acadêmica do discente e do docente para que os mesmos se envolvam na formação do profissional, garantindo a efetividade de todas as funções da Universidade.

3- EXTENSÃO E PESQUISA: proporciona a articulação entre Universidade e outros setores da sociedade, visando à produção de conhecimento. A extensão utiliza, principalmente, as metodologias participativas no formato investigação-ação, as quais promovem métodos de análise que consideram o diálogo e a participação dos atores sociais. Diante da relação extensão e pesquisa, a Política Nacional de Extensão defende o desenvolvimento de dois processos da 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 apresentações em eventos, filmes ou outros produtos artísticos e culturais (FORPROEX, 2012, p. 19)

Quando prepara ou executa uma aula, o docente deve se questionar acerca do conhecimento fundamental que o estudante, na área de conhecimento que está sendo trabalhada, precisa para dar conta da episteme e da profissão (vertente do ensino); é preciso fazer a pergunta sobre como ajudar esse estudante a aprender o método de construção desse conhecimento (pesquisa) e, concomitantemente, ajudá-lo a compreender com que interesse o conhecimento foi produzido e socializado, bem como

a sua relevância social e ética (extensão) (SAMPAIO, 2005, p. 106). Da mesma forma que acontece na sala da aula, este pressuposto deve valer em todas as atividades acadêmicas, sejam elas curriculares ou extracurriculares.

A Universidade brasileira, ao se pautar na tríade ensino, extensão e pesquisa, aposta em uma formação íntegra do sujeito. Essa indissociabilidade “é um princípio orientador da qualidade da produção universitária, pois afirma como é necessária a tridimensionalidade do fazer universitário autônomo, competente e ético” (MOITA; ANDRADE, 2009, p.269).

Falar sobre a formação de professores implica inúmeras discussões e pesquisas, dentre as quais podemos citar estudos sobre currículo, saberes docente, metodologias, ambiente escolar, condições físicas e financeiras de trabalho, disciplinas, leis, processo ensino-aprendizagem, entre outros. É uma constante busca pelo caminho mais produtivo.

De acordo com o Parecer n.º 9/CNE/01, as diretrizes básicas para conceber e organizar um curso de formação de professores implica:

- a) definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional;
- b) tomá-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação. (Brasil, MEC/CNE, 2001b, p. 35-36)

Graça (1999) afirma que para se ter uma bagagem de conhecimento na formação profissional é necessária uma compreensão crítica de como esse conhecimento deve ser relacionado com a prática.

Para Garcia (1999, p.26) a formação de professores é uma

área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou um exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

A formação de professores deve ser entendida como um processo inacabado, pois acompanha as transformações decorrentes das experiências e necessidades educacionais contemporâneas.

Imbernón (2010, p. 68) destaca a formação inicial como base da socialização profissional e da elevação de princípios e regras práticas. Afirma, ainda, ser importante não criar a imagem de um modelo profissional e voluntarista. O autor enfatiza que essas características são “reflexo de um tipo de educação que serve para adaptar de modo acrítico os indivíduos à ordem social e torna os professores vulneráveis ao entorno econômico, político e social”.

O conhecimento proporcionado pela formação inicial deve gerar uma atitude de interação e diálogo que valorize a necessidade de criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão e que conduza permanente atualização e um estilo rigoroso investigativo (IMBERNÓN, 2010). A formação inicial deve fornecer uma base consistente para que o conhecimento seja edificado ao longo do processo pelo qual o professor vai cursar durante seu trajeto de formação e atuação.

As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores determinam, em seu artigo 2º, algumas orientações a serem focadas no processo formativo para a atividade docente. É necessário preparar o docente para:

- I. o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II. o acolhimento e o trato da diversidade;
- III. o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV. o aprimoramento em práticas investigativas;
- V. a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI. o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII. o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (BRASIL, 2002, p.1)

É essencial disponibilizar ao professor a compreensão no que diz respeito aos elementos citados e a importância deles como um conjunto que irá potencializar a formação e a atuação. Não são direcionamentos isolados, logo precisam ser igualmente trabalhados para alcançar melhores resultados no processo.

Este processo não é construído através do acúmulo de cursos, conhecimento e outras técnicas. Ele perpassa por um trabalho de reflexão crítica das práticas, assim como da (re)construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1991). A desmistificação da formação meramente quantitativa e descontextualizada se faz no momento em que o sujeito compreende que esse processo não é finito e está exposto a constantes transformações. Tojal (2000) compreende que a preparação do futuro professor deve ultrapassar a prática cotidiana para que esse profissional seja capaz de

estudar, entender, pesquisar e desenvolver a área de conhecimento na qual está envolvido e sendo preparado.

David (2002, p.120) elenca que a formação de professores deve exceder as “discussões cotidianas dos conteúdos escolares, os limites subjetivos de nossas relações interpessoais no espaço da escola, as metodologias específicas e nosso contrato de trabalho”, para refletir sobre o contexto social em que vivemos, especialmente no que diz respeito às políticas públicas educacionais desenvolvidas pelo estado. O autor ainda afirma que, ao se tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, é preciso considerar as características do estado responsável por decidir a respeito do planejamento, promoção e execução de ações de interesse público e formar recursos humanos para o sistema educacional.

Reconhecer outros elementos importantes para se discutir a respeito da formação de professores não significa negar os estudos existentes e que foram identificados como essenciais, mas trazê-los para o contexto no qual a escola está inserida e recrutar mais indicadores que reafirmam as atuais necessidades dessa formação.

Santos (1991) ressalta que, quando é feita alguma análise sobre a realidade, muitas vezes são utilizados estudos que apresentam referências de “sociedades culturais” bem discrepantes daquela que o professor vai trabalhar. Santos (1991) e Borges (1998) mencionam que muitas disciplinas teóricas não instrumentalizam o professor para os problemas cotidianos, fazendo com que ele perceba sua formação desconectada da realidade escolar.

O professor deve ser compreendido, primeiramente, como um profissional da educação o qual possui domínio dos conhecimentos pertencentes a sua área e saberes pedagógicos necessários para a atuação na escola, apoiado pela competência política para intervenção na realidade como um todo (DAVID, 2002).

Não é possível pensar a formação de professores e novos caminhos a serem trilhados sem aproximar o sujeito desse processo às questões que fazem parte dessa teia de conhecimentos. Para Borges (1998), durante o processo formativo, são utilizados conceitos amplos que não conseguem estabelecer a aproximação entre os conceitos e a realidade educacional. Moreira e Nista-Piccolo (2010, p.77) enfatizam que a formação de professores é

um processo complexo que estabelece relações múltiplas, as quais mobilizam as dimensões ética, social, política, econômica e humana. É a partir dessas relações que se dá a dicotomia teoria/prática, a distância entre universidade e escola, a separação entre pesquisa acadêmica e pesquisa na prática.

Muitos pesquisadores que estudam a formação de professores em vários currículos brasileiros compartilham da mesma ideia de que os modelos estabelecidos se pautaram por manter a exclusão e a fragmentação (DAVID, 2002). Considerando o dinamismo e as transformações que permeiam o processo formativo, Borges (1998) destaca a importância de rever os currículos e de implementar propostas curriculares que promovem diálogo entre as construções acadêmicas e a realidade escolar por meio de uma formação teórica que permite ao professor compreender o trabalho pedagógico e intervir no cotidiano escolar.

Moreira e Nista-Piccolo (2010, p.77) defendem que, ao se apropriarem de conhecimentos científicos e pedagógicos, os futuros profissionais precisam fazer uma leitura dos problemas nas situações cotidianas com o intuito de encontrar soluções de acordo com o contexto em que vivem. “Não pautado num modelo aplicacionista do conhecimento que dissocia a pesquisa da formação e atuação profissional, mas apoiado numa integração que promova reflexão para a ação”.

2.1 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Refletir sobre o professor de Educação Física e os programas de formação, significa estar envolvido com as questões que acometem o cotidiano escolar e as manifestações corporais da Educação Física. Toda legislação e estudos direcionados a esse tema são orientações para que novas pesquisas sejam produzidas e utilizadas para melhorar a Educação Física escolar.

A partir do art. 26, parágrafo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, a Educação Física é apresentada como componente curricular da Educação básica. Sendo assim, a necessidade de capacitar profissionais para atuar na área se acentuava (BRASIL, 1996). A formação do professor de Educação Física, em permanentes discussões, busca caminhos para preparar o professor e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da disciplina na escola e a formação do aluno.

Para Nozaki (2012, p.62), esse processo deve apoiar em "práticas e métodos, nos quais os graduandos possam vivenciar, refletir e discutir as ações cotidianas profissionais, sendo estimulados por espaços que proporcionem este tipo de dinâmica reflexiva durante toda a sua formação inicial ou pelo menos boa parte dela".

Para que os profissionais sejam qualificados e autônomos é preciso que o curso promova a

diversificação dos espaços de intervenção acadêmico profissional em Educação Física, a ampliação do universo cultural, o trabalho integrado entre diferentes profissionais de áreas e disciplinas, a produção coletiva de projetos de estudos, a elaboração de pesquisas, as oficinas, os seminários, as monitorias, as tutorias, os eventos acadêmico profissionais, as atividades de extensão, o estudo de políticas públicas e institucionais (BRASIL, 2004a, p.14)

Essa visão desejada da formação será concretizada quando os sujeitos formadores assumirem a responsabilidade de promover em suas ações uma característica global e dialógica. Segundo Moreira e Nista-Piccolo (2010), o discente em formação perde suas capacidades de contextualizar os saberes para a docência quando é envolvido em um processo de isolamento disciplinar.

Ao construir um ambiente formativo para o professor de Educação Física, é preciso sanar algumas carências de estratégias e sugestões que promovem essa integração capaz de instigar a reflexão do discente, principalmente, a respeito do conhecimento produzido e transmitido na Universidade. Esses conhecimentos são base para a atuação futura, no sentido de impulsionar descobertas, alimentar novas pesquisas e intervir ante as particularidades do ambiente escolar.

Para Molina Neto e Molina (2002), a formação inicial não consegue se adequar ao objetivo de preparar o professor para lidar com as situações complexas e não-lineares de ensino/aprendizagem, pois a formação ainda está pautada em modelos idealizados de aluno, professor e escola. Os autores ainda afirmam que o discente adquire uma carga de conhecimento e são críticos, mas pouco reflexivos, pois falta-lhes competência decisiva para agir.

Rangel-Betti e Betti (1996, p. 15) defendem a ideia de um currículo baseado na prática reflexiva. Essa proposta apresenta como objetivo principal a formação do professor crítico e autônomo, "um professor que fosse capaz de continuar indagando, refletindo sobre sua prática, de modo a impedir o comodismo tão prejudicial à imagem da Educação Física". Porém, não se pode desconsiderar que as condições da Educação

Física, principalmente escolar, estão sujeitas a outros fatores como salariais e de infraestrutura.

Não é possível “repensar a estrutura curricular dos cursos de formação sem refletir sobre o perfil do profissional que se forma. Do mesmo modo, não dá para se pensar no perfil do profissional sem se pensar nos objetivos do curso e na estrutura curricular do curso que irá formá-lo” (BORGES, 1998, p. 32). Ao formar o professor de Educação Física, os cursos deveriam se atentar a novas temáticas que surgem baseadas na realidade do ser humano e suas manifestações corporais, levando em consideração, especialmente, o contexto no qual está inserido. Dessa forma, o professor estará sempre atento ao crescimento das atividades inerentes à Educação Física escolar na realidade em que ele irá atuar.

De acordo com o Parecer 58/2004, a Educação Física é

concebida como área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção, da promoção, da proteção e da reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. A finalidade é possibilitar às pessoas o acesso a este acervo cultural, compreendido como direito inalienável de todo (a) cidadão (ã) e como importante patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana (BRASIL, 2004a).

Determinar os conhecimentos a serem construídos durante a formação inicial do professor de Educação Física não é apenas uma tarefa complicada, mas que necessita de estudos permanentes e atentos ao ambiente onde esses futuros profissionais estarão inseridos. Graça (1997) pontua, em seus estudos, que não se tem investigações sobre o ensino e a formação de professores de Educação Física que responde, de maneira indiscutível, o questionamento a respeito do que o professor necessita saber.

Marcon, Nascimento e Graça (2012) utilizam dois documentos para fazer um paralelo e elencar os conhecimentos docentes para a formação inicial em Educação Física. Os autores desenvolvem a reflexão a partir do Parecer 58/2004 de 18 de fevereiro de 2004 – Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física (BRASIL, 2004a) e a Resolução 7/2004 de 31 de março de 2004 – Diretrizes

Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, nível superior de graduação plena (BRASIL, 2004b).

A partir desses documentos, os quais apresentam diferentes grupos de conhecimentos a serem construídos pelos alunos ao longo da formação inicial, os autores estabeleceram um paralelo e reúnem os conhecimentos propostos em quatro grupos.

O primeiro grupo, “que pode ser denominado *conhecimentos sobre as áreas afins*”, é destacado, pois na legislação existe a preocupação com a necessidade de os programas de formação proporcionar aos futuros professores o acesso aos conhecimentos provindos das ciências biológicas, ciências humanas, ciências sociais, arte e filosofia, ultrapassando, assim, os conhecimentos relativos apenas à área da saúde (MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2012, p.400, grifo dos autores).

O segundo grupo, de acordo com esses autores, é identificado na legislação e diz respeito à “*formação ampliada*, por meio do qual se pretende que os futuros professores compreendam as relações estabelecidas entre o ser humano – em todos os ciclos vitais – e a sociedade, a natureza, a cultura, o trabalho” e que possam construir conhecimentos sobre questões biológicas do corpo humano e de abranger a ciência e a tecnologia (p. 400, grifo dos autores).

De acordo com o Parecer 58/2004, os cursos de formação inicial devem oportunizar aos futuros professores um processo

cultural abrangente para a competência acadêmico profissional de um trabalho com seres humanos em contextos histórico-sociais específicos, promovendo um contínuo diálogo entre as áreas de conhecimento científico afins e a especificidade da Educação Física (BRASIL, 2004a, p. 12).

O grupo três é denominado por *conhecimentos identificadores da área* e apresenta dois centros principais: *formação básica* e *formação específica*. O primeiro apresenta conhecimentos sobre a sociedade e o ser humano, o corpo humano e conhecimentos científico-tecnológicos. O centro de *formação específica* envolve os conhecimentos sobre a “cultura do movimento humano, os conhecimentos didático pedagógicos, os conhecimentos técnico-funcionais/instrumentais (aplicados) das diferentes manifestações e expressões do movimento humano” (MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2012, p.401, grifo dos autores).

O quarto grupo é reforçado pelos autores como *conhecimentos identificadores do tipo aprofundamento* que vão ser os conhecimentos necessários para a formação e atuação na diversidade de ambientes de atuação. Pois esses conhecimentos têm como objetivo o

desenvolvimento de competências e habilidades específicas para a intervenção acadêmico-profissional nos campos da docência em Educação básica/licenciatura, do treinamento/condicionamento físico, das atividades físico-esportivas de lazer, da gestão/administração, de empreendimentos de atividades físico-esportivas, da aptidão física/saúde/qualidade de vida (BRASIL, 2004a, p.4).

Segundo Marcon, Nascimento e Graça (2012), os programas de formação inicial devem estar atentos às necessidades dos discentes para que possam recrutar alternativas para melhor operacionalizar a construção dos conhecimentos por parte dos futuros professores de Educação Física no sentido de, Brasil (2004b, p. 1) “[...] assegurar uma formação generalista, humana e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética”.

Perante as necessidades da formação para a docência, não é possível descartar a natureza desse processo que advém da inter-relação entre ensino, extensão e pesquisa “plenamente articulada ao saber e ao fazer, com a teoria e a prática e entre a pesquisa e a intervenção educativa nas diferentes tarefas e dimensões do homem – mediadas pelo corpo e/ ou pela corporeidade, em seu sentido pessoal e coletivo social” (DAVID, 2002, p.128).

Para isso, é necessário que ocorram transformações nos valores presentes nos cursos que formam professores de Educação Física. O processo formativo precisa levar o licenciado em Educação Física a resgatar os aspectos humanos, compreender o sujeito em sua integralidade e historicidade, permitindo, dessa forma, a

reflexão sobre seu papel, visando dar re-significado a seus pensamentos e suas ações, através de um movimento dialógico permeado de diferentes experiências individuais, em que o perceber e o perceber-se nas situações e emoções vividas sejam considerados, pode estabelecer um vínculo entre o que é ensinado na Universidade e o trabalho docente na escola, entre a formação e a atuação docente [...] (MOREIRA; NISTA-PICCOLO, 2010, p.76).

A partir das reflexões expostas, partimos do pressuposto de que a qualidade do processo formativo está vinculada ao sujeito envolvido e à dinâmica de ensino-aprendizagem. Entendemos que as funções acadêmicas, particularmente a extensão

enquanto focos deste estudo, configuram-se como meios essenciais que enobrecem a atuação futura do discente no contexto escolar.

3 UNIVERSIDADE PÚBLICA E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: HISTÓRIA, POLÍTICA E SISTEMATIZAÇÃO

3.1 CAMINHOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Ao buscar elementos que marcaram a extensão universitária e que fazem parte da inserção desta função na Universidade, compreendemos a construção de um conceito fundamental na formação do discente.

A extensão universitária não era reconhecida como função inerente à Universidade, mesmo depois da criação da mesma, sendo que, desde o Brasil Colônia até o ano de 1930, não existiu nenhum registro na legislação que reconhecesse sua existência (SOUSA, 2010).

Os primeiros registros oficiais sobre extensão universitária foram identificados no Estatuto das Universidades Brasileiras no Decreto-Lei nº. 19.851 de 1931.

Art. 42 A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outras organizadas pelos diversos institutos da Universidade [...]

Parágrafo primeiro. Os cursos e conferências, de que trata este artigo, destinam-se principalmente à difusão de conhecimentos úteis, ajuda individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou a propagação de idéias e princípios que salvaguardarem os altos interesses nacionais.

Art. 99 A vida social universitária terá como organizações fundamentais:

- a) associação de classe, constituídas pelos corpos docente e discente dos institutos universitários;
- b) congressos universitários de dois em dois anos;
- c) extensão universitária;
- d) museu social (BRASIL, 1931).

As produções técnicas e científicas deveriam ser propagadas no sentido de disseminar conhecimentos “úteis à vida individual e coletiva” através dos cursos e conferências estabelecidos pela lei. Nesse momento, é possível perceber que a extensão se pautava na oferta de atividades e ideias que fossem favoráveis aos interesses nacionais.

Mais tarde, em 1961, apesar das publicações e ideias oferecidas pelo Movimento Estudantil e do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) sobre uma reforma universitária, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não apresentou

inovação significativa para o ensino superior e nem para a extensão (SOUSA, 2010; FÁVERO, 2006).

De acordo com Forproex (2007), a Lei 4.024, de 20 de novembro de 1961, no que diz respeito à temática, era centralizada na transmissão de conhecimento e assistência, sendo que as atividades poderiam ser desenvolvidas em forma de cursos, conferências e serviços dirigidos à população.

Art. 69 Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: [...]

c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino aberto a candidatos com preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos.

Sousa (2010) destaca que a função operacional da extensão concebida pelo Estado era marcada pelo caráter assistencialista das conferências, cursos descontextualizados e assistência técnica rural.

Após o Golpe de 1964, é constatado no artigo 10º do Decreto-Lei nº 252/67 que a Universidade deveria estender à comunidade as atividades de ensino e pesquisa que eram desenvolvidas pela instituição. A extensão, nesse momento, era percebida como uma forma de execução das outras funções da Universidade (ensino e pesquisa). A característica de mediadora e articuladora se torna evidente, a extensão não era apresentada como inerente à Universidade, pois esta poderia existir sem necessariamente reconhecê-la como uma de suas funções (SOUSA, 2010).

O Movimento Estudantil esteve presente e participativo nas questões político-ideológicas, atuando em vários segmentos sociais até o Golpe de 64. A partir desse momento, um Estado autoritário assume o controle das ações dos estudantes que são convidados a participar da nova ordem. Esse Estado utilizava da mão de obra estudantil para prestação de serviço, caracterizando a principal forma como a extensão era entendida (SOUSA, 2010).

Segundo Carbonari e Perreira (2007), a década de 60 também foi marcada por uma grande mobilização política. Ocorreram muitas manifestações e reivindicações por reformas de base, inclusive pela reforma universitária. A União Nacional dos Estudantes (UNE), mesmo com a repressão, mantinha suas ações na tentativa de conseguir a reforma que queria.

Essas atividades, marcadas por reivindicações como gratuidade do ensino, aumento no número de vagas nas faculdades e por financiamentos na educação pública,

resultaram na criação do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária em 1968. No mesmo ano, a Lei 5.540, de 28 de novembro, tornou a extensão obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino superior (FORPROEX, 2007).

É importante ressaltar que não ocorreu nenhuma mudança quanto à concepção da extensão universitária. Essa permaneceu se pautando na oferta de cursos e serviços especiais estendidos à comunidade. Sousa (2010) enfatiza que a Universidade tinha como função executar seu papel social através da extensão, ensino e pesquisa e promover o bem estar da comunidade. “Trata-se da Universidade cumprindo uma missão social, a serviço do Estado (p. 65).” A extensão é citada na Lei 5.540 da seguinte forma:

Art. 17 Nas universidades, nos estabelecimentos isolados de ensino superior, poderão ser ministradas as seguintes modalidades de cursos:

[...]

d) de extensão e outros, abertos a candidatos que satisfaçam os requisitos exigidos.

Art. 20 As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados das pesquisas que lhes são inerentes.

Art. 40 As instituições de ensino superior:

a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão ao corpo discente oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento;

b) assegurarão ao corpo discente meios para a realização dos programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos; [...] (BRASIL, 1968).

Em maio de 1974, através da Portaria nº 289 do Ministério da Educação (MEC) e Portaria nº 398 do Ministério do Interior (MINTER), foi criada a comissão mista Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária - CRUTAC/MEC - Campus Avançado/MINTER. A finalidade dessa comissão foi estudar medidas que contribuíssem com o fortalecimento e institucionalização da extensão universitária. O CRUTAC tinha como objetivo o treinamento de estudantes e assistência às comunidades rurais.

Como resultado do trabalho dessa comissão, surgiu a Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE) com a função de coordenar a política de extensão universitária e disseminá-la nas Universidades. Em 1975, a CODAE elabora o Plano de Trabalho de Extensão Universitária que define a extensão como ação institucional

voltada para o atendimento das organizações e população de modo geral, no sentido de uma retroalimentação para o ensino e a pesquisa.

Na verdade, a extensão nesse período não avançou em relação a sua concepção, pois detinha a ideia de identificar atividades já existentes e propor uma maneira de coordená-las (SOUSA, 2010). O MEC executava a política de não diálogo com a comunidade e as ações extensionistas deixavam de expor as questões que geravam os problemas da comunidade e desarticulava sua capacidade de organização e transformação da realidade (CARBONARI; PEREIRA, 2007).

A década de 1980 foi marcada por uma nova postura da Universidade em relação ao processo democrático vigente e o fortalecimento da categoria docente. Nesse contexto, as IES estavam iniciando discussões e propostas que perpassavam pela institucionalização e reformulação da extensão.

Reis (1992) afirma que, a partir 1985, quando ocorreram eleições para dirigentes universitários pelo voto direto, pessoas mais comprometidas com a aproximação entre a Universidade e a comunidade foram colocadas no poder e novas iniciativas extensionistas surgiram.

Em 1987, foi criado o Fórum de Pró Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX) no I Encontro Nacional de Pró Reitores de Extensão, ocorrido em Brasília. Sousa (2010) afirma que questões frequentemente discutidas nos encontros do fórum eram sobre “conceituação, institucionalização e financiamento” da extensão universitária. Essas questões exigiam dinamismo na tentativa de solucioná-las e, principalmente, uma necessidade de conhecer e entender a extensão universitária que muitas vezes proporcionava atividades consideradas extensionistas e que estavam desvinculadas da vida acadêmica.

O conceito de extensão é definido pelo FORPROEX (1987, p.11) como

processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. [...] Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.

Perante uma leitura atenta a este documento, é possível perceber que, pela primeira vez na história da Universidade, a extensão é tratada como dimensão acadêmica sem ser diferenciada do ensino e da pesquisa, fator muito importante para o fortalecimento da indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão.

Em meio à efervescência provocada pelas discussões do FORPROEX, a Constituição de 1988 promulga em seu Art. 207 que a Universidade deveria obedecer ao “princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” e, em seu Art. 213, parágrafo segundo, que “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público” (BRASIL, 2010).

O surgimento do FORPROEX refletiu positivamente no MEC, pois era possível perceber avanços relacionados às questões extensionistas. Nesse processo, foi criado, em 1993, pelo MEC em consonância com FORPROEX, o Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE). Este propõe que a extensão seja promovida através de programas, projetos e atividades, sendo que o documento tem sua maior importância por tratar de questões relacionadas ao financiamento da extensão universitária e elaboração teórico-conceitual – diretrizes, objetivos, tipos de ações, metodologia (SOUSA, 2010; FORPROEX, 2012).

Em resposta aos comandos da constituição a respeito da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB) de 1996 institui que a Universidade tenha, como uma de suas finalidades, promover a extensão aberta à participação da população, bem como estabelecer a possibilidade de apoio financeiro do poder público (BRASIL, 1996).

O FORPROEX, então, reúne as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e pactuam a Política Nacional de Extensão que tem como documento referencial o Plano Nacional de Extensão, publicado em 1999, o qual reforçou o conceito de extensão definido em 1987.

No contexto atual, a extensão universitária passou por transformações e, a partir de debate desenvolvido no XXVII e XXVIII Encontros Nacionais, realizados em 2009 e 2010, respectivamente, o fórum apresenta um novo conceito que define a extensão universitária perante princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa, como “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p.15).

Importante fator para entender a extensão universitária é rever um conceito historicamente construído no que diz respeito ao diálogo entre Universidade e sociedade. Neste novo conceito, a Universidade não se apresenta desconectada e sim como um setor da sociedade que dialoga com outros setores da mesma.

3.2 POLÍTICA, ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A Política Nacional de Extensão apresenta em seus objetivos elementos necessários para a extensão se fortalecer na tríade e enfrentar os desafios acadêmicos e sociais. Dentre esses objetivos estabelecidos pelo FORPROEX (2012), destacamos alguns pontos:

1. afirmar que a extensão universitária é indispensável na formação discente, na qualificação do professor e no intercâmbio com os setores da sociedade;
2. incentivar a utilização das tecnologias com o intuito de ampliar e melhorar a qualidade da educação em todos os níveis;
3. impulsionar a produção, inovação e disponibilização do conhecimento e ampliar o acesso ao desenvolvimento social e tecnológico do País;
4. avaliar as atividades extensionistas de forma permanente como um dos parâmetros de avaliação da própria Universidade.

Ao objetivar esses fatores, a extensão promove espaço e tempo para que o conhecimento seja significativo para o discente, o docente e a comunidade. A relevância de se desenvolver a extensão pautada nos conhecimentos acadêmicos só será produtiva quando sua operacionalização for projetada e repensada, primeiramente, para a realidade regional de atuação e, posteriormente, para questões globais.

A política de extensão destaca cinco diretrizes de formulação e implementação que devem fazer parte de todas as ações extensionistas: interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; impacto e transformação social; indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e impacto na formação do estudante.

A interação dialógica proporciona o surgimento do diálogo entre a Universidade e setores sociais numa relação de troca de saberes e superação de um discurso hegemônico sobre a extensão, marcado pela ideia de levar à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade. É preciso utilizar metodologias que contribuem para a democratização do conhecimento, envolvendo a participação tanto de pessoas da comunidade quanto de agentes públicos, todos envolvidos nas ações de extensão (FORPROEX, 2012).

A interdisciplinaridade e a interprofissionalidade buscam superar a dicotomia existente entre a visão holística e a visão especializada das ações de extensão. Para

promover uma intervenção efetiva e que alcance o foco das ações propostas, é preciso aliar “especialização e consideração da complexidade inerente às comunidades, setores e grupos sociais, com os quais se desenvolvem as ações de extensão, ou aos próprios objetivos e objetos dessas ações” (FORPROEX, 2012, p.17)

A diretriz, impacto e transformação social imprimem à extensão universitária um caráter político e visa às necessidades da população, ao desenvolvimento regional e ao aprimoramento de políticas públicas. Nesse contexto, o FORPROEX (2012) espera configurar, nas ações extensionistas, características que proporcionam uma atuação relevante para transformar a área, setor ou comunidade envolvida e que seja efetiva na solução de problemas. Importante lembrar que a Universidade, sendo parte da sociedade, será alvo das transformações.

A indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão reafirma a extensão como atividade acadêmica. O Forproex (2012) defende que as ações de extensão adquirem maior efetividade quando estão vinculadas ao processo de formação de pessoas e produção de conhecimento. Essa relação, apesar de ser a base da Universidade pública, ainda é discutida devido à valorização e ao reconhecimento exacerbado que é dado à pesquisa ante a extensão e o ensino.

O impacto na formação do estudante se apresenta como elemento essencial da extensão universitária na formação do discente, tanto no que diz respeito à ampliação do universo de referência, quanto pelo contato direto com as questões contemporâneas. Dessa forma, ocorre o enriquecimento da experiência discente em termos teóricos e metodológicos, ampliando os espaços de “reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários da Universidade Pública brasileira” (FORPROEX, 2012, p.19).

O fórum ressalta que, para estes instrumentos qualificarem a formação do discente, as ações de extensão precisam de um projeto pedagógico que enfoque três elementos: a designação do professor orientador; os objetivos da ação e as competências dos atores nela envolvidos; metodologia de avaliação da participação do estudante. Além disso, o envolvimento do discente em atividades extensionistas está diretamente relacionado com o diálogo dos órgãos de fomento e colegiados da graduação e pós-graduação no sentido de possibilitar a aplicação das diretrizes de extensão universitária e da legislação.

As particularidades de cada localidade e Universidade também precisam ser consideradas para que as ações desenvolvidas garantam qualidade na formação e alcancem as questões principais que acometem a população.

Dentre os desafios da extensão, elencados pelo fórum, destacamos três que explicitam a busca pela melhoria na formação do futuro profissional. O primeiro diz respeito à participação do discente no processo formativo e nas transformações do ensino superior nacional, estadual e municipal.

Outro desafio é “garantir a dimensão acadêmica da extensão universitária, isto é, seu impacto na formação do estudante, superando certa tradição de desenvolvimento de ações isoladas” (FORPROEX, 2012, p. 22). Essas ações isoladas, que serão tratadas ainda nessa seção, não abrangem os objetivos e desafios da extensão, principalmente se forem desenvolvidas fora do contexto proposto pelo projeto.

O documento do fórum ainda destaca que o desenvolvimento das atividades extensionistas, ao priorizar a produção de conhecimento sistematizado, busca um efeito emancipador em todas as pessoas e setores envolvidos, sendo um desafio a mais para a formação do discente.

Para que esses objetivos e desafios sejam superados é necessário compreender como se dá a organização e a sistematização da extensão universitária. Esse entendimento é importante para que os pró-reitores, dirigentes e participantes da extensão universitária no Brasil promovam condições adequadas para a construção, implementação e acompanhamento das ações extensionistas.

Em 1999, foi estabelecida a necessidade de implantar um sistema de informação que permitisse que as atividades de extensão fossem padronizadas quanto à denominação e classificação. O Ministério da Educação, em 2003, posiciona-se a favor da adaptação e atualização do Sistema de Informação da Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG para que as instituições que compõem o FORPROEX possam utilizá-lo.

Surge, assim, o SIEXBRASIL com o objetivo de padronizar a terminologia aplicada no registro de ações de extensão no Brasil. A característica principal desse é possibilitar o registro e consulta pública sobre programas, projetos, cursos, eventos, prestação de serviços, publicações e outros produtos acadêmicos promovidos pela Universidade (FORPROEX, 2007).

A operacionalização da extensão universitária acontece através de ações que conferem características diferentes a esta função acadêmica. São programa, projeto, curso, evento e prestação de serviço que estão definidas abaixo.

Quadro 1: Ações de Extensão

PROGRAMA	Conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos, prestação de serviços), preferencialmente integrando as ações de extensão, pesquisa e ensino. Tem caráter orgânico-institucional, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo.
PROJETO	Ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado. O projeto pode ser: <ul style="list-style-type: none"> • Vinculado a um programa (forma preferencial – o projeto faz parte de uma nucleação de ações) • Não-vinculado a programa (projeto isolado).
CURSO	Ação pedagógica, de caráter teórico e/ou prático, presencial ou a distância, planejada e organizada de modo sistemático, com carga horária mínima de 8 horas e critérios de avaliação definidos.
EVENTO	Ação que implica na apresentação 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.
PRESTAÇÃO DE SERVIÇO	Realização de trabalho oferecido pela Instituição de Educação Superior ou contratado por terceiros (comunidade, empresa, órgão público, etc.); a prestação de serviços se caracteriza por intangibilidade, inseparabilidade processo/produto e não resulta na posse de um bem.

Fonte: (adaptado FORPROEX, 2007).

FORPROEX (2007) elenca que todas as ações de extensão universitária devem ser classificadas em áreas do conhecimento, áreas temáticas e linhas de extensão. As áreas do conhecimento definidas pelo Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq - são 8, sendo que as mesmas, ao serem registradas nos sistemas, podem ser correlacionadas a proposta da ação, departamento ou setor de origem da ação.

As áreas temáticas, de acordo com o documento do fórum de 2007, são divididas em: 1) comunicação; 2) cultura; 3) direitos humanos e justiça; 4) educação; 5) meio ambiente; 6) saúde; 7) tecnologia e produção; 8) trabalho. Essa classificação por área temática deve atentar para o objetivo ou assunto principal da ação, que pode ser relacionada com mais de uma área, sendo classificada em área temática principal (1) e área temática secundária (2). O intuito de sugerir esse formato de agrupamentos dos temas é para que facilite os estudos e relatórios sobre a produção da extensão universitária brasileira.

Porém, segundo registros do “I Seminário sobre as Áreas Temáticas da Extensão”, ocorrido em Brasília em Abril de 2012, as áreas sugeridas não estão condizentes com as IPES e nem com a estrutura do Fórum, surgindo a necessidade de

serem substituídas. A decisão dos participantes desse seminário e a nova proposta seriam apresentadas pelo FORPROEX na reunião do Fórum de Manaus que aconteceu no mesmo ano. Porém, nos documentos disponíveis no site da Rede Nacional de Extensão, não encontramos registros dessa discussão em nenhuma das reuniões até o ano de 2013.

Além das áreas, existem as linhas de extensão que são extremamente importantes para a nucleação das ações e construção dos programas. As linhas não precisam necessariamente estar ligadas a uma área temática específica, ou seja, uma linha de extensão pode ser registrada em qualquer área, dependendo do tema da ação proposta (FORPROEX, 2007). O documento do Fórum apresenta 53 linhas de extensão e cada uma possui descrição que tem a finalidade de auxiliar em qual das linhas a ação está vinculada.

O relacionamento das ações de extensão é um fator determinante na organização e operacionalização das ações. A partir disso, é possível compreender o contexto do assunto proposto e traçar meios para melhorar o funcionamento das atividades. De acordo com o Fórum, a sistematização das ações de extensão em programas é um dos melhores recursos para que as diretrizes já citadas sejam cumpridas. Algumas estratégias sugeridas para que a implementação ocorra são Forproex (2007):

1- A primeira sugere a identificação de projetos que atuam em uma mesma linha de extensão. A construção do programa inclui a aproximação, articulação e integração dos participantes, setores e instituições através de reuniões, seminários e mecanismos de gestão, dentro outros.

2- Outra estratégia de implementação do programa, após determinar as linhas consideradas prioritárias pela instituição, dá-se a partir da apresentação dos projetos que vai reunir demais ações de extensão, agora estruturadas como programa. Esses, após estruturação, por projetos, oferecem outras ações de extensão relacionadas à linha de extensão a qual atende o programa como, por exemplo, cursos, eventos, prestação de serviços e publicações acadêmicas.

Importante elencar que, em ambas as situações, a “indução institucional deverá estar presente, como apoio financeiro seletivo, alocação de bolsistas de extensão, o direcionamento a editais públicos em que estejam definidas diretrizes de acordo com a política de extensão” (FORPROEX, 2007, p. 45).

Para compreender melhor como deve ocorrer a relação entre as ações extensionistas, exemplificamos na Figura 1 os projetos, Envelhexercitando, Contando histórias e Práticas manuais, vinculados ao programa Universidade da Terceira Idade. Estes projetos além de desenvolverem as próprias atividades promovem outras ações em parceria. Por exemplo, o projeto Envelhexercitando, em parceria com o Contando Histórias, oferece um curso. Já o projeto Práticas Manuais realiza uma consultoria em uma ONG e os três projetos em conjunto promovem um evento e produzem uma cartilha informativa.

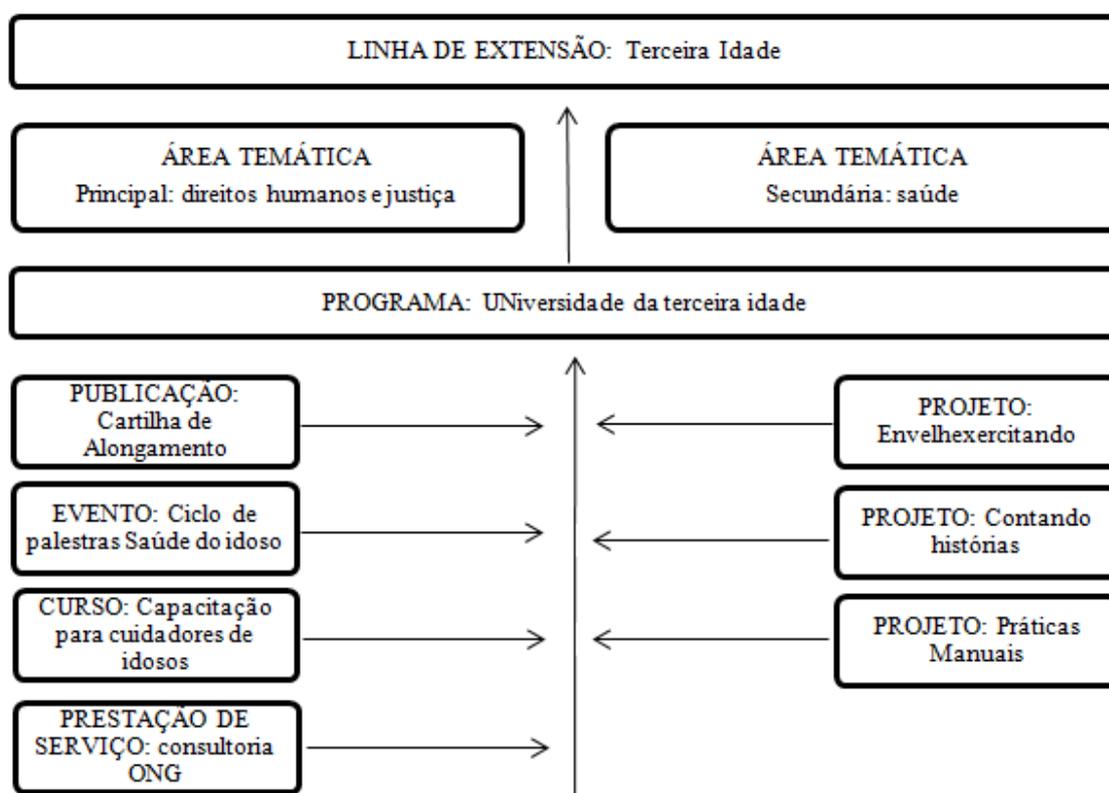


Figura 1: Exemplo da relação entre as ações de extensão (Adaptado FORPROEX, 2007).

Todo o sistema operacional da extensão é pertinente e consegue ser mais bem compreendido e direcionado para as necessidades coletivas da comunidade acadêmica e da comunidade externa. Além de organizado, os programas e projetos recebem apoio financeiro que deve ser utilizado para potencializar as ações extensionistas e os resultados obtidos.

Com o intuito de criar uma política de fomento e incentivo à extensão universitária foi instituído, pelo decreto nº 6.495 de 30 de junho de 2008, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa de Extensão Universitária – PROEXT. Ele é

destinado a apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas e projetos de extensão que contribuem para o fortalecimento da extensão e implementação de políticas públicas (BRASIL, 2014).

É necessário pensar a extensão universitária como um “laboratório de experimentação” composto por toda a sociedade e seus problemas que, muitas vezes, são de difícil resolução, porém, aberto para aqueles que pretendem desenvolver projetos que objetivam minimizar as dificuldades existentes sem substituir a responsabilidade do estado e sim promover ciência diretamente aplicável à sociedade (ARAÚJO et. al., 2011).

“A extensão é uma espécie de “tempero ético” que pode dar sabor de vida ao ensino e à pesquisa visando a se ter uma Universidade socialmente referenciada nos princípios da justiça, da igualdade e dignidade” (SAMPAIO, 2005, p. 104). As ações extensionistas devem contribuir como as demais funções da Universidade, para a formação de seres humanos responsáveis e qualificados para atuarem de maneira digna na sociedade.

A extensão universitária, na vertente da produção de conhecimento, deve estar envolvida na intervenção e na investigação, utilizando de metodologias capazes de transformar o conhecimento em um bem social e incorporado pela comunidade. A socialização desse novo saber, precisa respeitar o “ethos” cultural da população envolvida, assim como após ser socializado na comunidade universitária será avaliado sob os princípios da contemporaneidade, relevância e métodos científicos (UNIMEP, 1992).

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFVJM

A Faculdade Federal de Odontologia de Diamantina (Fafeod) foi fundada em 1953 por Juscelino Kubitschek de Oliveira e federalizada em 1960. Em 2002, transformou-se em Faculdades Federais Integradas de Diamantina (Fafeid) e, posteriormente, foram elevadas à condição de Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) em 2005, através da Lei nº 11.173, de 06 de setembro de 2005 (UFVJM, 2013).

A Universidade é constituída pelo Campus I e o Campus JK localizados na cidade de Diamantina/MG, abrigando seis faculdades e 23 cursos de graduação, dentre eles o curso de licenciatura em Educação Física e o Campus Avançado do Mucuri, localizado na cidade de Teófilo Otoni (MG), que abriga três faculdades com nove cursos de graduação.

O curso de licenciatura em Educação Física da instituição teve início no ano de 2006 e busca oferecer ao discente uma formação que lhe permita compreender o campo de atuação e intervir nele. O curso é pautado na terminalidade e integralidade, definindo suas especialidades voltadas para a “formação do professor que poderá atuar em diferentes níveis de ensino e diferentes campos de intervenção da Educação Física” (UFVJM, 2007, s/p).

Para nortear o curso de Educação Física, o Projeto Político Pedagógico – PPP foi construído pelo colegiado e assessorado pela equipe pedagógica da Universidade e, ao ser elaborado, considerou os compromissos acadêmico-profissionais existentes com a região dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM, 2007). É necessário que essa preocupação com a região onde a Universidade está localizada seja frequente tanto na criação de um PPP quanto na formação discente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB aponta no artigo 13 (incisos I e II) que os docentes são responsáveis por participar da elaboração do PPP e cumprimento do plano de trabalho, de acordo com a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (BRASIL, 2010). Veiga (2004, p. 25) define o projeto político pedagógico como uma

reflexão sobre a educação superior, sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a prática pedagógica que se realiza na

universidade. O projeto político-pedagógico é uma aproximação maior entre o que se institui e o que se transforma em instituinte. Assim, a articulação do instituído com o instituinte possibilita a ampliação dos saberes.

Os objetivos do curso de Educação Física da UFVJM visam a: formar profissionais de ensino que coligam o conhecimento e instrumentos específicos da área a uma visão crítica das questões contemporâneas; garantir apropriação e construção do conhecimento que permitem uma atuação de excelência; contribuir para a promoção da saúde e manutenção da qualidade de vida das pessoas, especialmente, nas regiões onde está inserida a universidade. Destacamos um dos objetivos que é “prestar serviços à população, visando beneficiá-la com projetos de extensão, projetos de pesquisa científica e tecnológica e seus resultados” (UFVJM, 2007, s/p).

Seguindo os dizeres do PPP do curso de Educação Física da UFVJM, o profissional que se pretende formar é aquele que possui base sólida com fundamentação teórica e prática, envolvendo conhecimento da variedade das disciplinas da Educação Física e apresentar conduta ética. Assim, consciente da sua função na sociedade e responsabilidade como educador, esse profissional deverá estar apto a atuar em diferentes níveis de ensino.

Para tanto é necessário o domínio de competências e habilidades as quais também são expostas no projeto, sendo que citaremos a necessidade do discente em participar de grupos para discutir e propor projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados para os diferentes níveis de ensino. Especificamente, os projetos de extensão estarão voltados para a prática da Educação Física, buscando estabelecer um elo entre o conhecimento produzido na Universidade e as necessidades da comunidade (UFVJM, 2007).

O projeto político pedagógico de cada curso (FORPROEX, 2006) deve ser elaborado em consonância com a política de extensão da instituição, porém esse propósito ainda é um objetivo a ser alcançado. O Fórum enfoca que, para sair do imobilismo, pode ser necessário que as pró-reitorias façam a intermediação e estimulem as discussões que possam surgir em seu âmbito de ação. No que diz respeito ao âmbito da extensão,

a institucionalização das ações, independentemente da modalidade escolhida ou criada, certamente se constituirá em uma estratégia para auxiliar na criação das condições políticas para que ações de caráter mais orgânico possam ser experimentadas. Esta institucionalização, na

medida em que leva a uma maior visibilidade, pode, por exemplo, estimular estudantes, professores e, portanto, os colegiados de curso, a considerar a importância da incorporação destas atividades nos projetos político pedagógicos, dando início a um círculo virtuoso de oferta e demanda entre as áreas responsáveis pelo ensino e pela extensão na instituição; círculo este que com o tempo tenderia a se expandir envolvendo as demais interfaces (FORPROEX, 2006, p. 70-71).

No sentido de ampliar as experiências e as possibilidades formativas do discente, o PPP apresenta, em sua estrutura, as Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais – AACC que objetivam enriquecer o currículo acadêmico com o aproveitamento de experiências vivenciadas no decorrer da graduação através de estudos e práticas independentes e presenciais (UFVJM, 2007).

Dentre as formas que o discente pode realizar nas AACC, estão: cursar as disciplinas optativas; e participar de congressos, jornadas, palestras, mesas redondas, cursos e projetos de extensão. Todas as atividades devem ser comprovadas com certificados, diplomas ou declarações.

Em três momentos específicos da área acadêmica e científica, a extensão é destacada nas AACC:

- Iniciação Científica, Iniciação à Docência/Monitoria, **Participação em Projeto de Extensão**, Estágio Não Obrigatório, Bolsa Atividade, Programa de Educação Tutorial-PET, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, Programa de Consolidação das Licenciaturas - PRODOCÊNCIA e demais Projetos Institucionais, sendo que a cada 4 horas de atividade, **com bolsa**, corresponderão a uma hora, respeitando o limite máximo de 90 horas (grifo nosso).

- Participação em evento de extensão, totalizando até 60 horas, respeitando o limite máximo de 10 horas por evento.

- Organização de evento de ensino, pesquisa ou extensão, totalizando 60 horas e respeitando o limite máximo de 20 horas por evento.

Essas atividades complementares visam ao enriquecimento do processo formativo do discente e são oportunidades de apresentar os projetos de extensão como uma atividade acadêmica importante e valorizada na Universidade.

O principal documento para exemplificar e garantir essa função acadêmica é a Política de Extensão, que foi construída a partir dos documentos do FORPROEX os quais determinam as diretrizes e os objetivos da extensão universitária no contexto

nacional. A construção dessa política é responsável por orientar a regulamentação, normatização, avaliação e seleção de projetos e demais ações extensionistas.

O objetivo geral da extensão na UFVJM é ampliar e aprofundar as relações entre a instituição e outros setores da sociedade, prioritariamente nos vales do Jequitinhonha e Mucuri, desenvolvendo alternativas para a transformação da realidade, no sentido de melhorar as condições de vida e fortalecer a cidadania.

Como objetivos específicos, podemos destacar (UFVJM, 2009):

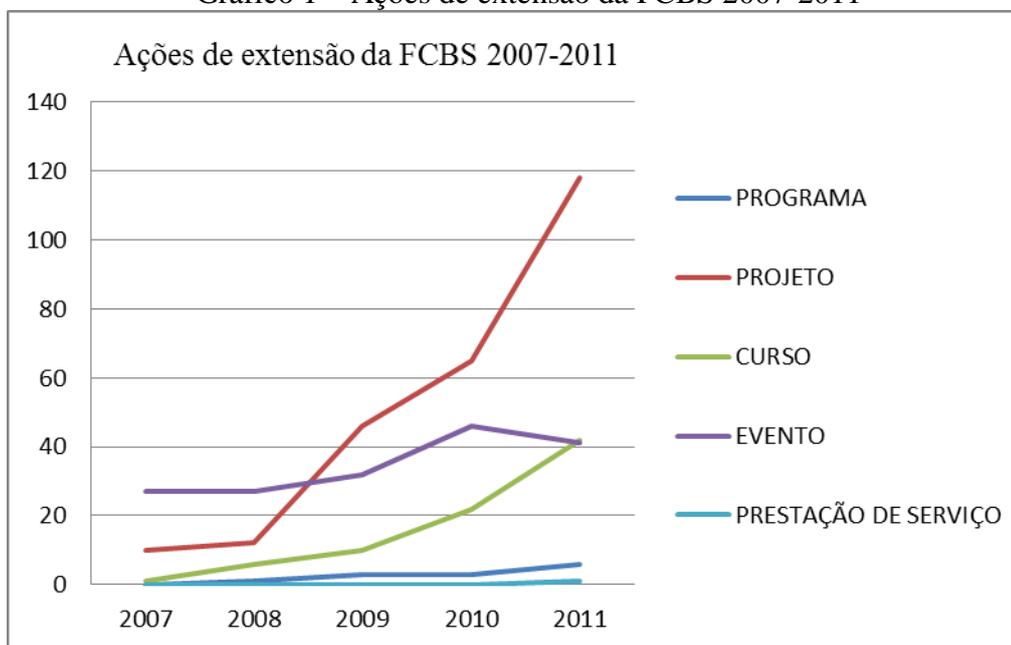
- Aprofundar relações institucionais entre Universidade e os setores da sociedade atendidos pelas ações extensionistas;
- Atuar em parceria com organizações da sociedade civil e poder público que buscam solucionar questões nos âmbitos social, local, regional e nacional;
- Promover programas e projetos de extensão priorizando as ações de caráter local e regional;
- Estimular atividades extensionistas que sugerem relações multi, inter ou transdisciplinares;
- Incentivar a articulação ensino, pesquisa e extensão;
- Contribuir com o aprimoramento das práticas curriculares e propor que a extensão seja inserida como componente curricular e integralizadora da formação profissional e cidadã;
- Priorizar as ações que apresentam conformidade com os aspectos previstos na política e que tenha participação discente na execução.

Para garantir a efetividade desses objetivos, algumas estratégias foram determinadas, visando ao aprimoramento do sistema de registro das ações extensionistas, a melhoria da divulgação dentro e fora da Universidade, bem como a manutenção do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) com valor equiparado ao das bolsas de iniciação científica. Além disso, optou-se por criar um evento anual de extensão universitária e instituir um sistema de avaliação da mesma (UFVJM, 2009).

Buscamos, no site da UFVJM, os relatórios de extensão dos últimos anos e encontramos dados referentes aos anos de 2007 a 2011. Temos, no gráfico abaixo, a representação das ações de extensão desenvolvidas pela Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde – FCBS, representada pelos cursos de Enfermagem, Farmácia,

Fisioterapia, Ciências Biológicas (licenciatura), **Educação Física (Licenciatura)**, Nutrição e Odontologia.

Gráfico 1 – Ações de extensão da FCBS 2007-2011



Fonte: (Adaptado UFVJM, 2012).

O aumento do número de projetos de extensão desenvolvidos pelos cursos da FCBS se mantém constante. O último registro encontrado foi do ano de 2011 que apresentou 118 projetos de extensão, um aumento importante já que, em 2010, o número foi bem menor, havendo apenas 65 projetos.

Os projetos de extensão e todo o processo de construção e implementação é de fundamental importância para que essa atividade extensionista seja um instrumento potencializador na formação do discente. Destacamos, no quadro abaixo, os projetos de extensão atuais e os encerrados coordenados pelos docentes participantes da pesquisa.

Quadro 2: Projetos de Extensão UFVJM

PROJETO	OBJETIVOS	ANO/DURAÇÃO DO PROJETO
Atividades Aquáticas para Pessoas com Deficiência	Desenvolver um programa de atividades aquáticas para os discentes da graduação: desenvolver estratégias pedagógicas para o ensino de atividades aquáticas para crianças com deficiência.	2012 1 ano atual

<p>Atividades lúdicas no processo de (re)habilitação de crianças com comprometimento neurofisiológico</p>	<p>Propiciar à criança atendida no núcleo de reabilitação a prática de atividades lúdicas com finalidades recreativas e de promoção de desenvolvimento psicomotor, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade de vida e restabelecimento da saúde. Também pretende oferecer aos familiares dessas crianças atividades lúdicas, bem como atividades físicas voltadas para a prevenção e promoção de saúde, além de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, da pessoa com comprometimento e de suas possibilidades.</p>	<p>2010 3 anos atual</p>
<p>Danças Circulares: uma proposta educacional e terapêutica</p>	<p>Para a clientela – propiciar vivências de Danças Circulares (DC) com o objetivo de desenvolvimento do indivíduo nos âmbitos social, psicológico e motor. Para os alunos da graduação: propiciar a vivência do trabalho pedagógico com pessoas que apresentam diversas necessidades especiais/deficiências.</p>	<p>2011 2 anos atual</p>
<p>Educação sexual na formação de professores de ciências para a educação básica</p>	<p>Investigar as concepções e conhecimentos que alunos do curso de licenciatura em ciências biológicas têm sobre a sexualidade e, a partir de tais concepções, desenvolver curso de capacitação aos mesmos, na modalidade extensão, de modo que os futuros professores possam ter conhecimentos para elaborar estratégias de intervenção na prática pedagógica, considerando os determinantes histórico-sociais envolvidos no tema.</p>	<p>2013 1 mês atual</p>
<p>Gingando para a Vida</p>	<p>Oportunizar aos beneficiários (crianças, adolescentes e adultos) o contato e a vivência com os elementos da capoeira (gestual corporal, ritmos, cantos, história e fundamentos), bem como de alguns folguedos folclóricos (maculelê, puxada de rede e samba de roda).</p>	<p>2010 2 anos e 6 meses atual</p>
<p>Grupo de Ginástica de Diamantina</p>	<p>Proporcionar a prática da Ginástica Para Todos para a comunidade adulta de Diamantina.</p>	<p>2011 2 anos atual</p>

Iniciação Esportiva	Propiciar aos alunos do 5º ano da escola Municipal Belita Tameirão o desenvolvimento de capacidades motoras e iniciação aos fundamentos técnicos de esportes individuais e coletivos.	2011 2 meses atual
Iniciação esportiva: escolinha de voleibol	Propiciar aos alunos e alunas com idade entre 12 e 16 anos das escolas públicas próximas ao Campus I da UFVJM a iniciação esportiva na modalidade voleibol.	2013 8 meses atual
O corpo e a saúde do professor da educação básica	Discutir com o professor da educação básica de escolas municipais de Diamantina aspectos relacionados ao seu trabalho que promovam agravos a sua saúde, bem como desenvolver de forma coletiva estratégias para minimizar tais agravos.	2013 6 meses atual
Programa de treinamento físico, orientação nutricional e psicológica para indivíduos obesos da região de Diamantina	Implementar um programa de treinamento físico, orientação nutricional e psicológica para indivíduos obesos do município de Diamantina.	2011 2 anos atual
Projetos de extensão: Metodologia do ensino de técnicas corporais marciais e terapêuticas; Qí Gong no programa saúde da família em Diamantina-MG	Propiciar um espaço de pesquisa e ensino de técnicas corporais marciais e terapêuticas no contexto da atuação primária em saúde e também em espaço não-formal de educação.	2011 1 ano e 6 meses atual
Educação e sexualidade: proposta de pesquisa e intervenção com adolescentes, educadores e familiares	Promover educação e sexualidade, discutindo os aspectos mais amplos dela, como identidade sexual, de gênero, orientação sexual, planejamento familiar, relacionamento amoroso, entre outros, de modo a fazer com que os participantes tenham conhecimento mais crítico sobre o tema e tenham condições de fazer suas escolhas pautadas nesses conhecimentos.	2009 2 anos encerrado

Ginasticando	Disseminar a prática da Ginástica para crianças de escolas públicas de Diamantina e propiciar o “ensinar ginástica” para os alunos do curso de Educação Física.	2011 2 anos encerrado
Lutas, Artes Marciais	Propiciar um espaço de prática de técnicas corporais para futuros professores de educação física.	2008 1 ano encerrado
O trabalho docente e suas implicações para a saúde do professor: proposta de intervenção	Desenvolver estratégias de intervenção direcionada para a relação saúde/sofrimento/adoecimento/atividade profissional, para minimizar as interferências das condições de trabalho e/ou modificá-las, de modo a promover saúde do docente.	2010 2 anos encerrado

Fonte: (autoria própria).

O curso de Educação Física está desenvolvendo 11 projetos de extensão no ano de 2013, sendo dois iniciados em 2010, cinco em 2011, um em 2012 e três em 2013. Os projetos de extensão precisam estar em consonância com o ensino, a pesquisa e, como argumenta Santos (2012), dialogar com o projeto político-pedagógico do curso de graduação e também de pós-graduação. O foco deve ser direcionado à formação e aprendizagem profissional, abrangendo dimensões de caráter filosófico, histórico, epistemológico, ético e técnico-operativo.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto à natureza, a pesquisa é classificada como aplicada, pois tem como objetivo produzir conhecimento para aplicação prática visando à solução de problemas. Em relação à abordagem do problema, a pesquisa se classifica como qualitativa. Quanto aos objetivos, é exploratória, envolve levantamento bibliográfico e entrevista com sujeitos que vivenciaram, de alguma forma, o problema pesquisado. Por fim, no que diz respeito aos procedimentos técnicos, o trabalho é classificado nas vertentes documental e estudo de caso (SILVA E MENEZES, 2005; GIL, 2000).

5.1 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa de campo foi realizada no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM localizada na cidade de Diamantina – MG.

Os sujeitos da pesquisa são:

- Docentes (sete sujeitos)
 - ✓ Idade média: 39,8 anos
 - ✓ 43% gênero feminino e 57% gênero masculino

Os critérios de inclusão para os docentes foram coordenar projetos de extensão no ano da coleta (2013) e aceitar participar da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

- Discentes (13 sujeitos)
 - ✓ Idade média: 25,2 anos
 - ✓ 69% gênero feminino e 31% gênero masculino

Os critérios de inclusão foram ter participado de projetos de extensão desenvolvidos pelo curso de Educação Física, bem como estar no ano final do curso, ou seja, concluindo a graduação e aceitar participar da pesquisa mediante assinatura do TCLE.

5.2 PROCEDIMENTOS, INSTRUMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

No primeiro momento, foi realizado contato com a coordenação do curso e, posteriormente, em uma reunião de docentes, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa de campo. Só a partir desses procedimentos é que a coordenação emitiu uma autorização. Os discentes foram identificados pelos registros de AACCs e por uma lista fornecida pela coordenação, contendo o nome de todos os alunos que estavam em ano de conclusão do curso. Posteriormente, esses alunos foram contatados de maneira particular.

A participação na pesquisa de campo ocorreu de maneira voluntária e todos os docentes e discentes que se propuseram a participar assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE. O projeto foi aprovado sob o número 2648 pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM.

Foi realizado um levantamento bibliográfico sobre os assuntos, extensão universitária, formação de professores e formação de professores de Educação Física. Os documentos utilizados para a pesquisa documental foram relacionados ao Fórum de Pró Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX, documentos da pró-reitoria de extensão da UFVJM, projetos de extensão universitária do curso de Educação Física da UFVJM e documentos do governo brasileiro.

Foram utilizados dois instrumentos para o docente, sendo um questionário (APÊNDICE A) para caracterização e recrutamento de informações sobre formação, atuação e projetos de extensão que coordena e uma entrevista estruturada (APÊNDICE B) que foi direcionada a compreender, a partir da visão dos sujeitos, qual a relação que os mesmos fazem a respeito dos projetos de extensão e a formação do professor de Educação Física.

Para os discentes foi aplicado um questionário (APÊNDICE C) para caracterização e informações sobre a participação em projetos de extensão universitária e uma entrevista estruturada (APÊNDICE D), no sentido de compreender como eles observam a relação entre a participação em projetos de extensão e a própria formação.

Para analisar os dados, foi utilizada a Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado proposta por Moreira, Simões e Porto (2005), baseada nas abordagens de Análise de Conteúdo, em especial uma adaptação da Análise de

Avaliação Assertativa (Bardin, 1977) e da Análise do Fenômeno Situado (Giorgi, 1978 e Martins e Bicudo, 1989).

Essa técnica cria interfaces entre as duas que são sua base, “sempre no sentido de identificar os valores presentes nas opiniões dos sujeitos em relação a determinado fenômeno”. Nesse sentido, a técnica deve passar por três momentos. No primeiro, denominado “relato ingênuo”, o pesquisador se preocupa em entender os discursos dos sujeitos que podem ser obtidos através de questões geradoras a respeito do fenômeno a ser estudado. “É o discurso em sua vertente “pura”, não sofrendo neste momento nenhum tipo de polimento ou modificação” (MOREIRA, SIMÕES E PORTO, 2005, p.110-111).

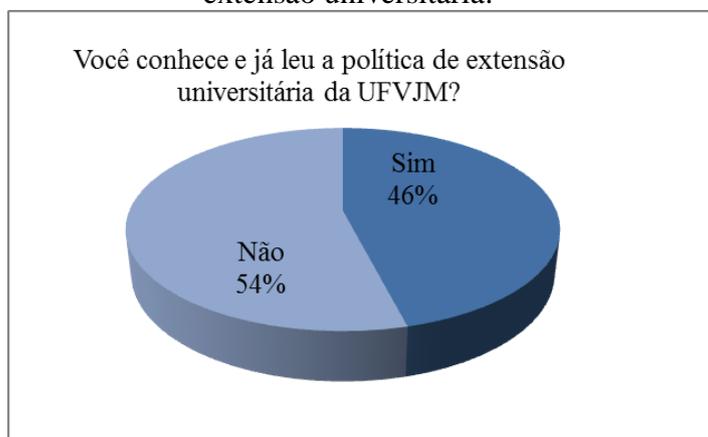
Na “identificação de atitudes” o pesquisador irá extrair as unidades mais significativas dos discursos, sem perder de vista o sentido do todo, procurando criar indicadores e, posteriormente, categorias que possam servir como referencial para a interpretação. Neste momento é fundamental para o pesquisador identificar os “objetos de atitude (pessoas, grupos, idéias, coisas, acontecimentos), os termos avaliativos com significado comum (termos que qualificam os objetos de atitude) e os conectores verbais que ligam no enunciado os objetos de atitude e os termos de qualificação”. Então, o pesquisador, após montar o quadro com as ideias dos sujeitos, caracterizado pelas unidades de significado, realizará a “interpretação” do fenômeno, buscando entendê-lo em sua essência (MOREIRA, SIMÕES E PORTO, 2005, p. 111).

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A extensão, como uma das funções da Universidade, deveria fazer parte da vida acadêmica dos discentes e docentes como um elemento fundamental. Porém o que observamos muitas vezes é que a extensão universitária é apresentada aos discentes durante o desenvolvimento das ações ou no momento de contabilizar a carga horária das Atividades Acadêmico Científico Culturais (AACCs).

Para detectar o que os discentes compreendem a respeito da extensão universitária e a política de extensão da UFVJM, os sujeitos responderam três perguntas expostas nos gráficos a seguir.

Gráfico 2 – Percentual de discentes que possuem conhecimento sobre a política de extensão universitária.



Fonte: (autoria própria).

Um dado interessante observado no gráfico 2 foi que 54% dos discentes responderam que não conhecem e nem leram a política de extensão da UFVJM, enquanto 46% afirmam o contrário. Um dado que surpreende, pois demonstra que os discentes, mesmo envolvidos em projetos, não possuem conhecimento a respeito do documento que rege a extensão universitária e nem sobre o que ele trata.

Gráfico 3 – Percentual de discentes que participaram de discussões sobre extensão universitária.



Fonte: (autoria própria).

No gráfico 3, detectamos que 62% dos discentes tiveram algum momento para discutir a respeito da extensão universitária e 38% afirmaram que isso não aconteceu em nenhum momento. Notamos que os professores, ao assumirem a responsabilidade e a coordenação de um projeto, compreendem a importância de expor ao discente sobre essa função da Universidade que deveria estar no mesmo nível de reconhecimento que o ensino e a pesquisa.

Porém, ainda, é uma questão que deixa dúvidas a respeito do espaço que a extensão ocupa no processo formativo dos discentes e da carreira acadêmica docente. É necessário mais compromisso e determinação dos principais sujeitos envolvidos nos projetos: comunidade e, principalmente, docentes e discentes.

Gráfico 4 – Percentual de discentes que participaram de outras atividades de extensão.



Fonte: (autoria própria).

O gráfico 4 mostra que a maioria (62%) participou de outras ações de extensão. No entanto, quando elencaram quais foram às ações, eles citaram algumas, por exemplo, “*Colônia de Férias, Projeto Palco*” – A5; “*Manhã de lazer em escolas, ruas de lazer em diferentes distritos*” – A6; “*Manhã de Lazer, Treze horas de futsal, Futebóis*” – A12.

A extensão universitária, como já foi mencionada, é composta por cinco ações, sendo elas programa, projeto, curso, evento e prestação de serviço. Podemos, então, comprovar, com estes exemplos, que a extensão é uma função acadêmica que passa despercebida pelo entendimento dos discentes, o que identificamos no gráfico 2.

Um estudo realizado por Besnosik e Lopes (2011) a respeito do entendimento sobre extensão contou com a participação de 137 estudantes da Universidade Federal de Feira de Santana – UFFS de vários cursos e que estavam envolvidos em uma oficina de orientação para elaboração de planos de trabalho, para atuar em projetos/programas de extensão. Esse estudo comprova que ainda é gritante o descaso com a extensão e seu papel na Universidade e na formação acadêmica.

Como resultados, as autoras detectaram como os discentes representam a extensão: 1) 38% como atividades que permitem aos estudantes e professores ultrapassar os limites da Universidade, da sala de aula e/ou do currículo; 2) 28% como um complemento ao conhecimento adquirido/produzido na academia ou como um complemento à pesquisa; 3) 12% como um conhecimento científico, chegando por vezes a ser confundida com uma atividade de pesquisa caracterizada por acontecer no campo ou na área de atuação profissional; 4) 18% como um conhecimento prático, um ato de socializar os resultados de uma pesquisa ou de levar conhecimentos para a sociedade como forma de retorno/satisfação/agradecimento por esta ter financiado a realização dos seus estudos; 5) e somente 4% como uma forma de conhecimento construído a partir da interação entre a Universidade e a sociedade em prol de benefícios mútuos.

6.1 O QUE DISCURSARAM OS DOCENTES E DISCENTES SOBRE PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Quadro 3 – Unidades de significado referente a importância da participação discente em projetos de extensão universitária para a formação do futuro professor de Educação Física.

UNIDADE DE SIGNIFICADO \ DOCENTE (D)								TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7		
Contato com a realidade profissional	X	X		X	X	X	X	6	86%
Enriquece a formação	X	X	X	X				4	57%
Estratégias de ação para as aulas	X		X	X			X	4	57%
Autonomia	X			X			X	3	43%
Relação Universidade e Comunidade		X		X		X		3	43%
Aprofundar disciplina			X	X	X			3	43%
Motivação				X				1	14%
Atender a comunidade		X						1	14%

Fonte: (autoria própria).

Quando os docentes foram indagados a respeito da importância da participação discente nos projetos de extensão para a formação do futuro professor de Educação Física, 86% enfatizaram o **contato com a realidade profissional**. Podemos observar como é marcante essa preocupação na fala, por exemplo, dos sujeitos D6 – “[...] a extensão possibilita vê que a realidade é muito mais ampla e muito mais complexa do que essas divisões políticas, academicistas, né, que não sei até que ponto promovem uma... um avanço pra área de conhecimento, pra área de atuação, especialmente pra formação do aluno”; D7 – “[...] oportunidade também dele exercer a docência antes de enfrentar direto o mercado de trabalho, pro aluno aprender a lidar com uma turma de alunos que é a realidade dele depois de formado.”

Quando pensamos na aproximação com a realidade profissional, a oportunidade de vivenciar a futura profissão, através dos projetos, contribui para deixar o aluno mais envolvido com o movimento dinâmico do mercado de trabalho e atento ao que a formação acadêmica está oferecendo. Nascimento (2000) afirma que existem muitas dúvidas a respeito da formação adequada em Educação Física, pois o mercado de trabalho na área se apresenta dinâmico e em constante transformação.

57% dos professores afirmaram que **enriquece a formação** no sentido de perceber que o projeto de extensão é uma atividade pela qual todos os alunos deveriam participar durante a graduação, como destacado na fala dos docentes:

D1 – *“Então, eu não consigo ver a não possibilidade de um aluno não participar, passar por uma universidade sem passar por um projeto de extensão, pelo menos um, eu não consigo pensar nisso. Nosso caso aqui na Universidade a gente ainda é um curso novo, são poucos projetos de extensão. Então eu até entendo que nem todos os alunos conseguem oportunidades para passar por todos os projetos, principalmente vinculados à dificuldade social da cidade, do local que nós estamos e eles precisam de bolsas e a gente tem a limitação de uma bolsa por projeto, então alguns projetos você tem alunos voluntários. Então eu até entendo que nem todos passem por projetos de extensão, mas como formação eu acho imprescindível, ele precisa passar pelo projeto de extensão.”*

D3 – *“Então uma boa formação de um professor de Educação Física perpassa por um espaço que vai além da sala de aula. Entendo que não é possível uma boa formação, uma qualificação com professor de Educação Física apenas dentro da sala de aula, ou mesmo na quadra que é o caso da Educação Física. Entendo que é uma área que necessita de estudos e pesquisas de aplicação de ensinios [...].”*

D4 – *“[...] como é um projeto que envolve uma prática corporal que tem uma ligação com a cultura, coma arte, com outras manifestações, eles participam de eventos culturais o que tem enriquecido muito a formação deles [...] eles estão começando a expandir, participar também de eventos culturais, não só de eventos científicos.”*

Os projetos de extensão assumem uma nova face que é capaz de envolver o aluno em um universo mais amplo e mais contextualizado de sua formação. Arroyo e Rocha (2010) apontam, nesse sentido, que a formação do discente se faz mais completa. Segundo Degasperi (1998), mesmo a extensão apresentando práticas ricas e boas formulações teóricas, sua função social e acadêmica ainda não é assegurada no cotidiano acadêmico.

Os docentes (57%) ainda argumentam um fator importante que se refere a descobrir e adaptar **estratégias de ação para as aulas**. D1 – *“[...] vivenciar momentos em que ele tem que criar estratégias próprias, pra mim é um momento extremamente rico [...]”*; D4 – *“[...] ao invés de serem receptores, eles participam do processo de*

elaboração das aulas, então eles trazem ideias novas, que cada vez que as ideias são compartilhadas eu vejo uma sensação de satisfação”.

A operacionalização do projeto proporciona ao discente momentos adversos os quais vão exigir que ele assuma as situações e consiga agir da melhor maneira para resolvê-las. Dessa forma, concordamos com Souza e Souza (2012) que as interfaces, saber do aluno, conteúdo da disciplina e o contexto pedagógico devem ser compreendidos no fazer e no experimentar pedagógico para a formação inicial em Educação Física.

A **autonomia** foi assinalada por 43% dos entrevistados que citaram ser um fator diretamente relacionado com a característica da maioria dos projetos de extensão universitária. O docente D1 exemplifica falando do seu projeto e da maneira como orienta os discentes extensionistas: “[...] eu não estou presencialmente todo o tempo com os meninos, então eles precisam ter autonomia e isso é um ponto fundamental no desenvolvimento profissional, você precisa ter autonomia [...]”. O entrevistado D4 afirma que o projeto “[...] contribui plenamente para a formação do professor, do ser professor, que é essa questão de estar à frente de um grupo, de comandar a aula, de colocar as suas ideias [...]”.

Jezine (2004, p. 3) esclarece o que em muitas instituições, docentes e discentes pormenorizam: confirmar a extensão como função acadêmica que ultrapassa a interação com o ensino e a pesquisa. Ele afirma que a extensão deve ser inserida “na formação do aluno, do professor e da sociedade, na composição de um projeto político-pedagógico de universidade e sociedade em que a crítica e autonomia sejam os pilares da formação e da produção do conhecimento”.

Um ponto que está em destaque e é comum entre os documentos do Forproex e a política de extensão da UFVJM é a **relação Universidade e comunidade** elencada por 43% dos docentes. Ao longo da história da extensão, percebemos que a relação a qual a Universidade manteve com os outros setores da sociedade era meramente assistencialista. Entretanto, no processo de reconstrução das ações extensionistas, estas passam a ser compreendidas como função essencial na formação acadêmica.

D6 destaca que “[...] esses projetos de extensão que fazem o discente ter um contato com a comunidade e pensar em uma dada situação daquela comunidade, eu acho que daria um outro caráter no ensino pra ele.” O docente D2 destaca que “[...] a importância não é só pro professor de Educação Física, mas pra todas as áreas, os

projetos de extensão ele tem o papel de aproximar a comunidade acadêmica com a comunidade local. Pode ser projetos com a comunidade onde a instituição está inserida, e também projetos mais distantes ou em comunidades mais distantes.”

Interessante observar que o sujeito D2 também vislumbra uma questão que está sendo modificada na característica dos projetos de extensão que é a ideia de **atender a comunidade**. Ele afirma que “[...] a universidade ela cumpre o papel de poder atender a essas comunidades”.

Maneschy, Santos e Grinspun (2011, p. 44) fazem a seguinte pergunta que pode amparar alguns de nossos anseios a respeito das características dos projetos de extensão: “O que definirá a diferença entre o assistencialismo e o compromisso contínuo com a mudança social está no questionamento: que desafios enfrentam a extensão para construir uma ação social responsável em conjunto com a comunidade?” Certos de que é uma discussão que alcança os patamares econômicos e políticos do país e da educação, as diversidades culturais de modo geral, os autores acreditam no avanço das políticas de extensão universitárias para além de ações desconectadas e no sentido de contemplar o ser humano em sua diversidade e sua capacidade de produção sociocultural.

Aprofundar na disciplina foi uma unidade mencionada por 43% dos professores os quais acreditam que o projeto vai proporcionar um espaço favorável para o discente enraizar os seus conhecimentos durante sua formação. Por exemplo, o docente D5 pontua que “[...] a sala de aula é... hoje ela é um campo bastante limitado para o discente [...]. E já no projeto de extensão ele fica mais concentrado em cima daquilo que ele tá realizando”. D3 – “Então, sem a extensão ou sem a pesquisa, ou sem um aprofundamento né, nesse tema para além da disciplina é praticamente impossível que esse professor consiga é, futuramente desenvolver esse instrumento, no contexto da Educação Física escolar, por isso entendo que é muito importante.”

O conhecimento precisa estar em sintonia com a formação do professor de Educação Física e, dessa forma, os projetos viabilizam conexões para que essa reciprocidade seja direcionada em todas as ações discentes. Guadilla (2011, p. 19) propõe que “um conhecimento contextualizado implica um alto grau de pertinência social, em que os que aprendem possam identificar-se e se tornarem atores atuantes em sua própria formação”.

A unidade, **aplicar conhecimentos da disciplina**, foi sustentada pelo sujeito D7 – *“Baseado no projeto de extensão que eu coordeno eu vejo que a participação discente em projetos de extensão proporciona pra esse aluno a oportunidade pra ele aplicar os conhecimentos que ele adquire nas diversas disciplinas em uma situação de ensino.”* Algumas interpretações surgem a partir do discurso do entrevistado, visto que a ideia de aplicar pode remeter à prática e o conhecimento da disciplina a teoria, resultando no problema da dicotomia teoria-prática que ainda acomete a formação em Educação Física.

O que vamos elevar aqui é a compreensão de que os projetos de extensão são como um laboratório onde os discentes e docentes, juntamente com a comunidade, promovem experiências para o crescimento pessoal e profissional na formação do professor de Educação Física, assim como uma intervenção local visando à transformação do ser humano. Demo (2001, p. 142) defende que a extensão precisa estar inserida na organização curricular, pois “o desafio da cidadania – geralmente despachado para a extensão – permanece algo extrínseco, voluntário e intermitente, quando deveria ser a alma do currículo.”

Por fim, a **motivação** foi citada por um docente que relatou o interesse dos discentes em conhecer mais e melhor sobre o projeto e as disciplinas envolvidas. D4 – *“Eu vejo também uma ampliação na motivação pra se aprofundar nesses estudos. Então, eles não fazem estudos somente porque eles têm isso a cumprir no projeto de extensão [...]. E a motivação não só pra estudar, mas como pra participar dos eventos científicos e culturais.”*

Esse envolvimento gradativo do discente nos projetos de extensão e a busca pela ampliação e renovação do conhecimento trazem-no sem a obrigatoriedade do resultado numérico e imediato. Souza e Souza (2012, p. 348) entendem que o processo formativo pode ser compreendido como um movimento prospectivo de desenvolvimento, ou seja, de “transformação do futuro professor em direção ao que deseja ser, evidenciando a estreita relação entre suas potencialidades e as condições contextuais nas quais essa transformação acontece”.

Os discentes entrevistados se posicionaram, defendendo a importância dos projetos de extensão para a formação acadêmica e enfatizaram vários pontos a respeito dessa relação como mostra a seguir.

Quadro 4 – Unidades de significado referente a quais relações o discente consegue estabelecer entre sua formação universitária e a participação em projetos de extensão.

UNIDADE DE SIGNIFICADO \ DISCENTE (A)														TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
Experiência/Vivência		X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	10	77%
Colocar em prática	X					X		X			X	X	X	6	46%
Futuro profissional	X	X	X					X			X			5	38%
Identificação com a área					X		X		X					3	23%
Segurança para atuar				X				X					X	3	23%
Aproximação com a realidade escolar			X	X									X	3	23%
Bagagem teórico-prática		X	X											2	15%
Relação Universidade-Comunidade	X											X		2	15%
Motivação					X									1	8%

Fonte: (autoria própria).

A unidade de maior destaque foi **experiência/vivência**, mencionada por 77% dos discentes. É pertinente reconhecer que, quando o discente vivencia e experimenta atividades que ultrapassam as disciplinas do curso, ele não estará simplesmente acumulando saberes, mas abrindo espaço para a produção do conhecimento, pois, como afirma Silva (2002, p. 51), as relações na Universidade ocorrem com o propósito de formar profissional cidadão, sendo que, “o “outro” se configura na intencionalidade da universidade.”

Os sujeitos A2, A4, A10 e A11 ponderam pontos interessantes nesse aspecto:

A2 – “*Eu vejo que a formação, que a minha formação, é um elo forte nos projetos de extensão, porque são nesses momentos que aparecem as diversas possibilidades de crescimento e experiência enquanto alunos de graduação.*”

A4 – “[...] *a troca de experiência, porque o que eu aprendi... o que eu aprendo aqui na Universidade, não é pra eu levar pra sala de aula, eles é que vão me ensinar, não é a Universidade, ela só vai me dar a base, porque é lá que eu vou ter o ensinamento verdadeiro e foi isso com o projeto.*”

A10 – “*Primeiramente a experiência [...] essa experiência pra minha formação foi muito importante, pelo fato de, durante a minha graduação a gente só ter uma disciplina que trabalha com o tema, e eu acho muito pouco*”.

A11- “[...] *vislumbrar novas coisas que eu também não vejo durante a teoria, porque essa experiência, de extensão, ela é dinâmica né, muito mais do que você apenas ler os autores, e ler as teorias, e os conceitos*”.

Segundo Almeida e Sampaio (2010, p. 38), vivenciar situações concretas e refletir sobre elas é via para se chegar a “*temas geradores*, que buscarão encontrar no conhecimento elaborado dos diversos atores envolvidos as respostas às questões e demandas apresentadas, pois se fazem realmente significativas para quem as vivencia” (grifo dos autores).

A unidade **colocar em prática** foi elencado por 46% dos discentes o que provoca um questionamento a respeito da dicotomia teoria e prática que ainda se faz presente na formação discente. No discurso dos sujeitos, é visível essa divisão quando os mesmos vislumbram o projeto de extensão como espaço para colocar em prática o conhecimento teórico das disciplinas. Exemplificamos com os seguintes trechos dos discursos: A1 - “[...] *colocar em pratica o que a gente vê na faculdade*”.

A6 – “*Você leva pra pratica uma coisa que você aprende na sala, e é completamente diferente. Eu acho que é muito diferente, quando você tá com a situação na sua mão e quando você ouve alguém falando que é isso e aquilo ou que você vai fazer isso, ai parece que é uma receitinha NE.*”

A11 – “*Então, o projeto de extensão me possibilita isso, por em pratica o que eu aprendo na teoria.*” A12 - “[...] *é onde que a gente vai tá pondo em prática algumas ações que a gente quer realizar.*”

Ainda no ano de 2014, podemos deparar com um problema dos cursos de formação de professores que é a necessidade de superar a dicotomia teoria e prática, sendo esta caracterizada como uma educação baseada na racionalidade técnica instrumental (CANDAU e LELIS, 1990; CARVALHO, 1992). Os projetos de extensão não podem ser entendidos como um adicional da formação que preenche uma falha do ensino, pois o conhecimento contextualizado é que vai ser alicerce para as construções do professor de Educação Física.

38% dos discentes discorreram sobre a relação dos projetos de extensão com o **futuro profissional**. Estar preparado para o mercado de trabalho e para assumir a função de ser professor não significa ausência de dúvidas e incertezas, mas saber que, a cada dia, é preciso superar as adversidades e solucionar problemas no intuito de construir um espaço produtivo e saudável para trabalhar.

Os sujeitos A1 e A3 mencionam que a participação em projetos é “[...] *experiência pra depois de formado... experiência mesmo pro mercado de trabalho, lá fora, na área do projeto*”; “[...] *na minha carreira profissional vai ajudar bastante, vai*

trazer, é, bastante experiência, pra atuar e ter um bom desempenho fora, fora da Universidade”.

O mercado de trabalho na área da Educação Física é dinâmico. Com isso, os profissionais precisam se adaptar a esse dinamismo, pois deles serão exigidos novos conhecimentos e novas habilidades (NASCIMENTO, 1999, 2000). Os projetos de extensão, como atividade acadêmica, carregam uma bagagem de elementos que contribuem para o processo adaptativo do futuro professor. Além da abrangência dos espaços onde são desenvolvidos, eles são contemplados com a diversidade humana que o professor vai encontrar quando entrar no mercado de trabalho.

Os discentes relataram a **identificação com a área**, sendo que 23% descobriram, no projeto de extensão, uma oportunidade de seguir determinada área ao se formar. A5 – *“É, foi através do projeto de extensão que eu me encontrei, que eu descobri que eu queria trabalhar mesmo porque, até então, não via muito sentido na minha formação universitária”.*

A7 – *“Olha, eu acho muito importante a relação da formação universitária com os projetos de extensão, devido a gente poder perceber o real motivo que estamos na Universidade, no caso de estar procurando um enfoque e que área você vai seguir a partir do dia que você sair da Universidade.*

Percebemos, nesses trechos, como o aluno compreende o projeto de extensão e a sua formação, sendo um sujeito participativo nesse processo, não meramente um “depósito” de informação e reprodução. Souza e Souza (2012) argumentam que a construção da identidade docente passa pela identificação com o ser professor e as dificuldades no exercício da docência, tanto pela complexidade dessa atividade quanto pela realidade educacional. Concordamos com Silva (2002, p. 52) que a educação superior terá falhado

se não colaborar para que a pessoa se entenda como sujeito com desejos, necessidades e aspirações. Daí a importância da compreensão de que as atividades universitárias não visam somente à preparação de profissionais, porém deve-se ter como meta algo mais abrangente que é a formação para o exercício da cidadania. A extensão universitária desenvolvida a partir das salas de aula colabora para este propósito.

O projeto de extensão amplia o campo experimental do discente e proporciona para ele a **aproximação com a realidade escolar** como afirmou 23% dos entrevistados. Identificamos nos discursos dos sujeitos A4 e A13, respectivamente: “[...] me deu uma

bagagem muito grande. Assim, até como postura em sala de aula, como lidar melhor com os alunos” e “[...] essas situações que a gente vivenciava lá no projeto, elas estão diferentemente ligadas com algumas atividades que a gente teve nas disciplinas e, também, quando a gente analisava situações que a gente pode se deparar dentro da escola”.

Ao participar do projeto, quanto mais próximo o discente estiver das condições escolares, melhor ele vai conseguir lidar com as situações que cercam o cotidiano do professor de Educação Física. Guadilla (2011) apresenta a importância do conhecimento contextualizado que articula as instituições educativas e o entorno social em que se desenvolvem. Pimenta (2000, p. 18) ressalta que a formação do professor deve despertar nos alunos “conhecimentos de habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”.

A **segurança para atuar** também foi enfoque de 23% dos sujeitos. A4 – “[...] eu me sinto segura em relação aos outros colegas de sala que não participaram em nada. A segurança é diferente, eu tenho, como eu vou dizer, sinto mais facilidade pra lidar, porque no projeto de extensão a gente tá sujeito a tudo.” A8 – “[...] vou saber como agir direitinho, vou tá mais preparado do que se eu não tivesse participado de nenhum projeto e fosse de cara pegar uma escola.”

A extensão se constitui forma privilegiada de formação humana e profissional, “na qual os estudantes têm possibilidade de adquirir conhecimento a partir do mundo da vida, fora dos muros da universidade” (SAMPAIO; FREITAS, 2010, p. 38). Há uma amplificação do universo formativo do discente que vai refletir sobre sua ação e conferir mais segurança ao se formar professor.

A **bagagem teórico-prática** foi enumerada por 15% dos discentes que também percebem a teoria e a prática acontecendo de maneira isolada em sua formação. O sujeito A2 enfatizou que através do projeto de extensão “[...] tive a oportunidade de reconciliar prática e teoria, como também buscar outras fontes como texto, artigos para complementar a minha atuação nesses projetos.” O projeto de extensão foi compreendido como espaço de perceber teoria e prática em um mesmo movimento, sem fragmentar o conhecimento que carece ser contextualizado na formação do professor de Educação Física.

Segundo Pérez Gómez (2002), a racionalidade técnica não é mais suficiente para atender a complexidade das ações educativas tanto nos aspectos organizacionais quanto as situações de aula. Dessa forma, Silva (2002, p. 44) afirma que os projetos e programas de extensão surgiram naturalmente como parte da educação superior, “como atividade inerente ao mundo acadêmico, conferindo até mesmo aplicabilidade e relevância ao que é ensinado”.

A unidade **motivação** merece nosso enfoque e apareceu no discurso de um sujeito (8%), o discente A5 “[...] o projeto foi muito importante, pra minha manutenção na Universidade, pois eu me encontrava desmotivada e ele me deu mais motivação pra continuar a formação”.

O projeto de extensão foi determinante para a permanência desse sujeito no programa de formação inicial em Educação Física. Silva (2002, p. 47) argumenta que

dentre várias possibilidades de superação dos extremos do individualismo, de um lado, e do sentimento de anulação da subjetividade, de outro, surgem as oportunidades de desenvolvimento de estudantes e professores em atividades de Extensão, encontrando aí uma oportunidade de respeito à singularidade do indivíduo aliada ao reconhecimento de que o “outro” é necessário para que se obtenha plena realização (grifo do autor).

A extensão não precisa atingir um reconhecimento superior a nenhuma outra atividade acadêmica, mas o questionamento é que, mesmo sendo apresentado como essencial na formação do sujeito, os projetos de extensão ficam à margem das funções da Universidade.

A **relação Universidade-comunidade** é apontada no discurso de 15% dos entrevistados como está exemplificado nos trechos de A1 e A12 respectivamente: “[...] eu acho que é a relação maior da faculdade com a comunidade, de levar pra comunidade interagir com o que a gente aprende aqui, principalmente no projeto que eu participo que abrange pessoas do Vale do Jequitinhonha inteiro.” “Eu acho que é uma forma em que os alunos, a Universidade e o ambiente onde que eles vão atuar tem um contato um com o outro, e eu acho muito proveitoso”.

Percebemos que essa relação está sendo desmistificada e modificada na ideia de que os projetos de extensão atendem um público carente em alguma situação emergente. A Universidade não deveria ser uma instituição que atende a comunidade em alguns problemas e seleciona quem vai participar de suas atividades. Ele é parte da sociedade e

é um espaço de produção de conhecimento onde todos podem ser envolvidos de alguma forma.

Para Silva (2002), a ação da Universidade na comunidade não pode ser uma ingênua adequação às exigências do mercado e nem ter como característica o simples desejo de fazer caridade.

A extensão universitária, assim, situa o sujeito aprendente no tempo presente, nas demandas de sua sociedade, apresentando-se como espaço de aprendizagem e interação com o mundo de hoje e no tempo presente. É espaço privilegiado para a formação profissional que vai além do tecnicismo, pois provoca situações concretas de vivência da realidade cotidiana, nas quais apresenta aos seus atores desafios teórico-práticos a serem solucionados. E, a partir das problemáticas sociais que se apresentam no cotidiano, a curiosidade e o desejo são despertados nos sujeitos aprendentes, motivados por uma causa/demanda societária e humana que lhes faça sentido por meio da busca de soluções possíveis a partir da construção de projetos coletivos (ALMEIDA, SAMPAIO, 2010, p. 36).

Portanto, é possível superar a ideia de acúmulo de informação para contextualizá-las e conferir sentido à formação do professor de Educação Física, pensando em alcançar sempre um bem comum.

6.2 O QUE RESPONDERAM OS DOCENTES E DISCENTES SOBRE OS MOTIVOS DE ELABORAÇÃO E PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Quadro 5 – Unidades de significado referente ao que motivou os docentes a elaborarem o projeto de extensão que coordenam.

UNIDADE DE SIGNIFICADO	DOCENTE (D)							TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7		
Necessidade da comunidade	X			X	X	X		4	57%
Interesse pessoal	X			X			X	3	43%
Espaço de estudo e pesquisa			X	X		X		3	43%
Interesse do discente	X		X			X		3	43%
Interface com projeto de pesquisa		X				X		2	29%
Potencial educativo	X						X	2	29%
Possibilidade de inclusão	X							1	14%
Disseminar a prática				X				1	14%
Ausência de políticas públicas					X			1	14%
Papel social da Universidade							X	1	14%

Fonte: (autoria própria).

Dos motivos que impulsionaram os docentes coordenadores a elaborar o projeto, o que mais se identificou foi a **necessidade da comunidade** mencionada por 57% dos docentes. A preocupação com a escola e com a demanda desta instituição fica evidente quando o sujeito D1 menciona que foi procurado para que pudesse desenvolver um projeto com o intuito de utilizar o espaço novo da escola “[...] a escola [...] solicitou que pensasse em um projeto.” O entrevistado D5 destaca a preocupação com “[...] a escola mencionada de educação infantil, primeiras séries do ensino fundamental e que não tem um professor específico da disciplina de Educação Física”.

Os docentes compreendem o papel social da extensão e procuram atender a esses anseios visando à transformação do ambiente de atuação do professor de Educação Física. É interessante notarmos que a comunidade também está aberta e busca pelas parcerias e pelo conhecimento que a Universidade produz. Guadilla (2011, p. 19) afirma que a educação deve se desenvolver, de forma que, “o capital cultural (da ciência e da tecnologia) não seja aproveitado somente em função do capital econômico (ou da ideologia pura do mercado)”.

O **interesse pessoal** foi destacado por 43% dos sujeitos. O interesse pela atividade e por ser adepto ao tema desenvolvido no projeto faz com que o docente extrapole os interesses acadêmicos. De acordo com Bolzan (2007), o conhecimento peculiar à docência deve ser entendido como um processo subjetivo e relativo, construído a partir da história de cada sujeito e da teia das relações sociais tecidas no âmbito da instituição formativa.

Com o intuito de criar um **espaço de estudo e pesquisa** 43% dos sujeitos responderam, por exemplo, que um dos motivos era a “*criação de um espaço de estudo e pesquisa com fins de elaboração de metodologias de ensino [...]*” – D3. Para Almeida e Sampaio (2010, p. 39) a extensão universitária contribui na formação, pois, provoca o questionamento sobre “como se aprende e como se formam profissionais que contribuam para transformações necessárias ao mundo da vida”.

Dos docentes entrevistados 43% dos sujeitos destacaram o **interesse do discente**. Essa unidade sugere que também existe uma iniciativa não apenas do docente que propõe o projeto, mas do discente que busca ampliar suas vias de conhecimento. “*Demanda de alunos de graduação interessados no estudo, pesquisa e extensão [...]*” –D3; “[...] demanda dos alunos de graduação que queriam ter contato com a realidade para compreender melhor as discussões [...]” – D6.

A busca pelo conhecimento, através do projeto de extensão, é constante, não tem tempo certo e jamais cessará, pois vivemos apreendendo e, como afirma Freire (1997, p. 55), “Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

Outro motivo levantado foi devido a um projeto de pesquisa em andamento, que posteriormente, teve abrangência para um projeto de extensão, dessa forma 29% dos docentes elencaram **interface com o projeto de pesquisa**. O docente D2 afirma a “[...] *interface aos projetos de pesquisa do grupo*”, enquanto o sujeito D6 discursa que foi “*a partir de um projeto de pesquisa e intervenção*”.

É extremamente pertinente iniciar um projeto de extensão a partir de um projeto de pesquisa ou vice-versa se considerarmos que, em algum momento, essa interação precisa acontecer. Como o sujeito D2 não mencionou outro motivo em sua resposta, a questão que permanece é: o motivo de elaboração do projeto de extensão foi apenas para fazer interface com a pesquisa?

A extensão universitária traz desafios tanto aos núcleos de pesquisa científica quanto às atividades de ensino. O primeiro pelo constante questionamento sobre a relevância social dos estudos realizados e o segundo pela dificuldade de solucionar, no âmbito didático-curricular, a questão das especificidades técnicas e as exigências da educação para a cidadania (CALDERÓN, 2011).

29% dos docentes também acreditam que o tema que eles abordam no projeto de extensão que coordenam tem **potencial educativo**, pois, como descreve o sujeito D1, “[...] *são excelentes ferramentas para a aprendizagem, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de habilidades e capacidades psicomotoras e possibilidade de uma maior participação social [...]*” e o sujeito D7 por “[...] *acreditar em seu potencial educativo por meio da cultura e socialização*”.

Outras unidades foram destacadas pelos docentes ao responderem o questionário a respeito do motivo de elaboração do projeto: **possibilidade de inclusão** – por acreditar que o tema desenvolvido abrange um maior número de pessoas; **disseminar a prática** – pelo interesse em proporcionar às pessoas a experiência da atividade desenvolvida no projeto; **ausência de políticas públicas** – para tentar sanar as deficiências do município e por assumir a ideia de desenvolver projetos de extensão;

papel social da Universidade – por entender que os projetos de extensão são canais de troca de experiências entre a Universidade e os da comunidade civil.

Ainda observamos que, em algum momento, os projetos de extensão são motivados a suprir responsabilidades do município como aponta o docente D5 – “Ausência de políticas públicas que propiciem projetos que desenvolvam as modalidades esportivas”. Silva (2002) ressalta que existem papéis específicos delegados a Universidade como, por exemplo, formar profissionais de nível superior e elaborar pesquisas, mesmo diante de outros espaços de produção de conhecimento nas empresas institutos. Ele ainda mantém dizendo que a Universidade é parte da sociedade, porém não pode ser confundida com esta.

Quadro 6 – Unidades de significado referente ao por que o discente escolheu participar do projeto de extensão.

UNIDADE DE SIGNIFICADO \ DISCENTE (A)														TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
Interesse pela área	X	X		X	X			X	X		X	X		8	62%
Atuação profissional			X		X				X	X		X		5	38%
Enriquecer a formação			X			X				X	X			4	31%
Vivência teórico-prática		X	X										X	3	23%
Atender a comunidade					X		X							2	15%
Troca de experiência				X										1	8%

Fonte: (autoria própria).

Quando responderam sobre o motivo de terem escolhido participar do projeto de extensão, 62% destacaram o **interesse pela área**. “O projeto atualmente é o que mais se encaixa com os dois temas que me interessam [...]” – A1; “Escolhi este projeto por ter afinidade com o esporte, por gostar muito [...]” – A8; “Para aprimorar meus conhecimentos acerca desta temática que me desperta grande interesse e que é pouco enfatizada dentro da área da Educação Física” – A11.

Percebemos que os discentes optaram por participar do projeto de extensão que despertou seu interesse, seja pelo tema ou pelo público-alvo. Esse envolvimento discente mostra que não é uma busca apenas para cumprir com os deveres acadêmicos, mas também uma busca por afinidade e pelo conhecimento contextualizado que, de acordo com Guadilla (2011), é aquele relacionado com a comunidade, com as memórias, com a história e com o entorno.

Preocupados com as ações futuras, foi possível observar nas respostas a unidade **atuação profissional**, mencionada por 38% dos discentes. Os sujeitos A3, A5 e A10 respectivamente, responderam que “[...] *trás uma grande bagagem na trajetória universitária e na carreira profissional*”; “*Escolhi participar pela experiência com pessoas com necessidades especiais, pela oportunidade de atuar no âmbito escolar*”; “*Pois é muito importante para o professor de Educação Física, pelo fato de que lidamos com o corpo e com o movimento todo tempo é importante ele ter conhecimentos e saber como lidar com os PNEs*”.

O processo formativo e a busca pela identidade do profissional em formação dependem, em grande parte, do discente. Santos (2012, p. 160) afirma que a extensão universitária capacita os acadêmicos para o agir profissional:

colocando-os em contato direto com a realidade social; proporcionar mudanças políticas, culturais e sociais na comunidade; socializar conhecimentos; auxiliar os estudantes na aplicação clara e objetiva dos conhecimentos obtidos em sala de aula; possibilitar a vivência da interdisciplinaridade; oportunizar o desenvolvimento de novas habilidades e competências pessoais; bem como aprofundar conhecimentos teóricos em uma determinada área do saber e de atuação profissional.

31% dos sujeitos responderam que **enriquece a formação** e foi um dos motivos para inserção no projeto. “*Acredito também que esta experiência pode contribuir como fonte de conhecimento e aprendizado dinâmico e poderoso para a minha formação profissional*” – A11.

O projeto de extensão ao ser compreendido como uma ação dinâmica na Universidade reafirma que a formação não está cristalizada em modelos prontos e avança, mesmo que a passos lentos, na formação do professor de Educação Física e no ensino superior de maneira geral.

Souza e Noronha (2010, p. 36) ressaltam que “[...] a extensão no campo da Educação pode contribuir expressivamente com o processo de formação inicial e continuada de docentes por meio de ações que agreguem e não suplantem os conhecimentos por eles constituídos”.

A **vivência teórico-prática** foi observada na resposta de 23% dos sujeitos. A2 relatou o “[...] *maior contato com a prática e a teoria além do que vivenciamos dentro do curso de graduação*” e A13 “*Para ampliação e conhecimento prático do trabalho*

com deficientes, assim como também conhecimento teórico sobre algumas especificidades do desenvolvimento humano (infantil)”.

O perfil do profissional a ser formado para atuar no mercado de trabalho, tendo como um dos elementos contribuintes a extensão universitária, deve caminhar no sentido de construir metodologias de intervenção a partir do domínio teórico e crítico-reflexivo do processo histórico e de construção das questões sociais (SANTOS, 2012).

As necessidades dos sujeitos e suas potencialidades devem ser consideradas quando, por exemplo, o professor assumir o ensino regular e se deparar com a diversidade humana em busca do conhecimento criativo e atraente. Não significa “agradar” cada sujeito, mas compreender que cada um tem seu tempo e que as estratégias de ensino precisam ser variadas. O projeto de extensão aproxima o discente dessa realidade, pois exige dele competências e a contextualização dos conhecimentos provindos das disciplinas do curso.

Duas unidades com pontos de vista diferentes chamaram nossa atenção. 15% dos discentes indicaram que **atender a comunidade** foi motivo pelo qual escolheu participar e 8% pela **troca de experiência**. Deparamo-nos, mais uma vez, com alguns vestígios do caráter assistencialista da extensão, mas, por outro lado, já é possível vislumbrar que a transformação passa do âmbito conceitual para ser incorporada.

Como exemplo, citamos os trechos A5 – “[...] *ser útil a comunidade de alguma maneira*”; A7 – “*Escolhi participar, pois vi que é necessário levar algo para estas pessoas que necessitam[...]*”; A4 – “[...] *e pela troca de experiência entre o UFVJM, as escolas públicas e a comunidade diamantinense.*”

Silva (2002, p. 51) atenta para o fato de que a Universidade não pode compactuar com as práticas assistencialistas, pois defende que

os préstimos dos que detêm o saber são solicitados de tal modo que ocorre a perpetuação de relações de poder entre os que servem e os que são servidos. A socialização do conhecimento deve ser entendida, portanto, como atitude que possibilita a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo.

6.3 A ESTRUTURA DOS PROJETOS DE EXTENSÃO E A PRESENÇA NAS DISCIPLINAS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFVJM: O QUE DOCENTES E DISCENTES RELATARAM

Quando foram questionados a respeito da estrutura dos projetos e das disciplinas do curso (Quadros 7 e 8), 100% dos docentes e 100% dos discentes responderam que a estrutura dos projetos de extensão é **trabalhada nas disciplinas** do curso de Educação Física, alguns pontos de maneira mais pontual, outros mais especificadamente.

Quadro 7 – Unidades de significado referente à resposta dos docentes sobre a estrutura do projeto de extensão e às disciplinas do curso de Educação Física da UFVJM.

UNIDADE DE SIGNIFICADO	DOCENTE (D)							TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7		
Trabalhada nas disciplinas	X	X	X	X	X	X	X	7	100%
Não tem disciplina específica	X		X				X	4	57%

Fonte: (autoria própria).

Quadro 8 – Unidades de significado referente à resposta dos discentes sobre a estrutura do projeto de extensão e às disciplinas do curso de Educação Física da UFVJM.

UNIDADE DE SIGNIFICADO	DISCENTE (A)													TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
Trabalhada nas disciplinas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13	100%
Isolada nas disciplinas					X		X	X		X				4	31%
Não tem disciplina específica					X				X		X			3	23%

Fonte: (autoria própria).

Percebemos que a maneira como a estrutura é abordada nas disciplinas depende diretamente de todos os docentes do curso e não apenas daqueles que coordenam os projetos de extensão universitária, pois os projetos precisam ser desenvolvidos de forma contextualizada e mais próxima da realidade de atuação.

“Quando a gente pensa na estrutura do projeto em si os alunos na graduação passam por disciplinas que dão ferramentas pra construção de um projeto, não necessariamente nessa área, mas dão ferramentas para construção desse projeto. A estrutura de funcionamento de uma aula, o pensar, a estrutura pedagógica de uma aula, esta dentro do curso, nas disciplinas de Metodologia de Ensino da Educação Física e na própria disciplina que eu trabalho [...]” (D1).

“Estão, é uma pergunta interessante que me faz refletir, nesse momento, sobre em que momentos do curso essas estruturas estão presentes [...]. Então assuntos, conteúdos, estratégias de ação e referências, é, esse itens eu vejo plenamente presentes nas disciplinas as quais eu trabalho. Mas, no entanto, como foi dito anteriormente, não com tanta profundidade como a gente consegue trabalhar dentro do projeto de extensão. [...] eu vejo que é uma falha tanto na minha disciplina e mais ainda no curso de Educação Física que não tem uma disciplina específica que trata de sistema de avaliação, tanto de auto-avaliação, como de avaliação do processo ensino-aprendizagem como um todo, que talvez seja um item que deveria ser trabalhado em metodologia do ensino, metodologia do ensino da Educação Física, mas acredito eu que o curso não da conta de aprofundar muito nessa questão [...]” (D4).

“[...] eu sempre oriento o aluno para que procure o professor que discuti isso em sala de aula e peça uma orientação específica, bibliografia específica pra ler isso e se não for assim a extensão não faz sentido, ela tem que ter essa relação, não necessariamente com todas as disciplinas que o professor coordena mas tem que ter uma relação com pelo menos uma disciplina, um conteúdo que aluno vê em sala de aula, se não ela não faz sentido” (D6).

Da mesma maneira, os discentes responderam que a estrutura está presente, mas que eles sentem falta de uma relação maior entre as disciplinas, o que acontece, na maioria das vezes, nas reuniões semanais e no desenvolvimento dos projetos, além de uma carga horária maior nas disciplinas.

“A estrutura do projeto de extensão que eu participei está presente parcialmente nas disciplinas do curso de Educação Física da UFVJM, tem matérias na grade que abrange o público alvo do projeto e estratégias para atuar com os mesmo [...]” – A5.

“Então, sim, achei que estava bem incluso. Achei que podia ter aumentado um pouco, se as disciplinas, por exemplo, tivessem uma carga horária maior, melhor. Ai a gente podia com certeza ter um projeto mais rico. E também acho se tivesse uma associação de, por exemplo, pegar alguns alunos que estão fazendo treinamento esportivo, ou testes e medidas, acho que podia enriquecer bastante o projeto e pros alunos que estão cursando a disciplina” (A8).

“[...] elas estão muito presentes na atuação nossa com esses alunos, e acho que ainda deveria estar mais presente ainda [...] deveria tá trabalhando em conjunto com, pois não é muito abordada nesse aspecto aqui na UFVJM” (A12).

O professor de Educação Física necessita assumir conhecimentos e atitudes para atuar, pois, segundo Nascimento (2006), é preciso ter compreensão ampla da realidade nos aspectos cultural, social e econômico; conhecimentos específicos dos conteúdos; dominar habilidades que o oriente para o desenvolvimento das capacidades pedagógicas; e comprometer-se com atitudes de respeito e aceitação da diversidade humana (SAMPAIO, FREITAS, 2010).

23% dos docentes e 57% dos discentes responderam que **não têm disciplina específica** e, por esse motivo, o tema do projeto não era trabalhado nas disciplinas ou apenas de forma superficial.

“Neste projeto eu vou te dizer que algumas coisas não estão, nem passam perto de estar presente dentro do curso, né. [...] dentro do curso eu sou a única professora que faz uso dessas praticas, mas elas não são uma constante, não é uma disciplina, é um conteúdo pessoal, de formação pessoal, é que eu ainda não consegui levar pra graduação” (D1).

“Então, no contexto da disciplina que eu trabalho, na formação do aluno eu busco abordar os princípios gerais do assunto que eu trabalho, então eu não faço aprofundamento na disciplina [...] os alunos que tiverem mais interesse em aprofundar eles me seguem em outros projetos além da sala de aula, né” (D3).

O sujeito D7 identificou que *“[...] não existe no atual currículo do curso de Educação Física da UFVJM, uma disciplina sobre assunto.”* Interessante observar que nos projetos de extensão também são abordados assuntos os quais não fazem parte das disciplinas, porém são manifestações da Educação Física e extremamente importantes para a formação do professor.

Os discentes A5 e A7 também afirmaram a inexistência da disciplina na grade curricular *“[...] mas a grade do curso não tem uma disciplina específica e elas também não estão presentes em nenhuma disciplina do curso nem parcialmente”*; *“Então acho que deveríamos ter uma disciplina a qual abordasse essa temática, ou então, colocasse essa temática e outras em alguma disciplina para que nós possamos sair com mais qualidade do curso”*.

A dinamicidade da Educação Física e de suas manifestações, ao mesmo tempo, limita os cursos no que diz respeito às disciplinas específicas e amplia o universo referencial e de possibilidades do futuro professor. O que podemos afirmar é que a formação inicial é a primeira etapa de uma formação constante e permanente.

A educação superior tem uma postura falha quando o indivíduo se forma e pensa exclusivamente em seu bem-estar e esquece que a vida acontece de forma saudável quando compreendemos a importância dos papéis desenvolvidos na sociedade. A ligação da disciplina ministrada, através dos cursos e por meio de projetos de extensão bem sistematizados e operacionalizados com a comunidade, é também um recurso valioso para a avaliação dos docentes e discentes (SILVA, 2002).

Almeida e Sampaio (2010, p. 35) destacam um ponto essencial para a formação acadêmica: aprender não é acumular conhecimento, pois as informações envelhecem rapidamente. “O conhecimento, também, não pode ser fragmentado e precisa ser pertinente, fazer sentido e compreender a complexidade do mundo da vida”.

Os sujeitos atores dos projetos de extensão precisam manter um diálogo para que a transformação aconteça. Almeida e Sampaio (2010, p. 38) revelam que a contradição precisa existir para que ocorra a síntese, pois o diálogo só acontece se o conhecimento for compartilhado e conflitado entre a comunidade, docentes e discentes. “O sentido de diálogo que estamos apontando é que só podemos estabelecer relações verdadeiras por meio da vivência no mundo, do conhecimento do mundo, da realidade do mundo. Implica ouvir o outro, olhar e entender as diferenças”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ainda encontrarmos um pouco do caráter assistencialista e de mera adequação às demandas do mercado, a extensão, ao longo da história, passou por transformações decisivas e importantes para seu crescimento, no interior da Universidade e no processo formativo do aluno.

Afinal, por que discutimos as implicações dos projetos de extensão na formação do professor de Educação Física? É perceptível que os projetos de extensão são essenciais para a formação acadêmica, tanto na visão docente quanto discente. O fato de estes sujeitos afirmarem que todos os alunos deveriam passar por um projeto de extensão nos faz refletir e tentar alcançar maneiras de promover essas ações para potencializar a formação do professor de Educação Física.

Sendo assim, pensamos como seria se os projetos de extensão fossem inseridos na grade curricular do curso de Educação Física – Licenciatura da UFVJM. Uma opção seria desenvolver a Prática de Ensino em forma de projetos de extensão. Qualquer função acadêmica precisa ter uma política bem definida e que favoreça sua sistematização na Universidade. Por isso, a pró-reitora de extensão, juntamente com os docentes e discentes devem estar atualizados e cientes das transformações advindas da extensão universitária.

No decorrer da pesquisa, muitas ideias surgiram e, portanto, as reflexões nos permitiram projetar, a partir deste trabalho, novas possibilidades para os projetos de extensão no curso de Educação Física da UFVJM. Chamamos atenção para alguns trechos:

A6 – *“Eu acho que pela experiência de um projeto, se eu tivesse pensado e tido essa oportunidade antes eu teria participado de muitos outros projetos de extensão”.*

A9 – *“[...] a partir dele eu tive contato com outro ambiente que eu não teria nas disciplinas oferecidas no curso de Educação Física da UFVJM. Eu queria ter participado de outros projetos de extensão [...]”.*

A11 – *“[...] minha competência hoje de dar aula é devido ao projeto de extensão, porque a minha formação não contribuiu de forma realmente relevante para minha formação atual [...]. Durante minha formação eu percebo muita teoria e, por exemplo, as Práticas de Ensino que provavelmente deveriam ser mais práticas e reflexivas, elas não são; são teóricas [...]”.*

D1 – “[...] minha carga horária de extensão universitária, se não for maior, está muito próxima da minha carga horária em disciplinas. E eu acredito que carreguei muito mais da minha extensão na minha prática profissional do que das disciplinas da graduação. [...] para formação eu acho imprescindível, ele precisa passar pelo projeto de extensão.”

D4 – “[...] dentro da tríade da Universidade, do ensino superior, pra mim a extensão é essencial”.

D6 – “[...] deveria, de alguma forma, fazer parte da formação de todo aluno. Não sei se obrigar o aluno, mas o professor desenvolver estratégias no ensino para que a extensão ocorra necessariamente em algum momento da formação do aluno.”

Percebemos que existe um contexto favorável para propor, no âmbito dos projetos de extensão, uma mudança no curso de Educação Física da UFVJM. Dessa forma, identificamos nos discursos dos docentes e discentes tanto elementos positivos e definitivos para o processo formativo, quanto à existência de fatores que ainda podem ser adotados. Por isso, vale repensar e formular estratégias para inserir os projetos de extensão na grade curricular do curso, especificadamente, na Prática de Ensino.

No PPP do curso, é afirmada a necessidade de instituir espaços curriculares diversificados para promover e exigir dos futuros professores percursos de aprendizagem, diferentes modos de organização do trabalho e, sendo assim, possibilitar o exercício de diferentes competências a serem desenvolvidas. A Prática de Ensino se constitui como um desses espaços e de essencial importância para a de formação do professor de Educação Física (UFVJM, 2007). Dessa forma, às 400 horas de Prática de Ensino pode atingir uma organização adequada, sendo espaço e tempo de transformar e contribuir com a formação do professor de Educação Física.

Podemos afirmar que os estudos voltados para a extensão universitária as ações que compõem essa função da Universidade precisam caminhar paralelamente às demandas da formação e da atuação do professor de Educação Física, pois o conhecimento produzido jamais pode permanecer estéril ante toda peculiaridade que envolve o professor em formação.

Por fim, a construção dessa pesquisa oportunizou a concretização e o desejo de contribuir com a UFVJM, especialmente com o curso de Educação Física, que iniciou minha caminhada profissional e enriqueceu meu universo pessoal. Pesquisar é poder

mergulhar no desconhecido e saborear tudo que nele possa encontrar, desde problemas complexos, passando pela monotonia do que parece estar estagnado, até as descobertas que nos impulsionam para novos estudos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. P. de; SAMPAIO, J. H. Extensão Universitária: aprendizagens para transformações necessárias no mundo da vida. **Revista Dialogos: construção conceitual de extensão e outras reflexões significativas**, Brasília, v.14, n.1, dez., 2010.

ARAÚJO, M. A. M. et. al. **Extensão Universitária um laboratório social**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

ARROYO, D. M. P.; ROCHA, M. S. P. de M. L. da. Meta-avaliação de uma extensão universitária: estudo de caso. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 135-161, jul., 2010.

BELLONI, I. Função da universidade: notas para reflexão. **Coletânea CBE Universidade e Educação**. Campinas, SP: Papirus: CEDES, 1992.

BESNOSIK, M. H. da R.; LOPES, J. S. Tempestades de (pré)conceitos: as representações de estudantes de graduação sobre extensão universitária. **Revista Conexão UEPG**, Vol. 7, n. 2, 2011.

BOLZAN, D. P. V. (Org.) **Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007.

BORGES, C. M. F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.

BRASIL. **Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931**. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: set. de 2012.

BRASIL. **Lei Federal 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-norma-pl.html>> Acesso em: set. de 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Lei no 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Pleno. Parecer n.º 9 de 8 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica em nível superior**. Brasília, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 01, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso

de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 84, mar., 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n.º 058, de 18 de Fevereiro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 mar., 2004a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Superior (CNE/CES). Resolução 7, de 31 de Março de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, 2010a. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_29.03.2012/CON1988.pdf> Acesso em: set. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5º Ed. Brasília: p. 64, 2010b.

BRASIL. **Programa de extensão universitária**, MEC/SESu – Edital PROEXT 2014. Brasília, 2014.

CALDERÓN, A. I. Extensão universitária: revisitando conceitos e práticas institucionais. In: CALDERÓN, A. I.; SANTOS, S. R. M. dos e SARGENTO, D. F. (Org.) **Extensão universitária: uma questão em aberto**. São Paulo: Xamã, p. 27, 2011.

CANDAU, V. M. e LELIS, I. A. A Relação teoria-prática na Formação do Educador. In: CANDAU, V. M. (org.) **Rumo a uma Nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1990.

CARBONARI, M. E. E.; PEREIRA, A. C. Extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. **Revista de Educação**, vol. 10, nº10, 2007, p. 23-28. Disponível em <<http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/viewFile/207/205>>. Acessado em: 28 de ago de 2012.

CARVALHO, A. M. P. Reformas nas Licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular. **Em Aberto**, nº 54. Abr./Jun., 1992.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DAVID, N. A. N. A formação de professores para a educação básica: dilemas atuais para a educação física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 119-133, jan., 2002.

DEGASPERI, J. R. Extensão Universitária: seu perfil atual e os fatores do seu desempenho. Brasília, 1998. 244f. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade Católica de Brasília, Brasília, 1998.

DEMO, P. O lugar da extensão. In: FARIA, D. de (Orgs.). **Construção da extensão universitária na América Latina**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, p. 141-158, 2001.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**. nº 28, p.164-173, jan /fev /mar /abr 2005.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**. Curitiba. Editora UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.

FORPROEX. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento**. Brasília, 1987. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>> Acesso em: ago. de 2012.

FORPROEX. **Indissociabilidade Ensino–Pesquisa–Extensão e a Flexibilização Curricular: uma visão da extensão**. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESU, (Coleção Extensão Universitária; v.4), 2006.

FORPROEX. **Extensão universitária: organização e sistematização**. Belo Horizonte: Coopmed, 2007. 112p. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/06-Organizacao-e-Sistematizacao/Organizacao-e-Sistematizacao.pdf>. Acesso em: ago. de 2012.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>. Acesso em: out. de 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á pratica pedagógica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Col. Leitura, p. 55, 1997.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: Para uma mudança Educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, A. C. **Técnicas de Pesquisa em Economia e Elaboração de Monografias**. 3ª ed. São Paulo. Atlas, 2000.

GRAÇA, A. Conhecimento do professor de educação física. In: Bento, J. O.; Garcia, R.; Graça, A. **Contextos da pedagogia do desporto**. Lisboa: Livros Horizonte, p.166-251, 1999.

GUADILLA, C. G.O compromisso social das Universidades. In: CALDERÓN, A. I.; SANTOS, S. R. M. dos e SARGENTO, D. F. (Orgs.) **Extensão universitária: uma questão em aberto**. São Paulo: Xamã, p.19, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Lisboa: Porto Alegre: Artmed, 2010.

JEZINE, E. As praticas curriculares e a extensão universitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2, 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/congrext/Gestão/Gestão12.pdf>> Acesso em: Setembro de 2013.

MANESCHY, P.; SANTOS, R. M. dos; GRINSPUN, M. Z. Política cultural e a construção de uma proposta articuladora na extensão universitária. In: CALDERÓN, A. I.; SANTOS, S. R. M. dos e SARGENTO, D. F. (Orgs.) **Extensão universitária: uma questão em aberto**. São Paulo: Xamã, p. 44-45, 2011.

MARCON, D.; NASCIMENTO, J. V. do; GRAÇA, A. B. dos S. Formação inicial em Educação Física, legislação e conhecimentos docentes: interfaces e possíveis perspectivas. In: NASCIMENTO, J. V. do; FARIAS, G. O. (Orgs.) **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/jun/jul/ago, 2000, nº14, p.131-150. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n14/n14a08.pdf>. Acesso em: ago 2012.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. S. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, nº 41, p. 269-393, maio/ago. 2009.

MOLINA NETO, V; MOLINA, R.K. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v.8, n.1, p.57-66, jan./abr. 2002.

MOREIRA, W. W. NISTA-PICCOLO, V. L. Formação de Professores de Educação Física e o Projeto Pedagógico da Escola: a busca do pensamento complexo. In: Jorge Olimpio Bento; GoTani; AntonioPrista. (Org.). **Desporto e Educação Física em Português**. Porto - Portugal: Multimema, v. 1, p. 75-83, 2010.

MOREIRA, W. W; SIMÕES, R.; PORTO, E. Análise de Conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **R. bras. Ci e Mov.**; 13 (4): 107-114, 2005.

NASCIMENTO, J. V. A formação inicial universitária em educação física e desportos: uma abordagem ecológica com formandos brasileiros e portugueses. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, 21, 1, p. 658-664, 1999.

NASCIMENTO, J. V. Realidade e perspectivas do mestrado de trabalho em Educação física para o século XXI. **Caderno de Educação Física**, 2, 1, p. 117-136, 2000.

NASCIMENTO, J. V. Preparação Profissional em educação Física e Desportos: Novas Competências Profissionais. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. de S. (Orgs.) **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

NETO, I. R. A universidade pública, a formação de quadros e o país. In: VELLOSO, J. (Org.). **Universidade pública: política desempenho, perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Ed, p. 191, 1991.

NOZAKI, J. M.. **Os significados e as implicações da extensão universitária na formação inicial e na atuação profissional em Educação Física**. Dissertação (mestrado) – Instituto de Biociências, UNESP, Rio Claro, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En: GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata., p. 398-429, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Editora Cortez, p. 15-34, 2000.

RANGEL-BETTI, I.; BETTI, M. Novas Perspectivas na Formação Profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, v. 02, n. 01, jun. 1996.

REIS, R. H. A institucionalização da extensão. **Educação Brasileira**. Brasília, v. 14, n. 28, p. 67-81, jan/jun. 1992.

SAMPAIO, J. H. Extensão Universitária como um dos sentidos necessários para a articulação da indissociabilidade na construção do currículo. In: VEIGA, I. P. A; NAVES, M. L. P. (Org.). **Currículo e avaliação na educação superior**. 1ª ed. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

SAMPAIO, J. H.; FREITAS, M. H. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: És tu a universidade que estava por vir ou ainda esperamos por outra? In: FREITAS, L. G.; CUNHA FILHO, J. L.; MARIZ, R. S. (Orgs). **Educação superior: princípios, finalidade e formação continuada de professores**. Brasília: Universa, 2010.

SANTOS, M. P. dos. Extensão universitária: espaço de aprendizagem profissional e suas relações com o ensino e a pesquisa na educação superior. **Revista Conexão UEPG**, Vol. 8, n. 2, 2012.

SILVA, P. B. da. A dimensão da extensão nas relações com ensino e a pesquisa. In: ARAGÃO, M. R. de; SANTOS NETO, E.; SILVA, P. B. da. (Orgs.) **Tratando da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão**. São Bernardo do Campo: UEMESP, 2002.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária**. 2ª ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

SOUZA, A. R. B.; NORONHA, E. C. S. F. Caminhos possíveis na formação docente. In: SOUZA, A. R. B.; SATORI, A. S.; NORONHA, E. C. S. F. (Orgs) **Formação Docente e Práticas pedagógicas: cenários e trajetórias**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2010.

SOUZA, E. R.; SOUZA, A. R. B. A extensão na formação inicial em Educação Física. In: NASCIMENTO, J. V. do; FARIAS, G. O. (Orgs.) **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

TOJAL, J. B. A. G. Esporte e Formação Profissional. In: MOREIRA, W. W. SIMÕES, R. (Org.). **Fenômeno Esportivo no Início de um Novo Milênio**. Piracicaba: UNIMEP, v. 01, p. 267-274, 2000.

UFVJM. **Projeto Político Pedagógico**: Licenciatura em Educação Física. Diamantina, 2007.

UFVJM. **Política de Extensão**. Anexo da Resolução nº 06 – CONSEPE 17 abr. 2009. Diamantina, 2009.

UFVJM. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão 2007/11**. Diamantina, 2011.

UFVJM. **História**: Uma universidade em construção com 50 anos de tradição. Diamantina, Última atualização Sex, 08 de Março de 2013.

UNIMEP. **Política Acadêmica**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1992.

VEIGA, I. P. A. **Educação Básica e Educação Superior**: projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2004.

Apêndice B

ENTREVISTA DOCENTE

1. Qual a importância da participação discente em projetos de extensão universitária para a formação do futuro professor de Educação Física?
2. A estrutura (assuntos/conteúdos/estratégias de ação e avaliação/referências) do projeto de extensão que você coordena está presente nas disciplinas do curso de Educação Física da UFVJM? Detalhe a resposta.

Apêndice D

ENTREVISTA DISCENTE

1. Quais relações você consegue estabelecer entre sua formação universitária e a participação em projetos de extensão?
2. A estrutura (assuntos/conteúdos/estratégias de ação e avaliação/referências bibliográficas) dos projetos de extensão que você participa está presente nas disciplinas do curso de Educação Física da UFVJM? Detalhe a resposta.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP

Cadastro do Projeto: nº _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Identificação, Análise e Compreensão da Formação Profissional em Educação Física e Esporte.

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: “**Identificação, Análise e Compreensão da Formação Profissional em Educação Física e Esporte**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores: Regina M. R. Simões, Wagner W. Moreira, Vilma L.N.Piccolo, Leomar C. Arruda, Flávio H. L. da S. Zaghi, Carolina M. de Araújo, Núbia N. Cassiano, Ana Paula Soares de Andrade.

Nesta pesquisa estamos buscando desvelar as conjecturas da formação profissional, com a finalidade de contribuir para a formação de profissionais aptos a trabalhar em diversos campos de atuação da Educação Física e Esporte, com capacidade para atender as demandas existentes e a população de uma forma geral.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo(s) pesquisador(es) supracitado(s) acima antes de iniciar a coleta de dados.

Na sua participação você, por meio da gravação de uma entrevista estruturada, pela aplicação de um questionário semi-estuturado ou pela autorização da realização de observações no seu ambiente de atuação profissional, informará sobre a elaboração e implementação das ações profissionais frente ao trato do conhecimento da Educação Física e Esporte nos diversos ambientes de intervenção, em específico aqueles(s) em que você está inserido. Após a gravação, as entrevistas serão transcritas e os questionários tabulados. Todo material será guardado pelos pesquisadores até a entrega da versão final das teses no Programa de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, sendo destruído após esse período.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

O desenvolvimento da pesquisa não oferece nenhum risco à sua integridade física, moral, intelectual ou emocional. Como benefícios poderão ser promovidos espaços de diálogos entre você, pesquisadores e a comunidade vinculada à Educação Física e Esporte para refletirem sobre as ações práticas e de formação que estão sendo desenvolvidas nos estados de Goiás, Minas Gerais e Piauí, além de apontar as dificuldades, os impasses, os desafios, os limites e as possibilidades.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Tão logo tenhamos os dados tabulados e analisados colocaremos os resultados à sua disposição para conhecimento, análise e sugestão. Enviaremos também, após as defesas e correção da dissertação/tese, uma cópia (formato PDF) para seu e-mail para conhecimento e divulgação. Se você preferir podemos enviar uma cópia em CD para o seu endereço.

Informamos que você tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados da pesquisa e a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, ou necessidade de maiores esclarecimentos você poderá entrar em contato com os mestrandos: Leomar C. Arruda (34) 9240 1578 e (64) 9627 1884 – leocardoso_2005@hotmail.com, Núbia N. Cassiano (34) 8826 7585 – nubnog@hotmail.com, Carolina M. de Araújo (38) 9168 9963 – carolmoraes_7@hotmail.com, Flávio H. L. da S. Zaghi (35) 91054133, Ana Paula Soares de Andrade (34) 9251 5788 – paulatayga@hotmail.com e/ou a orientadora/coordenadora geral deste projeto guarda-chuva Prof^ª Dr^ª Regina M. R. Simões (34) 9129 1748 – rovigatissimoes@uol.com.br. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro pelo e-mail: cep@pesqpg.ufm.edu.br ou pelo fone: (34) 3318 5854.

Uberaba-MG, dede 201.....

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Assinatura do(a) Orientador(a)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante/Voluntário da pesquisa – Documento de Identidade