

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÃO E DESAFIOS DAS AÇÕES DE EXTENSÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO RS

UNIVERSITY EXTENSION AND TEACHER TRAINING: CONTRIBUTION AND CHALLENGES
OF EXTENSION ACTIONS FOR THE TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN RS



Giovanni Frizzo¹
Elizara Carolina Marin²
Fabiane de Oliveira Schellin³



¹ Prof. da Escola Superior de Educação Física da UFPel.
Doutor em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS.
E-mail: gfrizzo2@gmail.com

² Profª do Centro de Educação Física e Desporto da UFSM.
Doutora em Ciências da Comunicação pela UNISINOS
E-mail: elizaracarol@yahoo.com.br

³ Profª de Educação Física, no município de Pelotas.
Mestre em Educação Física pela UFPel.
E-mail: fabianeschellin@gmail.com

Resumo

Esta pesquisa objetivou identificar e interpretar como vêm sendo desenvolvidas as ações de extensão universitária nos cursos de formação de professores em Educação Física, das universidades federais do Rio Grande do Sul. Especificamente, identificar as áreas do conhecimento que os projetos de extensão estão vinculados, as concepções de extensão desenvolvidas, as relações entre recursos financeiros e a participação e envolvimento dos acadêmicos nas ações de extensão e as relações e possíveis contribuições para a formação de professores. A conclusão aponta que a perspectiva de extensão universitária predominante é sob o viés assistencialista e compensatório, bem como a dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a predominância de projetos de extensão voltados à área da saúde.

Palavras chave: extensão universitária; formação de professores; educação física.

Abstract

This research aimed to identify and interpret as have been developed the actions of university extension courses in teacher training in physical education, the federal universities of Rio Grande do Sul. Specifically, identify areas of knowledge that the extension projects are linked, developed extension of concepts, relationships between financial resources and the participation and involvement of academics in the extension actions and relationships and possible contributions to teacher training. The conclusion shows that the predominant university extension perspective is under the welfare and compensatory bias and the dissociation between teaching, research and extension and the pre-dominance of extension projects related to health.

Keywords: university extension; teacher training; physical education.

Introdução

Esta pesquisa objetivou identificar e interpretar como vêm sendo desenvolvidas as ações de extensão universitária nos curso de formação inicial em Educação Física (EF), das universidades federais do Rio Grande do Sul (RS), que são: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Mais especificamente, identificar as áreas do conhecimento que os projetos de extensão estão vinculados, as concepções de Extensão desenvolvidas, as relações entre recursos financeiros e a participação e envolvimento dos acadêmicos nas ações de extensão e as relações e possíveis contribuições para a formação de professores.

O RS, atualmente, possui cinco Universidades Federais que ofertam o curso de EF com habilitação em Licenciatura e/ou Bacharelado. Escolhemos, como lócus de investigação, as unidades mais antigas e com mais tradição nas atividades de extensão universitária, aqui denominadas de UNIVERSIDADE 1, UNIVERSIDADE 2 e UNIVERSIDADE 3.

A coleta de dados foi realizada a partir de uma busca inicial aos sites das instituições e solicitação *in loco*. Adotamos como critério analisar os relatórios finais do ano de 2011. Dentre as informações disponíveis nesse documento, estão: o resumo da ação, objetivos, metodologia de trabalho, área de vinculação, participantes envolvidos e vínculo institucional, no caso: professor, acadêmico bolsista ou não bolsista e membros externos ao curso.

Foram selecionados somente os projetos e/ou programas de extensão, que tiveram duração mínima de dois semestres letivos em 2011. Adotamos a inclusão dos projetos que apresentam informações completas em seus relatórios, especialmente relativas aos objetivos, coordenador e participantes. Da UNIVERSIDADE 1, 42 projetos acessados e 29 analisados; da UNIVERSIDADE 2, 15 projetos acessados e 8 analisados; da UNIVERSIDADE 3, 60 projetos acessados e 33 analisados.

A primeira etapa de análise dos documentos deu suporte à seleção dos projetos para a pesquisa de campo. Utilizamos, primeiramente, a própria divisão feita pelas unidades de ensino quanto à temática de atuação dos projetos, quais sejam: Educação, Saúde, Esporte e Cultura. Em virtude da quantidade de material, adotamos analisar um projeto de cada área temática.

Adotamos como critérios entrevistar os coordenadores e os acadêmicos que atuaram no projeto pelo menos dois semestres, preferencialmente, um bolsista e um não bolsista. No total, foram selecionados nove projetos de extensão, três de cada universidade e realizadas 26 entrevistas, 09 com professores coordenadores e 17 com acadêmicos, dois de cada projeto.

O trato dos dados foi realizado a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977, p. 44), que tem como objetivo a análise da comunicação, procurando “conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”.

Formação inicial de professores e extensão

Entendemos a formação docente como uma construção social e histórica que envolve o processo formativo na universidade, bem como as experiências anteriores, e contribuem para a construção dos saberes da docência.

Nessa perspectiva, os saberes docentes são fundamentais para o desenvolvimento da prática pedagógica, sendo a extensão um caminho importante para a construção dos mesmos.

Chaves-Gamboa, Gamboa e Taffarel (2011, p. 30) ilustram que é possível criar, a partir da relação dialética entre teoria e prática, projetos que atendam as necessidades de formação profissional, objetivando a produção e disseminação de conhecimento científico e a formação humana, na perspectiva de “ampliar a consciência política e a transformação da sociedade”. O diferencial, explicam eles, está no tratamento dado ao conhecimento, no “processo de apropriação de meios, para produzir algo, para socializar algo”, materializando assim a formação. O que remete a questões mais profundas que muitas vezes passam batidas, como por exemplo, o próprio referencial teórico adotado pelo professor.

Os referidos autores afirmam ainda que quando predominam abordagens analíticas, as quais separam e isolam os fenômenos, tende-se a enfatizar a “formação técnica” e o “domínio de métodos e didáticas específicas”. Quando predominam as concepções fenomenológicas, as quais “tratam o fenômeno no horizonte compreensivo da cultura e da sociedade”, a ênfase se volta para as habilidades da comunicação (CHAVES-GAMBOA, GAMBOA E TAFFAREL 2011, p. 38). E, por fim, quando predominam as abordagens críticas, as quais visualizam o fenômeno como construído pela dinâmica das relações sociais, “a ênfase é dada à compreensão da dinâmica social e as estratégias da práxis política” (CHAVES-GAMBOA; GAMBOA; TAFFAREL 2011, p. 39).

Para elucidação da configuração da extensão nas três instituições investigadas e suas relações e possíveis contribuições para a formação de professores seguiremos o seguinte caminho: apontar para o tipo de ações que são desenvolvidas nas unidades acadêmicas; a relação trabalho-educação na extensão universitária; a cisão entre trabalho e educação na sociedade e na extensão; a extensão como espaço de trabalho e educação; como o professor se envolve na ação; o acadêmico como trabalhador e a relação teoria e prática nas atividades de extensão.

A extensão nos cursos de EF nas universidades investigadas

A classificação das ações extensionistas, desenvolvidas pelas universidades investigadas, pauta-se nas orientações do FORPROEX (2012), embora não utilizem exatamente as mesmas nomenclaturas.

A partir da análise dos relatórios, é possível observar que nas três instituições os projetos, majoritariamente, apresentam como área principal a saúde. Na UNIVERSIDADE 1, dos 29 projetos analisados: 15 têm seus objetivos na área temática saúde; 10 estão ligados à prática de esportes; um com objetivo de estudo da cultura; e três visam atividades voltadas a escolares.

Na UNIVERSIDADE 2, dos oito projetos analisados, seis deles estão cadastrados na área temática saúde e dois estão cadastrados no âmbito da educação, destes, um está cadastrado, secundariamente, como saúde e o outro à subárea de direitos humanos.

Na UNIVERSIDADE 3, dos 33 projetos analisados, também, prevalece um número maior de projetos na área temática saúde. Apresenta apenas 03 projetos desenvolvidos na escola ou com propósito de formação de professores. Entretanto, quando comparado com as demais instituições, verifica-se uma diversidade maior de projetos com subtemas da Educação Física.

Entendemos que as ações de extensão caracterizam-se como espaços importantes para a experiência docente, todavia, como sinalizam os dados, o número de projetos objetivando o contexto escolar é inexpressivo nas três instituições. Em que pese considerarmos relevantes os conhecimentos agregados nos projetos de diferentes naturezas, cabe enfatizar a necessidade de desenvolver ações que contemplem a especificidade escolar enquanto futuro contexto de trabalho de uma parcela expressiva de acadêmicos.

Na UNIVERSIDADE 1, dos 29 projetos analisados, apenas 03 explicitam a formação inicial como um objetivo, na UNIVERSIDADE 2, dos 08 analisados, apenas 01 faz referência e, UNIVERSIDADE 3, dos 33 analisados, 15 explicitam. Tais dados indicam que a formação de professores não se apresentam como um dos focos dos projetos de extensão nas unidades analisadas (ainda que o relatório seja um documento passível de incompletude).

Indissociabilidade entre Ensino-Pesquisa-Extensão

Para entender como os projetos de extensão das universidades pesquisadas desenvolvem suas ações, e se possuem um caráter de ação indissociável do ensino e da pesquisa, buscamos olhar atentamente para todos os espaços possíveis do relatório que pudessem dar indícios dessa relação.

Na UNIVERSIDADE 1, a relação das atividades de ensino com a extensão

aparece em 50% dos projetos, e são explícitos por meio de: grupo de estudos, reuniões administrativas, monitoria, atividade complementar, aplicação de conteúdos de disciplinas.

Entendemos que a relação da extensão com o ensino se constrói quando há aprofundamento do conhecimento. Se considerarmos o grupo de estudos como um espaço que propiciaria essa relação, podemos afirmar que sete projetos buscam desenvolver relações com o ensino.

Quando analisamos os aspectos relativos à pesquisa, na UNIVERSIDADE 1 encontramos o seguinte cenário: 17 projetos não fazem menção sobre a relação pesquisa-extensão. Dentre os demais (12), explicitam que se realiza por meio de apresentações em eventos científicos e publicações, bem como, para: “utilizar o espaço para coleta de dados”, “dispor de população para pesquisa”. Estas inferências não confirmam se há pesquisa, remetem apenas para a possibilidade de fazê-la. Indicando, inclusive, um caráter utilitário da comunidade envolvida, contrapondo-se aos propósitos da extensão, uma vez que os sujeitos deveriam fazer parte da ação e não servir de amostra para pesquisas.

Na UNIVERSIDADE 2, dos oito relatórios analisados, cinco mencionam relação com o ensino. Quanto à pesquisa, sete afirmam ter relação entre extensão e pesquisa, sendo que três apresentam publicações na forma de artigos, livros, participação e apresentações de trabalhos em eventos científicos; um resultou em um seminário; e um articulou um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O campo para preenchimento denominado produção científica resultante da ação encontrado no relatório da UNIVERSIDADE 2, facilitou a visualização da produção decorrente, todavia não traz detalhes de como o vínculo entre ensino, pesquisa e extensão se estabelece, assim não é possível afirmar precisamente quais projetos desenvolvem indissociavelmente as funções e tampouco como elas se estruturam.

Na UNIVERSIDADE 3, dos 33 relatórios de ações analisados, 13 não mencionam relação com o ensino. Dentre os demais, estão expostas as relações nos seguintes termos: grupos de estudo; reunião administrativa; capacitação; treinamento para monitores; palestras de formação; espaço para experiência.

Em relação à pesquisa, 18 projetos de extensão explicitam relação com a pesquisa à exemplo do que segue: “poderá gerar discussões e pesquisas”; “intenciona pesquisar novas metodologias de ensino”; “fornecer fontes empíricas”; “participar de eventos científicos”; e “realizar publicações”.

Os dados sinalizam que nas universidades do RS analisados, no que tange ao curso de Educação Física, poucos projetos apresentam em seus relatórios diálogo entre a extensão, o ensino e a pesquisa. Evidencia-se que o princípio da indissociabilidade continua subscrito às leis, decretos e projetos pedagógicos, e não se concretiza no fazer.

Os relatórios apontam também para a presença de pós-graduandos nos proje-

tos. Na UNIVERSIDADE 3, mais de 50% dos projetos registrados expressaram a colaboração de pós-graduandos e, na UNIVERSIDADE 1, esse percentual foi de 30% dos projetos. Na UNIVERSIDADE 2, conforme o relatórios, há tímida relação da pós-graduação com a extensão, apresentando-se em apenas um projeto.

Significa dizer, a partir dos dados, que a presença dos três elementos nos cursos de formação inicial não assegura a indissociabilidade no cotidiano da universidade. Vale destacar que a grande maioria dos professores envolvidos nas ações de extensão não faz parte do quadro permanente de professores dos Programas de Pós Graduação em nível de mestrado. Por meio dos sites das instituições, verificamos o número de professores dos cursos, quantos e quais estavam ligados à extensão (considerando também os professores dos projetos excluídos da amostra) em 2011 e a pós-graduação (especialização e mestrado) em 2012. Os dados são esclarecedores:

	UNIVERSIDADE 1	UNIVERSIDADE 2	UNIVERSIDADE 3
Professores da unidade	51	28	31
Extensão	27	17	19
Extensão e mestrado	08	02	4

Tabela1

Professores envolvidos em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Fonte: Autores do projeto.

Deste modo, se considerarmos o total de professores da unidade e destes, aqueles que desenvolvem ações na pós-graduação e na extensão, demarca-se que um número pequeno de professores consegue conciliar essas atividades. Tal como aponta Dias (2009) constatamos que quanto mais consolidada a pós-graduação ou mais qualificado estiver o docente, menor é o envolvimento deste professor na extensão.

A ausência de relação foi reforçada nas entrevistas, dos nove professores entrevistados, quatro atuam na Pós-graduação. De forma unânime afirmaram sobre a importância da indissociabilidade, entretanto sinalizam para as dificuldades para concretizá-la. O professor “H”, por exemplo, relatou que seria “o ideal, porém entre o ideal e o real as coisas acontecem de forma diferente”. Em seu projeto, por exemplo, cita que já foram produzidas algumas pesquisas, especialmente TCCs, e atualmente, há um grupo de estudos sobre a temática principal do projeto. A articulação, entre as três funções, no seu entendimento, “acontece naturalmente”.

O professor “I” ilustra a relação mencionando que “ainda funcionam por caixinhas, elas ficam [próximas], e em alguns momentos dialogam, mas não é um fluxo corrente”. Já a professora “C”, salienta que busca ligar seus projetos de pesquisa e extensão a formação inicial, porém entende que essa não é uma prática recorrente na instituição.

Essas exposições reafirmam as considerações de Castro (2004, p.10), de que mesmo com toda a relevância e destaque que é dada a indissociabilidade nos Projetos

de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico do Curso, e sua afirmativa nas leis e decretos que regulamentam o ensino superior, “ela se apresenta mais como uma frase de efeito do que como uma prática que consiga transformar os processos de ensino-aprendizagem na universidade”.

A intersecção da fala dos docentes com a dos acadêmicos acentuam que as ações acontecem desconectadas entre si. Os acadêmicos, em sua maioria, não tinham clareza sobre o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, solicitando esclarecimentos da pesquisadora. Alguns mencionaram que ainda não haviam ouvido falar sobre tal conceito, o que impele a considerar que não há debates ou que estes não participam de discussões sobre o tema.

A respeito da indissociabilidade, percebemos na fala dos alunos que as suas opiniões relacionam-se diretamente com a forma como cada professor coordena o projeto, dando autonomia para que os acadêmicos decidam no que se envolver, e estes por sua vez, produzem a sua formação, a partir da extensão, também baseados no seu interesse pessoal, uma vez que a participação, em grupos de estudos e ações além da extensão, trata-se de uma opção, na maioria dos projetos.

Vejamos como a participação no grupo de estudo/pesquisa acontece. A professora “A” menciona ser facultativa, os professores “E”, “F” e “H” afirmam ser obrigatório somente para os bolsistas e, a professora “C”, menciona essa obrigatoriedade, aos alunos que participam do projeto voltado para a escola, conforme mostra o relato:

Tem aluno que quer participar da extensão, não pode participar do grupo de estudo. E eu não posso correr o risco de perder aluno da extensão, principalmente com os idosos. Com o projeto da piscina precisa de gente e aquele que puxa o carro, está no grupo de estudo e monta as aulas com eles, que vão aprendendo (PROFESSORA C).

O caráter facultativo de participação no grupo de estudos sinaliza a ênfase no fazer, ainda que sob o argumento do professor da viabilidade de manter a continuidade do projeto.

Os professores mencionam tanto “crescimento profissional”, “amadurecimento” e “aumento da autonomia” dos acadêmicos a partir da inserção na extensão quanto observam dificuldades, especialmente relacionadas à leitura e escrita científica. Gamboa e Chaves (2008), ao relatar uma experiência de extensão, também elucidaram a dificuldade da sistematização do conhecimento e do ritmo de leituras dos estudantes, especialmente, por não considerarem importante na formação. Dessa forma, a “autonomia” dada pelos professores, ao mesmo tempo em que permite aos alunos participarem somente da extensão, inviabiliza o desenvolvimento da pesquisa e do ensino reduzindo aos aspectos técnicos.

As ações de extensão realmente interligadas à pesquisa e ao ensino resultariam em formação de acadêmicos produtores de conhecimento, a partir de ações concretas, e em que a comunidade participante assume centralidade. Corroborando com Botomé (2001), não é somente a extensão precisa assumir a responsabilidade social com a comunidade externa e acadêmica, mas também o ensino e a pesquisa. Responsabilidade que se expressa especialmente no acesso ao conhecimento. Implica pensar a extensão de acordo com o referencial da universidade, buscando promover aprendizagens ou produzir conhecimento de diferentes maneiras integrando o ensino, a pesquisa e a extensão como dimensões um do outro e não como uma coisa a complementar, corrigir ou compensar as faltas um do outro.

Se entendermos que a indissociabilidade diz respeito à relação graduação, ex-tensão e pós-graduação, a pesquisa aponta que são poucos os projetos que se propõem nessa direção, (articulando disciplinas à extensão e inserindo pós-graduandos às atividades de extensão) e reafirma que a extensão é resultante de interesses e responsabilidades individuais dos docentes e com inexpressiva participação dos estudantes.

A relação trabalho-educação na extensão universitária

Nas entrevistas, ficou perceptível que para muitos acadêmicos a extensão é um lugar de trabalho, estabelecido numa relação de troca, tanto no caso dos acadêmicos que visam remuneração (bolsa), quanto pela cobrança dos docentes de forma diferenciada dos não bolsistas (caracterizando o trabalho capitalista).

Ao ingressar na universidade e, especificamente, na extensão, os acadêmicos buscam formação, que pode ser profissional e/ou humana e se produzem enquanto professores e cidadãos, atendendo aos princípios formativos tão almejados pelas universidades através de seus documentos.

O trabalho, portanto, é também produtor de um bem não material, ou seja, “de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades”, salienta Saviani (1996, p. 146). Esse produto é de posse do aluno, e demais envolvidos na interação, para que se apropriem e transformem-no de acordo com as suas necessidades presentes e futuras.

Saviani (2007, p. 154) afirma que a experiência é, nessa concepção, “verdadeiro processo de aprendizagem”, através do qual o sujeito valida ou refuta determinados conhecimentos e conteúdos para o futuro, dando continuidade ao processo de formação do ser humano, no caso da extensão, do ser professor/trabalhador.

Dessa forma, a extensão, tem o poder de atender aos princípios de trabalho-educação, pois ao mesmo tempo em que é o lugar aonde se pode produzir a própria existência, também é o lugar onde o acadêmico poderá formar-se e formar outros, enquanto professor.

Na extensão, salienta-se uma grande quantidade de projetos assistencialistas e desenvolvidos na perspectiva essencialmente da prática pela prática, sem reflexões teóricas a respeito do que é feito, como salienta um dos acadêmicos, onde se aprende basicamente: Como ensinar, como fazer, mas não aprendo realmente o porquê fazer, como se percebe na exposição do acadêmico sobre suas funções: “A função que eu tinha era de monitor, de bolsista. Eu dava aula quando tinha que dar, quando era minha vez no planejamento. E eu auxiliava as crianças, os menores principalmente” (ACADÊMICO F1).

As ações de extensão universitária são previstas na Constituição Brasileira de 1988 e também da LDBEN de 1996, juntamente com o ensino e a pesquisa, como atividades obrigatoriamente oferecidas pelas universidades. Porém, não há uma formalização de como essa obrigatoriedade deve se efetivar. E, por não haver um comprometimento formalizado, a extensão fica, no caso das instituições pesquisadas, circunscrita ao interesse e disponibilidade do docente. Ainda conforme apontam os dados, aqueles que contemplam a extensão consideram como uma ação que demanda atenção e tempo. E são cobrados tanto da instituição (dos acadêmicos e da coordenação) quanto da sociedade (através dos usuários), como mostra a fala do professor “D”:

Eu, por carga horária, não precisaria estar fazendo extensão. Em geral, a carga horária da ex-tensão é aquela que a gente faz a mais, e quem trabalha com esporte sabe que vai ter finais de semana envolvido. Então a gente faz realmente porque gosta e eu tenho muito claro pra mim essa questão do compromisso social. Eu me realizo dentro dessa atividade, gostaria de dar mais do que a gente está dando. Eu estou sendo cobrado em relação a isso. E aí é o conflito para quem também faz pesquisa, dá aula e, atualmente, em cargo de chefia. Infelizmente, não dá pra fazer tudo (PROFESSOR D).

A valorização da pesquisa, a falta de incentivo financeiro e a carga de trabalho do professor são barreiras evidenciadas para o desenvolvimento da extensão. A professora “A”, por exemplo, salienta que a extensão contribui muito para os estudantes, por isso continua a propor, porém, destaca que a falta de recursos financeiros e, por vezes, a falta de um número maior de monitores, é desestimulante. A professora “F” menciona ter recebido incentivo de colegas para reduzir a carga de trabalho com a extensão, a fim de dedicar mais à pesquisa e o consequente credenciamento na pós-graduação.

Fica evidente que as relações entre a pós-graduação, a graduação e a extensão são limitadas, no sentido de produzir pesquisa a partir da extensão, de produzir extensão a partir da pesquisa e de envolver os acadêmicos nesse processo. A produtividade acadêmica demandada pela CAPES (BRASIL, 2010), faz com que os professores necessitem produzir pesquisa e publicar em periódicos qualificados para manterem-se vinculado a pós-graduação. Ao mesmo tempo, os professores envolvidos na extensão mencionam que, a demanda da extensão dificulta a produção científica para ingressar

nos programas de pós-graduação. Apresentando-se assim descompassos e contradições nos sistemas de ensino superior sentidos pelas diferentes esferas: estudantes, docentes e comunidade externa.

Quanto a participação dos discentes, duas professoras, de universidades diferentes, relataram descontentamento com relação ao compromisso dos bolsistas (por cumprirem somente com os horários estipulados, mesmo lançando mão de estratégias para estabelecer laços de pertencimento. A Professora “C” levanta uma hipótese:

Eu sinto o aluno distante, não sei se é porque abriu mais vagas e o aluno entra, mas ele quer se formar logo, por ter essa visão do final. É um modelo de sociedade que quer um aluno bem preparado para sair para concorrer ao mercado de trabalho (PROFESSORA C).

Dos desafios que se apresenta para desenvolver a extensão, o mais expressivo é a falta de recursos financeiros. A grande maioria dos coordenadores destaca que a infraestrutura física é suficiente para atender a comunidade, entretanto, quando se referem às bolsas é mais complicado. Apesar dos professores relatarem que o número de bolsas nos últimos anos aumentou, ainda é baixo o número de acadêmicos contemplados nas três instituições. Em 2011, dos nove projetos investigados, três possuíam cinco ou mais bolsas, os demais apenas uma ou duas.

Outro problema relatado é o fato dessas bolsas serem renovadas anualmente e distribuídas depois do início do período letivo, o que faz com que muitos alunos não consigam adequar-se mais aos horários requisitados, devido ao calendário acadêmico ou ao vínculo com outras formas de auxílio financeiro, como estágios não curriculares ou bolsas de iniciação científica.

Apesar das dificuldades relatadas pelos docentes, para que a extensão co-exista com o ensino e a pesquisa, os acadêmicos, no que tange ao interesse em participar, visualizam na extensão uma possibilidade de desenvolvimento de ações bastante produtivas. Quando perguntados sobre os motivos pelos quais buscaram aquele espaço de formação, os acadêmicos levantaram diversos fatores. Dentre eles: Curiosidade pela área – “entrei mais por curiosidade, depois que eu fui aprendendo” (ESTUDANTE A1); Vivenciar a experiência como docente - “Como eu sou da licenciatura, desde o início, quis ter vivências de como seria dar aula, esse contato com os alunos que eu acho bem importante, até para ter certeza de que era isso que eu queria” (ESTUDANTE B1); Ter contato com crianças ou públicos especiais; Interesse em aprender coisas diferentes; Por ser ofertado como espaço alternativo de formação – “Porque foi o que no primeiro semestre ofertaram para a gente, foi diferente da maioria dos outros projetos, que precisa ter experiência na formação” (ESTUDANTE F2); Interesse em trabalhar com o público atendido na ação; Ter pessoas na família que compartilham das características do grupo atendido – “Por eu ter um primo com Síndrome de Down eu acabei me interessan-

do mais talvez pelo projeto” (ESTUDANTE E1); Por oferecer bolsa em conjunto com ações de aprendizado.

É possível visualizar que, apesar da extensão ser resiliente na tríade da universidade, e muitas vezes colocada num segundo plano, para os acadêmicos, apresenta-se como um importante espaço de formação profissional e humana, preceito indispensável do processo educativo. Os acadêmicos, portanto, procuram a extensão com expectativas de formação, qualificação, aproximação da realidade objetiva e de formação cidadã.

O envolvimento do professor na ação

Os dados evidenciaram que os professores atuantes na extensão, assumem carga horária de trabalho excedente, por vontade pessoal, com pouco apoio institucional, e nem sempre da forma como gostariam. Essas experiências são expressas como angustiantes a exemplo do relato: “às vezes agente bate o escanteio e corre na área para cabecear. Com certeza nós poderíamos fazer algumas coisas melhores do que fazemos, mas fazemos muita coisa que não faríamos se não fizessemos dessa forma” (PROFESSOR E).

Os professores destacam que nem sempre podem estar presente nas aulas ministradas pelos acadêmicos em virtude da amplitude do projeto (diversidade de turmas e horários) e de outras demandas. Mas também há o endentimentos de que a participação efetiva é fundamental tanto para a formação do acadêmico quanto para sua formação continuada:

Hoje tenho bolsistas de extensão e voluntários, mas teve uma época que não tinha bolsista, então há uns oito atrás, eu era também ministrante. Hoje estou toda sexta-feira fora da piscina, justamente para poder fazer um acompanhamento de cada criança. E eu vejo que isso é importante, inclusive para mim, porque eu como professora de outras disciplinas, como o estágio e fundamentos da educação física na educação infantil, vejo que esse contato constante com as crianças me faz refletir a respeito de quem são as crianças hoje. E, sem dúvida, para mim o mais gratificante é poder saber que, quando eu falo nas aulas sobre as crianças, por exemplo, eu falo das crianças de hoje, não das crianças dos livros (PROFESSOR 3).

Fica evidente que a atuação do professor nos projetos de extensão articula-se muitas demandas - administrativas, de orientação aos alunos e aos usuários, de reuniões semanais, de planejamento anual, de avaliações das ações e dos alunos. E deste modo, nas reuniões, em geral, não contemplam aprofundamento do conhecimento. Alguns lançam mão de grupos de estudo, contudo não tem como centralidade os projetos de extensão e sim a temática de estudo de interesse do professor que, em alguns casos, coincide com o tema da ação de extensão.

Vale lembrar também a experiência da professora “A”, que articula ensino da graduação com extensão, possibilitando a todos os matriculados participar e aproximar os graduandos da realidade.

Os dados assinalam que o professor envolvido com a extensão, mesmo agregando elevada carga de trabalho, busca criar alternativas para continuar motivado em virtude da crença da relevância para a comunidade externa e para a formação dos acadêmicos.

O acadêmico como trabalhador

A relação empregador-empregado não se resume à universidade e docente, contempla, em alguns casos, a relação professor e acadêmico, quando este busca na extensão ou na pesquisa, espaço de trabalho educativo, e acaba por atender as demandas do trabalho que o professor não consegue dar conta. Essa analogia acontece principalmente quando há remuneração envolvida, conforme o relato abaixo:

A gente não consegue [fazer pesquisa e ensino] porque é bastante apertado o tempo. Como sou o único bolsista, tenho muita responsabilidade para fazer tudo sozinha. Os outros não precisam se preocupar porque eles não recebem para isso. Se fossem pelo menos três, eu acho que daria certo. [Eu tenho] o compromisso de vir, garantir uma aula boa, reservar antes o material, guardar cadeiras, deixar tudo prontinho para a aula e depois da aula guardar (ESTUDANTE D1).

Assim, o professor, além de empregado, desempenha nessa situação, o papel de gerente, o qual é responsável por estipular, organizar e controlar as tarefas do acadêmico. Como explicita a professora “C”, a função primordial dos alunos é “manter o projeto em ação”. Menciona ainda que gostaria da presença dos acadêmicos, com mais frequência, na sala do grupo, para poder contar com eles em ações de coordenação dos projetos, de cadastro de alunos, entre outras tarefas. A professora afirma ser importante que eles também assumam responsabilidades, entretanto relata preocupação com o tipo de envolvimento do aluno que tem se legitimado na extensão.

Percebe-se que a maioria dos acadêmicos entrevistados estabelece vínculo com o projeto, dedicando longo tempo formativo, alguns mais de três anos no mesmo projeto, tempo que corresponde a 80% da sua graduação.

Para identificar se realmente a remuneração é um fator que diferencia esse trabalho, buscamos realizar comparativo entre as respostas sobre as funções desempenhadas pelos bolsistas e não bolsistas. Os bolsistas necessitam: cumprir a carga horária da bolsa (12 ou 20 horas); auxiliar em outros projetos; ficar um turno na sala do professor; realizar planejamento; construir e apresentar trabalhos referentes às ações em eventos científicos; organizar o espaço, o material e cronograma de aula; e realizar coleta de dados para pesquisas. Já, os não bolsistas, participam das ações quando tem

disponibilidade, trabalham junto com um bolsista e estão desobrigados de participar das reuniões pedagógicas, de pesquisas, de produção textual para eventos e de ir em eventos científicos.

Também não há obrigatoriedade de participar todos os dias da atividade e da produção de textos científicos (tarefa dos bolsistas). Essa diferenciação entre bolsistas e não bolsistas caracteriza o trabalho numa perspectiva do modo de produção capitalista. Como esses estudantes recebem “salário”, necessitam dedicar-se mais as ações.

A impossibilidade em aumentar as demandas de atendimento pela extensão se dá na medida em que gera sobrecarga de trabalho do professor e, conseqüentemente, dos discentes. Além da necessidade de formar-se enquanto professor, através de um trabalho não material, o acadêmico necessita atender as necessidades materiais da ação.

Nessa lógica, pode-se dizer que se estabelece uma relação de empregador e empregado entre o Estado e o próprio acadêmico, na medida em que esse precisa aprender, trabalhando para atender a si próprio, mas também a comunidade, papel esse pressuposto pelo Estado através da extensão universitária e do qual o docente universitário, em grande parte, não consegue dar conta, sobrecarregando, em alguns momentos, o extensionista:

De repente se a gente dividisse mais as tarefas talvez não tivessem tantas coisas para um apenas fazer. Eu tentaria então delegar funções mais específicas para pessoas, a professora até delegava as funções, só que às vezes deixava a desejar porque nem todos participavam do mesmo jeito e esse que é o principal problema (ACADÊMICO F1).

A extensão como um lugar de trabalho-educação, deve vincular à pesquisa e o ensino, que são atividades de agregação e produção de conhecimento. Ao manter apenas a prática, voltada ao atendimento da comunidade, reafirma a divisão educação-trabalho, reduz a uma atividade funcional, ou seja, instrumental, limitando o aprendizado à aplicação de conteúdos, sem compreender os motivos e os conhecimentos necessários para entender o que se está fazendo. Tornando-se assim uma ação/formação distante de contemplar os cinco saberes pressupostos ao educador como propôs Saviani (1996).

Mais que atender a comunidade ou ser espaço para o aluno formar-se, a extensão demanda interação profunda com a comunidade, buscando a produção de conhecimento para todos os envolvidos. Demanda que o acadêmico compreenda os processos sociais e pedagógicos; que o docente perceba as ações como espaço formativo para o outro e para si; perceba os limites derivados das condições materiais (determinadas em grande medida pelo Estado); visualize os avanços possíveis na perspectiva educacional e social; e, demanda ainda, que a comunidade sinta-se e seja partícipe.

Relação teoria e prática nas atividades de extensão

A dicotomização entre a teoria e a prática é um assunto extensamente debatido na Educação Física, derivado da confusão entre prática pedagógica e prática esportiva. Marcellino (1995, p. 74) menciona que um dos erros mais comuns é associar a “prática da Educação Física à prática de alguma modalidade de atividade corporal, física, do movimento” como experiência, tornando assim a relação com a teoria, “extremamente complicada, uma vez que o conceito da prática fica ainda mais restrito”.

Jargões como colocar a teoria em prática e na prática é bem diferente, são recorrentes também nesta pesquisa, como por exemplo, na fala da professora “A”: “Eu sou muito prática, eu gosto muito de estar lá. De lá vir para a teoria. E a teoria eu faço através da pesquisa, da iniciação científica, em nível de pós-graduação”.

O trabalho extensionista não pode reduzir-se ao "tarefismo", ou seja, ao “fazer não refletido” (MARCELLINO, 1995, p. 77). Todavia o trabalho de extensão de fato educativo requer experimentação, reflexão, observação, apropriação e produção de conhecimento, requer, portanto, ultrapassar o "tarefismo", que precariza as potencialidades formativas, conforma o aprendizado ao executar e contribuir para a formação da formação inicial.

É possível identificar nas falas a relação com as aproximações teórico-metodológicas dos professores e a forma como eles conduzem as ações de extensão. Percebe-se que os acadêmicos que atuam com a professora “C”, a qual explicita sua abordagem teórica, também são influenciados, já que estabelecem visão mais crítica, tanto da extensão quanto da formação. A Estudante “C1”, por exemplo, compreende a extensão não como ação pontual e assistencial, mas contínua, profunda, promotora de mudanças. E demonstra aprofundamento de conhecimento, derivado da forma de organização e concepção do projeto.

A problemática da relação teoria e prática, nos projetos de extensão, decorre de outra relação deficiente dentro da universidade, a indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão. Dias (2009, p. 40), aponta que a interação entre a extensão, o ensino e a pesquisa, possibilitam a operacionalização da relação teoria e prática, conduzindo para a democratização do saber acadêmico, partindo de um saber “testado e reelaborado”. A autora afirma que teoria e prática não podem limitar-se a “exposições descritivas, elementos dicotômicos ou antagônicos”, assim a indissociabilidade aponta para uma formação “contextualizada aos problemas e demandas da sociedade” (DIAS, 2009, p. 43), como parte do processo formativo, não se restringindo apenas “à transmissão de ensinamentos em sala de aula” (DIAS, 2009, p. 46).

Considerações Finais

A análise dos documentos relativos aos interesses das instituições para com a formação inicial, especialmente, a formação de professores, revelaram contradições e aproximações entre as instituições analisadas.

Os dados apontaram que as instituições pesquisadas desenvolvem um número considerável de ações no âmbito da saúde, esporte e educação, atendendo diversos públicos, dentre eles crianças, adolescentes, pessoas com deficiência e idosos. Mas, cabe salientar que a predominância, nas três instituições, é de projetos voltados para a área da saúde e extraescolar e, conseqüentemente, baixo número de projetos desenvolvidos em áreas temáticas como a escola, cultura, comunicação e direitos humanos. Dentre os fatores para tanto, cita-se especialmente o forte vínculo que o curso de Educação Física estabelece com a área da ciência da saúde. Cientes de que o vínculo é historicamente construído, atentamos para a necessidade de haver diversificação nas temáticas desenvolvidas, para que haja uma ampliação no foco da formação inicial, uma vez que, como profissionais, os acadêmicos serão expostos a um amplo campo profissional e, especificamente como professores, demanda ampliação da concepção de Educação Física para além da saúde e corpo, buscando também compreendê-la nos aspectos da educação, da cultura, da comunicação, do trabalho, entre outros.

Um fator que aproxima as instituições é a proposta de extensão como vínculo entre universidade e sociedade, como construtora e disseminadora de conhecimento contemplando as demandas advindas da comunidade. Todavia, os dados revelaram que nem sempre esta relação é assegurada, pois o caráter assistencial ou de prestação de serviços ficou evidenciado nas três instituições.

A desvinculação entre extensão, ensino e pesquisa, derivada da ausência de articulação interna entre a teoria e prática pedagógica e entre graduação, pós-graduação e extensão universitária também é unânime entre as instituições. As ações de ensino, pesquisa e extensão são afetadas, especialmente pela dificuldade de se concretizarem como indissociáveis e de se manterem em virtude da priorização da formação aligeirada e desvinculada das demais funções.

Os professores que se propõem a desenvolver a extensão assinalam que, apesar da sobrecarga de trabalho com a graduação e pós-graduação, participam dos projetos, observando aulas, ministrando em alguns momentos, desenvolvendo reuniões pedagógicas e grupos de estudo. Mesmo não sendo uma função de obrigatoriedade oficializada e com pouco apoio institucional, os professores permanecem, pois acreditam na importância que esse espaço tem na formação dos acadêmicos, por isso não desistem dele. Entretanto, apesar das iniciativas docentes serem importantes para o desenvolvimento da extensão, ainda pautam-se na própria prática, convergindo para uma formação desconectada da pesquisa e do ensino, como apontaram os dados, pois

apesar de cinco professores contarem com grupos de estudo para o aprofundamento do conhecimento, percebe-se que esses estão conectados aos interesses de estudo dos professores e não necessariamente à extensão.

Salientamos ainda, no que tange a prática e efetivação da extensão na universidade, a necessidade de investimentos econômico, de recursos humanos e fundamentalmente de avaliação institucional constante no âmbito dos Departamentos, Centros de Ensino e da Universidade. A avaliação consistente possibilita criar estratégias e caminhos que permitam o desenvolvimento das ações de extensão para além do viés assistencialista e compensatório, para ser socialmente útil.

Enquanto as ações estiverem pautadas somente na prática, sem reflexão e planejamento pedagógico coletivo, que envolva, não somente o como fazer, mas também envolva o ensino, permitindo que os acadêmicos entendam sua ação e seu papel naquele processo, e ainda que preconizem a produção do conhecimento através da pesquisa, da problematização, inclusive com a comunidade, não haverá avanços.

Atualmente, as ações ficam a critério do professor, esse define desde o planejamento, forma de envolvimento de acadêmicos até o tempo de duração da ação. E o que se percebe é que essa demanda com a extensão, quando acumulada com as outras da graduação e pós-graduação, resulta em uma sobrecarga de trabalho que não recai somente sobre o professor, mas também sobre os acadêmicos que acabam tangenciando para uma atuação tarefaira, reafirmando a desvinculação da pesquisa e do ensino, tanto pela falta de tempo dos acadêmicos, como pela dificuldade do professor em conduzir ações que objetivem as demais funções, e que estimulem e expressem a importância de uma formação indissociável.

Assim, entendemos que a extensão pode se constituir como um espaço de trabalho educativo, de formação humana e profissional dos acadêmicos e de diálogo com a comunidade, porém, quando se volta efetivamente para essas demandas.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. 70. ed. São Paulo. 1977.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPg 2011-2020. Brasília: CAPES, 2010.

- BOTOMÉ, S.P. Extensão universitária: equívocos, exigências, prioridades e perspectivas para a universidade. In: FARIA, D.S. (org) **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p. 159-175.
- CASTRO, L. M. C. A Universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In: 27ª Reunião Anual da ANPED - **Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?**, 2004, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/textosgt11.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2010.
- CHAVES-GAMBOA, M.; GAMBOA, S. S.; TAFFAREL, C. **Prática de Ensino: Formação Profissional e Emancipação**. 3. ed. rev. e ampl. Maceió: EDUFAL, 2011. 256 p.
- DIAS, Ana Maria Iori. **Discutindo Caminhos Para a Indissociabilidade Entre Ensino, Pesquisa e Extensão**. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, v. 1, n. 1, p. 37-52, Ago. 2009.
- FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prorec/diretoria-de-extensao/documentos-da-extensao-de-ambito-nacional/politica-nacional-de-extensao-universitaria-forproex-2012>. Acesso em: 3 de março de 2017
- GAMBOA, S. S. e CHAVES, M. A relação universidade e sociedade: a “problematização” nos projetos articulados de Ensino, pesquisa e extensão. **Revista Educação Temática Digital**. Campinas, v. 10, n.1 , p. 144-167, dez. 2008. Disponível: em <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1927/1766>>. Acesso em: 22 jun. 2011.
- MARCELLINO, N. C. A dicotomia Teoria/prática na Educação Física. **Revista Motri-vivência**. Santa Catarina, UFSC, ano VII, n. 8, p. 73-78, 1995. Disponível em: <<http://www.journal.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/22598/20592>>. Acesso em: 20 dez. 2012.
- MAZZILLI, S.; MACIEL, A. da S. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 2, p. 205-221, maio./ago. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/24770>>. Acesso em: 12 fev. 2010.
- SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida V.; SILVA JUNIOR, C. A. da (Org.). **Formação do Educador: Dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Editora Da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- _____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2007, v.12, n. 34, p. 152-165. ISSN 1413-2478.

Nota

A pesquisa realizada teve financiamento do Programa DOCFIX FAPERGS/-CAPES.