

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação Física



Dissertação

**Extensão universitária e formação de professores de
Educação Física: contribuições e contradições**

Fabiane de Oliveira Schellin

Pelotas, 2013

FABIANE DE OLIVEIRA SCHELLIN

**Extensão universitária e formação de professores de
Educação Física: contribuições e contradições**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Elizara Carolina Marin

Pelotas, 2013

Banca examinadora:

Elizara Carolina Marin (Presidente – CEFD/UFSM)

Elisandro Schultz Wittizorecki (ESEF/UFRGS)

Valdelaine da Rosa Mendes (ESEF/UFPel)

Giovanni Frizzo (CEFD/UFSM - Suplente)

Dedico este trabalho à minha mãe, Dilva Dias de Oliveira, e a todos os professores que lutam para manter a extensão universitária na universidade.

Agradecimentos

À minha querida mãe por todo o apoio, carinho e compreensão.

Ao Francisco de Assis, Chico, meu querido companheiro, sempre disposto a ajudar em tudo que foi preciso, também pelo amor, companheirismo nas madrugadas e suporte emocional.

Aos meus sogros, pelo acolhimento, carinho e força positiva que sempre foram enviadas.

À amiga de infância, Josiane Bartz, pela graça de termos vivenciado juntas esse momento importante de formação, pelos desabafos e vitórias compartilhadas, apesar da distância e ausência.

Nesse caminho de dois anos, algumas pessoas surgiram e foram essenciais para o contínuo desse processo. O Diego Ebling (amado Digue), que se mostrou um amigo do peito. Obrigada querido, pelo tempo que passamos juntos, pelas estadias e passeios em Porto Alegre, pelas conversas animadas e desabafadas. E a Gabriela Ribeiro, grande pessoa que encontrei nesse mestrado. Atenciosa, gentil, inteligente e sempre disposta a ajudar. Muito obrigada Gabi, por todo o apoio e auxílio para comigo.

Aos colaboradores desse trabalho: Professores das disciplinas, colegas debatedores, professores e acadêmicos que se disponibilizaram a me receber e discutir comigo sobre suas experiências na extensão.

Aos professores Mariângela Afonso e Luiz Carlos Rigo, por TUDO que fizeram por mim durante esses dois anos, mas acima de tudo pela amizade que demonstraram comigo.

A Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo subsídio que tornou possível a construção desse trabalho.

Aos professores que compõem a banca desse trabalho: Elisandro Schultz Wittizorecki, Valdelaine da Rosa Mendes e Giovanni Frizzo, pela disponibilidade em analisar e contribuir para a qualificação desse trabalho.

E a minha querida orientadora Elizara Carolina Marin, pelo caminho que me permitisses percorrer nesses dois anos. Pelas orientações, conversas, desabafos. Por se mostrar sempre confiante de que tudo daria certo, me deixando segura de que realmente daria. Pelo ensino, dedicação e, principalmente, paciência que tivesses nos momentos de insegurança. De coração, agradeço muito por teres acreditado na minha proposta e tê-la abraçado comigo!

“É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma, ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discencia, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa- e um objeto indireto – a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.”

Pedagogia da autonomia (1996, p 12).

SCHELLIN, Fabiane de Oliveira. **Extensão universitária e formação de professores de Educação Física: contribuições e contradições**. 163f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Resumo

Esta dissertação, vinculada à linha de pesquisa Memória Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas tem como temática de estudo a extensão e a formação inicial em Educação Física. A Universidade vem passando por diversas transformações no sentido de aligeirar a formação e dissociá-la da pesquisa e, principalmente, da extensão. Para dar conta buscamos realizar diagnóstico de como vem sendo desenvolvidas as atividades de extensão nas Universidades/Centros Federais de formação em Licenciatura em Educação Física do Rio Grande do Sul (da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, Universidade Federal de Pelotas/UFPel e Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS) e qual a contribuição da extensão para a formação de professores. Utilizamos como procedimentos pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Foram utilizados os relatórios finais das ações de extensão desenvolvidas no ano de 2011 e entrevistas semiestruturadas com nove professores e 17 acadêmicos participantes das ações. O processo analítico das fontes documentais pautou-se na análise de conteúdo preconizada por Bardin (1977) e decorreu a luz das contribuições de Saviani (1996), Mazzili (2011), Botomé (2001), Castro (2004) entre outros. Os resultados revelaram que um número considerável de ações de extensão é de caráter assistencialista. A indissociabilidade ainda tem dificuldades para se efetivar dentro das universidades. Porém, apesar da desarticulação, a extensão ainda se constrói como um espaço importante para a construção dos saberes educacionais necessários para a formação de professores.

Palavras-chave: Extensão Universitária, Formação de Professores, Educação Física.

Abstract

This dissertation, linked to the Research Line Memory Culture and Society Postgraduate Program in Physical Education, of Federal University of Pelotas has as subject of study the extension and initial formation in Physical Education. The University has been undergoing diverse transformations as meaning lighten the formation and dissociate it of the research, and especially of the extension. To give an account we seek to accomplish diagnosis of how has been developed the extension activities in Universities/Federal Centers of formation in Licenciatura in Physical Education from Rio Grande do Sul (Federal University of Santa Maria/UFSM, Federal University of Pelotas/UFPel and University Federal of Rio Grande do Sul/UFRGS) and the contribution of the extension to the formation of teachers. We use proceedings as literature research, documental research and field research. We used the final reports of the extension actions developed in 2011 and semi-structured interviews with nine teachers and 17 students participants of the actions. The analytical process of documentary sources was based on content analysis proposed by Bardin (1977) and held the light of the contributions of Saviani (1996), Mazzili (2011), Botomé (2001), Castro (2004) among others. The results revealed that a considerable amount of extension actions is of character assistentialist. The indissociability is still struggling to become effective within universities. However, despite the disarticulation, the extension still is constructed as an important space for the construction of educational knowledge needed for teacher education.

Keywords: Extension University, formation of teachers, Physical Education.

Lista de Siglas e Abreviaturas

Atividades Complementares - **AC**

Atividades Complementares de Graduação - **ACG**

Associação dos Funcionários da Universidade Federal de Santa Maria - **ADUFSM**

Associação Nacional de Docentes No Ensino Superior - **ANDES**

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - **ANPED**

Banco interamericano do desenvolvimento - **BID**

Bacharelados interdisciplinares - **BIs**

Banco Mundial - **BM**

Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - **BNDES**

Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - **CAPES**

Centro de Educação Física e Desporto - **CEFD**

Centros de Educação Tecnológica - **CEFET**

Comissão de Extensão - **COMEX**

Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária - **CRUTAC**

Disciplina Complementares de Graduação - **DCGs**

Estágio Curricular Supervisado - **ECS**

Educação Física - **EF**

Exame Nacional do Ensino Médio - **ENEM**

Escola Superior de Educação Física - **ESEF**

Extensão Universitária - **EU**

Fundação de Apoio da Universidade Federal do RS - **FAURGS**

Fundo de Financiamento Estudantil - **FIES**

Fundo de Incentivo à Extensão - **FIEX**

Fernando Henrique Cardoso - **FH**

Fundo Monetário Internacional – **FMI**

Fórum de Pró-reitores de Extensão - **FORPROEX**

Universidade Federal do Rio Grande - **FURG**

Gabinete de Projetos - **GAP**

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - **IBGE**

Instituições de Educação Superior - **IES**
Instituições Federais de Educação Superior - **IFES**
Institutos Federais - **IFs**
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - **INEP**
Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação - **LDBEN**
Movimento Estudantil - **ME**
Ministério da Educação - **MEC**
Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - **OCDE**
Organização Mundial do Comércio - **OMC**
Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - **PAIUB**
Prática como componente curricular - **PCC**
Programa Esporte Lazer na Cidade - **PELC**
Programa de Educação Tutorial - **PET**
Plano de Desenvolvimento Institucional - **PDI**
Programa de Iniciação a Docência - **PIBID**
Projeto Pedagógico dos Cursos - **PPC**
Pró Reitoria de Pós Graduação - **PPG**
Projeto Político institucional - **PPI**
Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - **PREC**
Programa de Extensão Universitária - **PROEXT**
Programa de Licenciaturas - **PROLICEN**
Pró-reitoria de Extensão - **PROEXT** -
Programa Universidade para Todos - **PROUNI**
Programa Segundo Tempo - **PST**
Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - **REUNI**
Rio Grande do Sul - **RS**
Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - **SINAES**
Trabalho de Conclusão de Concurso - **TCC**
União Europeia - **UE**
Universidade Federal de Pelotas - **UFPeI**
Universidade Federal de Santa Maria - **UFSM**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - **UFRGS**
Universidade do Rio de Janeiro - **UFRJ**
União Nacional dos Estudantes - **UNE**

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Distribuição de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica.....	36
Tabela 2 - Número de Funções Docentes em Exercício, por Organização Acadêmica e Regime de Trabalho em 2011	39
Tabela 3 - Quanto ao tipo de extensão desenvolvido nas Universidades.....	76
Tabela 4 - Projetos ESEF/UFRGS – Área de atuação.....	79
Tabela 5 - Projetos CEFD/UFSM – Área de atuação.....	80
Tabela 6 - Tempo de permanência no projeto de extensão.....	104
Tabela 7 - Diferenças entre não bolsistas e bolsistas quanto ao trabalho realizado	105
Tabela 8 - Relação ensino – extensão na ESEF/UFRGS.....	111
Tabela 9 - Relação pesquisa – extensão na ESEF/UFRGS	112
Tabela 10 - Relação entre ensino, pesquisa e extensão na ESEF/UFPel	112
Tabela 11 - Relação entre ensino e extensão no CEFD/UFSM.....	113
Tabela 12 - Relação entre pesquisa e extensão no CEFD/UFSM	114
Tabela 13 - Professores envolvidos em atividades de ensino, pesquisa e extensão	116
Tabela 14 - Movimentação de recursos na ESEF UFRGS	122

Sumário

O TEMA E SUA RELEVÂNCIA	13
1. CAMINHOS METODOLÓGICOS	17
1.1 Caminhos percorridos	19
1.1.2 Sobre os Documentos Coletados.....	20
2. CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE E PROCESSOS DE MUDANÇAS - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	25
2.1 As organizações mundiais e sua interferência nas políticas de educação.....	28
2.2 A universidade Brasileira.....	32
2.3 A implantação do REUNI.....	37
3. UNIVERSIDADE E EXTENSÃO	41
3.1 Processo histórico de constituição da extensão universitária	41
3.2 O extensionismo no Brasil, quem foram os atores em destaque?	42
3.3 A Institucionalização da extensão e a criação do FORPROEX	45
3.4 Concepções atribuídas à extensão	49
3.5 A Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão	55
4. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	61
5. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRADIÇÕES E CONTRIBUIÇÕES.....	67
5.1 As instituições e suas propostas de extensão.....	67
5.1.1 A ESEF/UFRGS	67
5.1.2 A ESEF/UFPeI	69
5.1.3 O CEFD/UFSM.....	72
5.2 Como se estrutura a extensão universitária a partir dos relatórios	75
5.2.1 Tipo de Ação desenvolvida.....	75
5.2.2 Classificação enquanto área temática e Linha de atuação	77
5.2.3 Público Atendido	81

5.2.4 A formação do acadêmico como objetivo nos projetos de extensão	82
5.2.5 Concepção de Extensão	83
5.3 Formação e extensão: considerações a partir das entrevistas	86
5.3.1.1 ESEF/UFRGS.....	86
5.3.1.2 ESEF/UFPel.....	88
5.3.1.3 CEFD/UFSM.....	90
5.3.2 A relação trabalho-educação na extensão universitária.....	92
5.3.3 A cisão entre trabalho e educação na sociedade e na extensão	94
5.3.4 A extensão como espaço de trabalho e educação.....	96
5.3.5 Como o professor se envolve na ação.....	100
5.3.6 O acadêmico como trabalhador	103
5.3.7 Relação teoria e prática nas atividades de extensão.....	108
5. 4 Mediações entre ensino, pesquisa e extensão a partir dos relatórios e entrevistas	111
5.5 Políticas de extensão das universidades: relatos sobre a visibilidade e o financiamento da extensão universitária.....	120
5.6 O REUNI, a extensão universitária e a formação inicial	124
5.7 O relatório como instrumento regulador e avaliativo	126
6. CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL.....	129
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICES.....	143
ANEXOS	149

O TEMA E SUA RELEVÂNCIA

O tema surgiu a partir de inquietações enquanto acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física. Desde o ingresso na universidade, procurei qualificar minha formação, tendo como objetivo fazer o maior número de disciplinas possíveis, com a intenção de expandir meus conhecimentos. Mesmo não sabendo que caminho seguiria dentro de uma área tão vasta como é a Educação Física, a única certeza que tinha, era a vontade de trabalhar com o ensino.

Procurei também fazer parte de grupos de estudo e projetos de extensão e com isso diferentes olhares, concepções e aprendizagens se desenhavam.

As experiências vivenciadas durante a graduação foram fundamentais para a escolha da área a ser seguida dentro da Educação Física. As disciplinas de Práticas Pedagógicas, nas quais desenvolvemos os estágios¹, possibilitaram o confronto/unidade entre o saber e o fazer. Naquele semestre percebi que as experiências nas quais me baseava, para realizar o planejamento das aulas e adotar uma postura de professora, não advinham somente das disciplinas cursadas, mas também, e talvez mais, das vivências nos projetos de extensão os quais havia participado.

Destaco que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tida como um princípio universitário que prevê que essas atividades aconteçam de forma entrelaçada, não foi concretizada da forma imaginada. Dentre os fatores estavam à falta de maior tempo de dedicação dos professores, que muitas vezes não davam conta de atender a todas as demandas da universidade; também o número elevado de acadêmicos de semestres distintos, dificultava encontrar horários comuns para desenvolver estudos e pesquisas sobre as temáticas trabalhadas nos projetos dos quais participei. Para nós, acadêmicos, também havia algumas dificuldades em conciliar as atividades de ensino com outras de pesquisa e extensão, além das demais atividades extra universidade. Este acúmulo de funções muitas vezes não

¹ Durante a formação foram realizados três estágios, sendo o primeiro nas séries iniciais, feito no sexto semestre, o segundo nas séries finais do ensino fundamental, no sétimo semestre e o último no ensino médio, feito no oitavo semestre de graduação.

permitia o aprofundamento teórico, porém, apesar das dificuldades de se concretizar uma ação de extensão, especialmente de forma indissociável, para mim e acredito que para outros, houve diversas oportunidades de desenvolvimento profissional.

A partir desse breve relato sobre o caminho percorrido, trago à reflexão a possibilidade de se pensar a extensão universitária como um espaço de formação.

Diversos fatores salientam a relevância de um estudo que tem como tema a extensão, entre os quais: a carga horária das disciplinas pedagógicas e didáticas, insuficientes para vivenciar a prática docente fazendo com que, muitas vezes, o acadêmico lance mão de suas vivências anteriores à graduação; a formação pautada nos moldes tradicionais, ou seja, primeiro são passados os conhecimentos necessários para depois serem colocados em prática². Além disso, a nova ordem econômica tem exigido da universidade cada vez mais eficiência na formação, exigindo que ela aconteça de forma rápida e sintética (pautada somente no ensino), para que se possa entrar o mais breve possível ao mercado de trabalho.

É importante ressaltar ainda que a extensão universitária pode ser desenvolvida a partir de diferentes focos, os quais nem sempre convergem com a proposta das Universidades. Os projetos podem ter como enfoque o retorno à sociedade pelos investimentos públicos, como também, agir sob a forma de prestação de serviços àqueles que possuem poder aquisitivo maior; podem ter com o objetivo prestar uma assistência social a públicos necessitados e/ou desprivilegiados socialmente; ou ainda podem ser desenvolvidos objetivando especialmente o desenvolvimento acadêmico, através da aproximação desse com o campo profissional. É possível que em um mesmo projeto, mais de uma concepção esteja presente, já que não são excludentes uma da outra, porém será que uma terá um enfoque maior que as demais? Assim, há necessidade de pesquisar de que maneira essas diferentes formas de trabalho se concretizam e como influenciam na

² Ao questionar o modelo universitário de ensino, Bondiá (2002) salienta que esse trata o conhecimento como “informação”, discutindo a ideia de que primeiros somos informados para depois podermos opinar, como se a informação fosse o objetivo e a opinião nossa resposta ou reação a esse. Sendo uma reação, tende a tornar-se um processo do saber e da aprendizagem quase que automático e periodístico, tornado a experiência algo pouco vivido já que essa vai além de apenas opinar, mas trata daquilo que nos acontece, que nos toca e provoca modificações que vão além da simples informação. A fim de entender a ideia, o autor traz o seguinte exemplo: “*Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu* (BONDÍÁ, 2002, p 22)”.

formação inicial.

Portanto a escolha do tema desta pesquisa advém da minha experiência na formação inicial e da necessidade de conhecer melhor a realidade dos espaços de formação extraclasse, especialmente a extensão universitária. Isso sem perder de vista o período de mudanças pelo qual passam as Universidades Federais ao adotar políticas como o REUNI (Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) que objetiva reestruturar e aumentar significativamente o número de cursos de graduação e, conseqüentemente, o número de acadêmicos.

Dentro deste contexto o objetivo geral da pesquisa foi compreender *como vêm sendo desenvolvidas as ações de extensão universitária nos cursos de formação inicial em Educação Física das Universidades Federais do RS e como contribuem para a formação de professores.*

Tendo ainda como objetivos específicos:

- *Entender como se estruturam as propostas de extensão universitária das Escolas/Centros de Educação Física das Universidades Federais do Rio Grande do Sul.*
- *Identificar as áreas do conhecimento que os projetos de extensão estão vinculados e a relação com a formação dos acadêmicos envolvidos.*
- *Identificar as concepções de Extensão desenvolvidas nas Escolas/Centros e sua influência na formação inicial.*
- *Analisar as relações das propostas de extensão com a pesquisa e com o ensino a partir dos relatórios e da visão de professores coordenadores e acadêmicos participantes.*
- *Identificar as relações entre recursos financeiros e a participação e envolvimento dos acadêmicos nas ações de extensão.*

O texto está estruturado em seis capítulos. No primeiro apresentamos os caminhos metodológicos percorridos durante a investigação. No segundo buscamos contextualizar a universidade e os processos políticos e educacionais que a constituem atualmente. Posteriormente, no capítulo três, trazemos à discussão a extensão universitária, contextualizando-a historicamente, conceituando-a e discutindo sua inserção como função universitária. No capítulo quatro procuramos dissertar sobre a formação de professores. No capítulo cinco trazemos as

discussões que surgiram a partir dos documentos e entrevistas, os quais apontam para as categorias: Estruturação das ações de extensão; concepções de extensão nas universidades do RS; extensão como trabalho educativo; mediações entre ensino-pesquisa e extensão; o REUNI, a extensão e a formação inicial em Educação Física; e o relatório como instrumento avaliativo.

1. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa tem caráter exploratório e almejou identificar e interpretar, a partir de uma abordagem qualitativa, 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).

O RS, atualmente, possui cinco Universidades Federais que ofertam o curso de EF com habilitação em Licenciatura e/ou Bacharelado. São elas: Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), esta com sede em Uruguaiana. Escolhemos como lócus de investigação as três primeiras, cientes do tempo que tínhamos para a defesa da dissertação, e por serem estas as unidades mais antigas e com mais tradição nas atividades de extensão universitária. Ressaltamos ainda que a FURG e a UNIPAMPA têm criação recente e receberam suas primeiras turmas respectivamente em 2006 e 2009.

A pesquisa exploratória, segundo Gil (1999) é desenvolvida quando objetiva-se ter uma visão geral sobre um determinado fato ou realidade. O qual necessita de esclarecimentos e delimitações que, posteriormente possibilitem um estudo mais aprofundado. Como existem poucos estudos que buscam analisar e descrever a realidade das ações de extensão optamos pela realização de um estudo exploratório. Tendo em vista que a proposta da pesquisa, buscamos mesclar e articular tipos diferentes de pesquisa, como a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo para atender as demandas da investigação.

A pesquisa bibliográfica para Bonin (2006, p.31) é a etapa que implica o “debruçar-se sobre o reservatório das pesquisas existentes em relação ao tema”, o qual deve se utilizar de estratégias diversificadas de investigação a fim de buscar um referencial teórico considerável. Bonin (2006) aponta ainda uma série de questionamentos que norteiam a escolha de uma boa bibliografia. Depois de localizado e acessado o material bibliográfico, começa a segunda etapa, chamada pela autora de “desconstrução metodológica” (p.32) do trabalho. Este é um fazer

importante tanto para a escolha do referencial, quanto para a própria aprendizagem do pesquisador, desenvolvendo o processo de produção de pesquisa e auxiliando em opções e decisões importantes durante o decorrer do estudo, além de proporcionar elementos metodológicos que podem ser úteis para o próprio trabalho.

A pesquisa documental foi realizada na perspectiva de May (2004), como caminho para facultar a compreensão do contexto no qual a extensão vem se constituindo. Os documentos são entendidos como fontes que podem expressar uma realidade, tornando possível traçar um paralelo entre a descrição e a efetivação dos fenômenos aos quais eles correspondem, localizando-os em um contexto social e político.

May (2004) considera ainda que os documentos são importantes tanto pelo que relatam, como pelo que deixam de fora, não apenas refletindo, como construindo versões de eventos e realidades. Outra questão importante ao abordar o documento refere-se à representatividade e significado, que trata da clareza e compreensão, sendo necessário, segundo May (2004) questionar-se sobre o que diz esse documento.

Com o intuito de investigar as relações das propostas de extensão com a pesquisa e com o ensino a partir da visão de professores e acadêmicos participantes, realizamos a pesquisa de campo, utilizando como instrumento a entrevista semiestruturada. Na perspectiva de Minayo *et al* (1994, p. 57), a entrevista permite obter informações diretamente dos “atores sociais” envolvidos. Para Triviños (1987) a vantagem da entrevista semiestruturada, se dá na medida em que oferece liberdade e espontaneidade necessárias tanto para o entrevistado quanto para o investigador.

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 traz das palavras sobre as quais se debruça”.

A utilização da análise de conteúdo pressupõe três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, análise e interpretação dos mesmos (BARDIN, 1977).

A primeira etapa objetiva sistematizar e operacionalizar as ideias iniciais a fim de estruturar os processos seguintes, dessa maneira é importante nessa etapa a “leitura flutuante” (BARDIN, 1977, p. 96) para se inteirar dos textos; a escolha dos documentos a serem analisados; a formulação das hipóteses e dos objetivos, ou

seja, a afirmação provisória e interrogação sobre as suposições que são levantadas; e a “elaboração de pressupostos que fundamentem a interpretação final”. (BARDIN, 1977, p. 95)

A exploração do material seria a administração dos procedimentos definidos anteriormente na pré-análise. E por fim, o tratamento dos resultados seria o processo de confronto dos dados empíricos com o aporte teórico e a validação dos resultados que serão ou não efetivados, podendo haver conclusões e interpretações do pesquisador.

1.1 Caminhos percorridos

A pesquisa bibliográfica foi realizada em periódicos da Educação Física, dentre eles: Revista Movimento; Pensar a Prática; Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Revista Motrivivência, Revista Motriz. Julgamos pertinente ainda utilizarmos, da área da Educação, os anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período de 2005 a 2010, especificamente dos Grupos de Trabalhos 4, 8 e 11, os quais tratam respectivamente sobre os temas: Didática, Formação de Professores e Política de Educação Superior. Além disso, foram utilizados alguns livros os quais debatiam assuntos sobre a Universidade, extensão e formação inicial, dentre eles: La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiência, organizado pelo Banco Mundial; Construção Conceitual da extensão universitária na América Latina, organizado por Doris Faria; Extensão ou Comunicação? E Pedagogia da autonomia de Paulo Freire, História da extensão universitária de Ana Luiza Sousa; e Universidade Brasileira no século XXI: Desafios do presente de Valdemar Sguissardi.

Foram feitas também buscas no banco de dissertações e teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), base de dados *Scielo*, entre outros espaços que disponibilizam leituras sobre os temas: Universidade, formação inicial e extensão universitária.

Para a coleta de dados, foi realizada uma busca inicial aos *sites* das universidades, no período de junho a julho de 2011 e dezembro de 2012, a fim de acessar as informações disponíveis sobre os projetos de Extensão das Escolas/Centros de EF em foco. Nesses *sites* obteve-se acesso ao Plano de

Desenvolvimento Institucional (PDI) e ao Projeto Político Institucional (PPI-UFPel), os quais explicitam a filosofia e metas da instituição; o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) de Licenciatura em Educação Física e dados referentes aos professores atuantes na graduação, pós-graduação e extensão. Os documentos que não estavam disponíveis nos *sites* foram solicitados diretamente nas instituições.

1.1.2 Sobre os Documentos Coletados

Os documentos referentes às ações de extensão foram coletados nas unidades – ESEF/UFPel, ESEF/UFRGS e CEFD/UFSM. Inicialmente o objetivo era acessar aos documentos referentes às propostas das ações, porém, em virtude da dificuldade de agregar e acessar todo o material 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.

Cabe destacar que os projetos de extensão pertencentes a docentes que não consentiram o uso para a pesquisa não foram coletados. Entretanto, a grande maioria dos professores considera estes documentos de domínio público, sem necessidade de autorização para seu uso.

Foram selecionados somente os projetos e/ou programas de extensão³, 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. Não constituíram corpo de análise os projetos que, mesmo cumprindo com os critérios anteriores, não estavam em funcionamento no ano de 2012, por desligamento ou afastamento do professor coordenador, devido à dificuldade de contato para posterior etapa da pesquisa.

Na UFPel, os projetos encontram-se cadastrados na Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PREC) e arquivados na ESEF. Dessa forma, após o

³ Segundo Corrêa (2007, p. 39) a extensão pode ser classificadas em programas, projetos, eventos, e prestações de serviço, os quais serão explicados no capítulo 5.2.1.

consentimento dos professores, obteve-se acesso aos relatórios de encerramento das atividades referentes a 2011, na secretaria do curso.

Para que se tenha uma visão do todo é importante ressaltar que, no ano de 2011, estavam cadastrados 31 ações de extensão na ESEF/UFPel. Sendo cursos, projetos, eventos, entre outras. Muitas tiveram começo apenas no segundo semestre de 2011. Entretanto obteve-se acesso aos documentos de 15 ações de extensão, em janeiro de 2012. Sendo que desses, em virtude dos critérios adotados, 08 projetos fizeram parte da amostra.

Na UFSM, as ações de extensão estão cadastradas na Câmara de Extensão, especificamente nos Gabinetes de Projetos (GAP) de cada Centro. Este órgão presta assessoria, divulga e sistematiza as atividades de extensão, além do controle do desenvolvimento dos projetos (SILVA et al, 2010). O GAP da Educação Física é coordenado por um técnico administrativo, com o qual foi estabelecido contato para a obtenção dos registros.

Os documentos foram coletados em fevereiro de 2012, junto ao GAP do CEFD. Tivemos acesso a 60 relatórios finais de ações de extensão desenvolvidas em 2011. Dessas, 27 foram excluídas por não atenderem aos critérios, constituindo como corpo de análise 33 projetos.

Na UFRGS, a responsabilidade da Extensão é da Comissão de Extensão (COMEX), sendo coordenada em cada unidade por um professor responsável, com o qual foi feito o contato e posteriormente coletado o material necessário. Atualmente a ESEF/UFRGS comporta em seu campus os cursos de Educação Física Licenciatura e Bacharelado, Dança e Fisioterapia. Sendo assim, muitos projetos de extensão são comuns aos estudantes oriundos desses cursos, enquanto que outros são projetos específicos para cada área de atuação.

Na ESEF/UFRGS a coleta dos documentos foi realizada em março de 2012. Foram disponibilizados 42 relatórios de ações de extensão, porém foram analisados 29 deles, os demais foram excluídos pelos critérios de seleção. Saliencia-se, no entanto, que não se obteve acesso a todas as ações de extensão desenvolvidas pela unidade, já que o técnico administrativo responsável por acessar ações não possuía uma lista geral de projetos, sendo necessário acessar aos arquivos individuais de cada professor, o que despenderia um tempo muito grande, devido ao número de cursos e professores vinculados. Como esse funcionário possuía também outras funções, não houve, por parte dele, interesse em continuar a

pesquisa. O coordenador e também o funcionário foram procurados ainda mais duas vezes, no intuito de obter essas informações, porém não houve retorno. Salienta-se que o contato com o coordenador foi feito somente via e-mail, já com o funcionário foi feito pessoalmente e via e-mail. Dessa forma, houve o acesso somente às ações que possivelmente comporiam o corpo de análise (ações de longa duração), desenvolvidas por professores especificamente da Educação Física.

Resumindo, temos o seguinte corpo empírico:

ESEF/UFPEL	CEFD/UFSM	ESEF/UFRGS
Registrados - 31	Registrados - 61	Registrados - ?
Acessados - 15	Acessados - 60	Acessados - 42
Amostra - 8	Amostra - 33	Amostra - 29

No apêndice III encontra-se a tabela com o nome dos projetos que constituíram esse primeiro corpo empírico.

O trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de ética da ESEF/UFPeI, a carta de aprovação encontra-se nos anexos da dissertação.

1.3 Sobre a pesquisa de campo

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. Nas três universidades as subdivisões de área que surgiram foi: 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 acadêmicos, que obrigatoriamente, atuaram no projeto durante os dois semestres de 2011, preferencialmente, um bolsista e um não bolsista. Projetos que não tiveram participação de alunos do curso de licenciatura em Educação Física, não fizeram parte dos selecionados para a entrevista. Por questões de logística, os acadêmicos foram indicados pelo coordenador.

Os projetos inicialmente escolhidos foram aqueles que apresentavam maior número de estudantes que atendiam aos critérios, posteriormente após as recusas, elegemos outros. O primeiro contato foi feito via e-mail com os professores coordenadores. Nesse processo, apresentou-se uma recusa para participar e a exclusão de 13 projetos, especialmente por não possuírem acadêmicos que atendessem aos critérios.

No total, foram selecionados e analisados nove projetos de extensão, três de cada universidade, e realizadas 26 entrevistas, nove com professores coordenadores e 17 com acadêmicos, dois de cada projeto (apenas no projeto "Seleção de futebol masculino" da UFRGS entrevistamos apenas um acadêmico devido a preponderância de participantes serem do bacharelado, e ser este o último projeto elegível da área educação).

As entrevistas foram realizadas no período de outubro a novembro de 2012, seguindo um roteiro, disponível nos apêndices do trabalho.

O roteiro de entrevista, como esclarece Triviños (1987), é resultado não somente da base teórica, mas também de outras informações que se obtém ao longo da investigação sobre o fenômeno social. Assim, o roteiro foi estruturado, também, a partir das informações colhidas na análise dos documentos e do referencial teórico adotado. Para captar as diferentes particularidades entre a ação/percepção dos professores coordenadores dos projetos e dos discentes participantes, elaboramos roteiros com algumas questões diferentes.

Como forma de facilitar a posterior análise do conteúdo, o roteiro foi estruturado em blocos: um sobre informações do projeto (objetivos, funcionamento, planejamento das atividades, entre outros); outro sobre a atuação do discente na ação; e, o último, sobre as percepções dos acadêmicos e professores sobre a relação entre formação inicial e a extensão universitária, e as relações entre extensão, pesquisa e ensino. Na entrevista com os docentes coordenadores, agregamos questões referentes à percepção sobre o instrumento de avaliação dos projetos e sobre as políticas voltadas para a formação e extensão universitária.

Optamos por não utilizar os nomes dos acadêmicos e professores, dessa forma, eles serão mencionados de acordo com o fluxograma abaixo:

Prof. A	• Acad. A1 e Acad. A2
Prof. B	• Acad. B1 e Acad. B2
Prof. C	• Acad. C1 e Acad. C2
Prof. D	• Acad. D1 e Acad. D2
Prof. E	• Acad. E1 e Acad. E2
Prof. F	• Acad. F1 e Acad. F2
Prof. G	• Acad. G1 e Acad. G2
Prof. H	• Acad. H1
Prof. I	• Acad. I1 e Acad. I2

2. CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE E PROCESSOS DE MUDANÇAS - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para adentrar as discussões sobre a extensão universitária (EU), é necessário situar que a mesma não pode ser isolada da universidade. Por se manifestar dentro de seus domínios, usufruir de seus colaboradores, recursos financeiros e estruturais, o desenvolvimento da extensão está diretamente atrelado ao avanço da universidade. Dessa forma, é necessária uma breve contextualização do processo histórico traçado pela universidade, para compreender a trajetória que a extensão delinea desde sua origem até os dias atuais. Entendendo que a universidade, assim como outros setores sociais, sofreu e sofre ações políticas e econômicas que se despontam nas suas decisões atuais.

Desde seu surgimento a universidade passa por constantes modificações que buscam aproximá-la do contexto social. Chauí (2003a) aponta para esta como uma instituição social, que já nas revoluções sociais do século XX, a partir das lutas políticas, procurava desenvolver a educação e cultura como direitos dos cidadãos. Buscava-se assim desencadear a lógica de que, a Universidade, deveria assumir o papel de instituição social intrínseca à ideia de democracia e democratização do saber.

Por ser uma instituição marcada pela presença de conflitos sociais, opiniões e ações divergentes, que expressam as contradições da sociedade, a universidade seria considerada, desde seu surgimento, uma ação social. Sendo legitimada pela conquista da autonomia do saber frente ao estado e a religião. Porém Pereira (2009, p 35) atenta para o fato de que a “busca da autonomia ao longo da história das universidades no mundo teve conquistas e retrocessos conforme o tempo histórico, político e econômico de cada país”.

Santos (2004) relata que a universidade pública e o sistema educacional como um todo, sempre esteve ligado à construção de um projeto de país, normalmente elitista, tornando-se especialmente evidente nos continentes asiáticos, africanos e latinos a partir do século XX. Para Santos (2004) o envolvimento da universidade e do Estado, em muitos casos, torna-se intenso, chegando-se a um

ponto em que questionar o projeto político nacional seria, conseqüentemente, questionar a Universidade Pública. Chauí (2003a), de forma semelhante destaca que as relações entre Estado e universidade não podem ser tomadas como relações de exterioridade, uma vez que, vista como instituição social, a universidade acompanha as transformações sociais, políticas e econômicas. Concordando com Chauí (2003b, p. 6) a universidade, “mais do que determinada pela estrutura da sociedade e do Estado seria, antes, um reflexo deles”. Entretanto por ser uma instituição social, munida de autonomia intelectual pode, conseqüentemente, relacionar-se de maneira conflituosa com a sociedade e Estado.

Sendo assim é necessário estar ciente de que a universidade se posiciona de forma diferente, quando analisamos sociedades e épocas distintas. Como exemplo, podemos citar os três modelos clássicos do século XIX que vem sendo modificados nas últimas décadas, como destaca Ferreira (2010, p. 4): O modelo francês, caracterizado pelo ensino público, porém estritamente controlado pelo Estado, e que enfatizou a formação profissional. O modelo inglês que seguia a lógica da “formação integral, não utilitária”, porém, pautada em um método individual onde a pesquisa científica e formação profissional eram mantidas em segundo plano⁴. E, ainda, o modelo alemão, no qual, a universidade era pautada na autonomia e responsabilidade do Estado, buscando uma formação intelectual que primasse pela cultura e qualidade, além da pesquisa e formação da elite.

Ferreira (2010) destaca ainda que na perspectiva alemã, a universidade criada por Humboldt era uma instituição autônoma e independente dos interesses do Estado ou qualquer outro tipo de poder. Para o filósofo, a universidade somente poderia contribuir, através da ciência, para o crescimento da nação se fosse uma instituição livre e autônoma. Alguns dos princípios que lhe outorgavam legitimidade eram:

a formação através da pesquisa; a unidade entre o ensino e pesquisa; a interdisciplinaridade; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autônoma, entre Estado e Universidade; a complementaridade do ensino fundamental e médio com o universitário. (PEREIRA, 2009, p. 31)

⁴ Leia mais em: FERREIRA, Suely. Reforma da Educação Superior no Brasil e na Europa: Em debate novos papéis sociais para as universidades. In: 33ª **Reunião Anual da Anped**, Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT11-6003--Int.pdf>>. Acesso em: 20 de set. de 2011.

Apesar de ser pautado em princípios importantes, o que se percebe é que esse modelo de universidade se constituiu antes uma vontade registrada em lei do que um acontecimento legítimo, já que as tensões políticas e econômicas existentes não permitiram que muitos desses princípios se concretizassem, especialmente a autonomia.

Essas modificações que afetam os modelos de universidade na sociedade atual têm sido provocadas pelas mudanças no contexto social, e mais recentemente pelas reformas educacionais, oriundas da tentativa de controle das crises financeiras instituídas pelo mundo. Leher (2001) destaca que os organismos econômicos sustentam a posição de que as crises do capitalismo as quais desestabilizam o mercado são decorrentes de setores como o Estado, especialmente pela ineficiência dos serviços públicos.

Nas décadas de sessenta e setenta, como destaca Sguissardi (2009), muitos países começaram a buscar alternativas para um equilíbrio orçamentário. Dentre as opções apresentadas estava a redução de gastos públicos, especialmente nos setores de serviços sociais, e a privatização de empresas e serviços públicos. Assim, o Estado passou de um parceiro e potencial órgão de fomento da educação superior, a um órgão regulador e subsidiário dos recursos. De igual forma, a educação superior passou a ser vista como um problema econômico que se utiliza de recursos públicos.

Sguissardi (2010) afirma que o Brasil aderiu a esse processo de equilíbrio orçamentário somente no início dos anos noventa, buscando promover uma reorganização das esferas públicas e privadas, nas mais variadas atividades do Estado e sociedade. Essa movimentação resultou na dualidade estatal/público e gerou uma polarização entre a desqualificação do estatal e a supervalorização do privado. Dentre as mudanças ocorridas, destaca-se a expansão do campo privado para além do setor produtivo, apropriando-se das esferas educacional, da saúde e da cultura (SGUISSARDI, 2009).

Essas novas determinações do mercado econômico fizeram com que as universidades fossem pressionadas, tornando-se mais independentes com relação ao Estado. Para Chauí (2003b, p. 2) essa reorganização transformou a educação superior, assim como outros setores sociais como a cultura e a saúde, em “serviços sociais não exclusivos do estado”.

Autores como Chauí (2003a e 2003b), Leher (2003), Chaves (2005), Sguissardi (2009), entre outros, afirmam que as propostas de reestruturação da educação superior se manifestam como parte de um processo muito mais complexo. Elas integram uma série de estratégias tomadas pelos países centrais do capitalismo mundial como forma de aumento da produtividade e equilíbrio do setor econômico mundial. Através de redução de gastos com gestão pública e o incentivo a projetos privados, haveria uma maior participação financeira da sociedade. Chaves (2005, p. 2) destaca ainda que na estrutura capitalista atual, o Estado seria o responsável pelo desenvolvimento da esfera pública, ao passo de que o mercado seria o espaço da esfera privada, porém no momento em que, a esfera privada passa a ocupar o espaço público e os interesses dessa se sobrepõem aos da coletividade, acontece a “privatização do público”.

Ferreira (2010, p. 6) relata que o discurso neoliberal evidenciava o espaço do mercado como a solução para a crise. Nessa visão, a educação superior, deveria centrar-se na “produtividade, na excelência, na competitividade e na utilização de indicadores quantitativos de performance”.

Assim, a universidade estaria subordinada a uma autonomia financeira, na medida em que ficaria livre para buscar parcerias institucionais privadas como empresas com interesse em prestação de serviços ou apoio as pesquisas da universidade. Porém, em contrapartida, ela estaria perdendo sua autonomia institucional, já que mesmo não sendo governada por atores externos a ela, necessitaria subordinar-se cada vez mais a lógica e interesse do mercado e Estado (SGUISSARDI, 2009).

2.1 As organizações mundiais e sua interferência nas políticas de educação

As discussões acerca da educação superior como um bem público ou privado são feitas desde a década de noventa e tomam espaço cada vez maior em documentos produzidos pelas organizações econômicas mundiais como o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) e Organização Mundial do Comercio (OMC), além das instituições educacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e ainda das organizações nacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e a União Europeia (UE).

Também tem participação pesquisadores e educadores que se posicionam a respeito das reformas que vem ocorrendo.

Nesse contexto, o BM juntamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI), influenciaram e continuam influenciando fortemente as políticas públicas educacionais dos países em desenvolvimento, dentre os quais está o Brasil, através de um documento lançado em 1994, chamado: *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de lá experiencia* (SGUISSARDI, 2009). A partir da participação desses órgãos nos setores sociais, concordando com Chaves (2005), a educação transfigura-se de investimento social para um gasto público que necessita redução, a fim de que se cumpram as exigências de ajuste fiscal fixadas pela política econômica mundial ao Estado.

As orientações desse documento, na concepção de Sguissardi (2009), supõem relações teórico-políticas com o Estado e a sociedade civil, e são propostas no sentido de diminuição dos recursos públicos no que diz respeito às instituições públicas de educação superior. Um dos argumentos se refere ao modelo europeu de universidade - baseado na autonomia, pública e gratuita e nos princípios de ensino, pesquisa e extensão - alegando que os investimentos nesse modelo de ensino são altos demais para o Estado e pouco adequados para a América Latina (LEHER, 2001). Esse foi um dos aspectos mais importantes que impulsionaram a reforma, já que a obrigatoriedade da associação entre ensino, pesquisa e extensão, era visto pelo BM como critério caro e foi tensionado a extinguir-se. Além disso, as sustentações de que os investimentos na educação básica eram mais lucrativos e traziam um retorno mais rápido para a sociedade capitalista, necessitada de mão de obra, foi outro argumento utilizado para pressionar os governos no sentido da reforma.

Em algumas teses propostas pelo BM é possível identificar princípios de diferenciação e diversificação das instituições de educação superior, especialmente as universidades, por exemplo:

la introducción de una mayor diferenciación en la enseñanza, es decir, la creación de instituciones no universitarias y el aumento de instituciones privadas, puede contribuir a satisfacer la demanda cada vez mayor de educación postsecundaria y hacer que los sistemas de enseñanza se adecúen mejor a las necesidades del mercado de trabajo (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 31).

Dessa forma, através da diferenciação institucional, ou seja, criação de faculdades, institutos profissionais, colégios técnicos, além do ensino a distância,

haveria uma redução de recursos públicos e retorno mais rápido dessa mão-de-obra para a sociedade.

Quanto à diversificação, caso as instituições estatais quisessem melhorar sua eficiência e qualidade, o documento do BM apontava que os governos deveriam efetuar ações que promovessem reformas importantes no financiamento. Estas seriam responsáveis por mobilizar mais fundos privados para as instituições públicas, subsidiar estudantes qualificados que não pudessem prosseguir no ensino superior por causa da renda familiar insuficiente, e promover a eficiência na alocação e utilização de recursos fiscais dentro e entre as instituições do Estado.

Outra consideração importante que acaba afetando o sistema educacional é a posição do BM quanto à concepção público/privado, referindo-se as instituições de educação superior (IES). Para o BM, as IES não poderiam ser tratadas como instituições exclusivamente públicas, por três características: “a competitividade (oferta limitada), excluibilidade (pode-se obtê-la mediante pagamento) e recusa (não é requerido por todos)” (SGUISSARDI, 2009, p. 213). Nesse sentido a educação superior estaria associada ao conceito de empresa privada, nutrindo-se da categoria mercantilização do saber e da ciência, o que acarreta a perda do princípio de bem coletivo e direito fundamental da cidadania, garantido pelo Estado.

A reforma do Estado, como explica Chauí (2003b), ocasionou ainda uma nova definição para as universidades, que não seriam mais consideradas instituições e sim organizações sociais. As mudanças referentes ao conceito se dão na medida em que uma organização é definida por uma prática social instrumental, ou seja, munida de sistemas administrativos voltados para a gestão, planejamento, controle e êxito. Sua avaliação passa a basear-se no cumprimento de metas, contratos de gestão e indicadores de produtividade. Esse modelo de universidade é chamado por Chauí de “Universidade Operacional” (2003b, p.3).

A docência na Universidade Operacional é entendida como um meio de transmissão rápida de conteúdos, responsável por uma formação aligeirada e que permite aos estudantes um conhecimento superficial, mínimo para o ingresso no mundo do trabalho. Chauí (2003a, p.5), destaca que a marca essencial da docência, desaparece já que a formação acaba se dando sob a lógica da “transmissão e adestramento”, formando profissionais que logo serão expulsos do mercado, pois se tornam obsoletos e descartáveis. Da mesma forma, os professores passam a ser

contratados dando ênfase ao profissional pesquisador especializado que poderá atender as demandas das prestações de serviço com a pesquisa.

Ferreira (2010) salienta que a reforma encaminha a universidade a uma divisão de setores, procurando dissolver o modelo ensino-pesquisa. A partir dessa dissolução nasceriam as universidades de pesquisa, as quais seriam orientadas somente para a investigação, sendo avaliadas e financiadas de forma diferente daquelas voltadas somente para o ensino, as quais formariam mão-de-obra qualificada. Leher (2001) afirma que essa divisão, é uma forma de adequação da educação superior ao mercado que estabeleceria:

universidades com núcleos de excelência, para formar as classes superiores e prestar serviços tecnológicos e políticos ao mercado; universidades de ensino, para formar profissionais liberais e técnicos, basicamente provenientes das classes médias, além de centros universitários e faculdades isoladas, para formar profissionais de pouca especialização, provenientes das classes médio-baixa e média, e escolas profissionalizantes para egressos do ensino médio ou fundamental vindos das classes subalterna (LEHER, 2001, p.12).

Esse modelo de universidade, somente de ensino, chamado por Sguissardi (2009) de Universidade Neoprofissional. Apresenta como características a autonomia financeira, referente à diferenciação de recursos, e o caráter competitivo, já que necessitam buscar cada vez mais subsídios da iniciativa privada para complementação de verba. Para a administração dessas instituições, sistemas gerenciais e também fundações de apoio institucional são instaladas nas IES federais (IFES), com o objetivo de administrar e financiar as ações da universidade.

As orientações feitas pelos organismos econômicos, especialmente o BM aos governos, afetam diretamente os sistemas de avaliação das IFES, uma vez que afastam o Estado da função de mantenedor, intensificando as políticas de fiscalização e avaliação por parte do Estado, afetando diretamente a autonomia institucional. Isso exige das universidades e demais instituições de ensino que se enquadrem nas novas exigências, já que o financiamento ainda existente está sujeito à adequação e cumprimento de metas pré-determinadas.

Nesse aspecto, Dias Sobrinho (2004) aponta que essa avaliação se caracteriza como exclusivamente técnica, tendo como objetivos principais prestar informações claras, incontestáveis sobre o que está sendo feito na instituição. Essa avaliação justifica-se pela necessidade de orientar o mercado e o Estado e pelo direito dos clientes se inteirarem da qualificação de escolas e professores. Assim, permitindo definir quem oferece os melhores serviços, baseando-se, sobretudo em

uma relação custo-benefício. Desse modo, a avaliação deixa de ter um aspecto pedagógico que buscaria, portanto, ponderar sobre como se desenvolve a formação e que profissional está formando, para assumir um papel de controle, seleção e competitividade entre as próprias IES.

Chaves (2005) sinaliza que, a redução de aportes financeiros para manutenção das IFES por parte do Estado é outro aspecto importante na avaliação, uma vez que induz as instituições a apelar para os recursos privados, adotando medidas administrativas de cunho privatizante. O Estado passa a cobrar das instituições eficiência, de acordo com a lógica do produzir mais com menos custo.

Essas teses propostas a partir de 1994 são acatadas por diversos países, especialmente pelos países em desenvolvimento, por serem orientações dos órgãos mundiais econômicos. Dessa forma, a educação superior, antes vista como uma produtora de conhecimentos e formadora de cidadãos para as práticas da vida social e econômica, através da construção de nações livres e desenvolvidas, acaba atrelada às deliberações imediatistas do mercado. Assim passa a ser vista também como uma função de cunho econômico, atendendo aos interesses individuais e privados. Concordando com Dias Sobrinho (2004), é possível afirmar que essa nova configuração do ensino superior e, especialmente da universidade, provocou mudanças pertinentes no papel social da educação superior no que tange a compreensão das suas funções na sociedade.

2.2 A universidade Brasileira

Nos anos noventa, modificações da legislação brasileira no que tange o Sistema Nacional de Educação, provocaram alterações também na educação superior. Corroborando com as orientações do BM, em 1996 foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Brasil, 1996), na qual a educação superior é descrita de forma minimalista, traçando apenas considerações gerais sobre o nível de ensino. Sguissard (2009) destaca que essa normatização simplificada deixa sobre responsabilidade da legislação complementar o detalhamento do financiamento, das funções e normatizações dos sistemas de ensino. Leher (2001), no mesmo sentido, assegura que a reforma acaba sendo ainda complementada por uma série de Medidas Provisórias, Decretos e Portarias que promovem o avanço da intervenção governamental, especialmente nas

universidades públicas, aumentando o domínio normativo do Estado sobre as esferas educacionais.

Sobretudo na LDBEN, as complementações acabam sendo feitas por Decretos – 2.207/97, 2.306/97⁵ e 3.860/01⁶, os quais vão consecutivamente sendo revogados e culminam no Decreto 5.773/06⁷. Esses, são responsáveis especialmente pela implementação da diversificação institucional e privatização do ensino, além de uma interpretação flexível do artigo 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o qual estabelece a obediência ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O Decreto 2.207/97, por exemplo, define que a educação superior passe a ser estruturada sob a forma de: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos e institutos superiores. Sendo obrigatoriedade das *universidades* o cumprimento das ações indissociáveis entre ensino, pesquisa e extensão, ou seja, não há menção de que outras formas de instituição de nível superior necessitem também cumprir com os princípios da indissociabilidade, nem tampouco da oferta de pesquisa ou extensão, tornando assim mais flexível a organização da educação superior.

Ao discutir o termo “flexibilizar”, Chauí (1999, p. 2) destaca que o Ministério da Educação (MEC), ao usar esse verbo, acena para uma série de ações como a diminuição do regime único de trabalho, propondo “contratos flexíveis”; a simplificação dos processos de gestão financeira e a prestação de contas; a “adaptação dos currículos de graduação e pós-graduação às necessidades profissionais das diferentes regiões do país, isto é, às demandas das empresas locais”; e “separação da docência e pesquisa, deixando a primeira na universidade e deslocando a segunda para centros autônomos”.

A principal crítica feita a essa determinação refere-se ao fato de que a diplomação, ou valoração do título de uma instituição universitária para com as demais, que em muitos casos se constituem em cursos de curta duração, não difere em nenhum aspecto legal. O que favorece por parte do mercado e do Estado, os

⁵ Decreto 2.306/97 – O decreto regulamentava o sistema federal de ensino, foi revogado pelo decreto 3.860/01.

⁶ Decreto 3.860/01 - Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, foi revogado posteriormente pelo decreto 5.773/06.

⁷ Decreto 5.773/06 – esse decreto dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

financiamentos a instituições que formem profissionais mais rapidamente e com um menor custo, pois, como aponta Sguissardi (2009), para uma instituição ser definida como universidade, é necessário que a mesma obedeça a alguns pré-requisitos mínimos como:

I – estrutura pluridisciplinar, com oferta regular, em diferentes campos do saber, de pelo menos dezesseis cursos de graduação ou de pós-graduação stricto sensu, todos reconhecidos e com avaliação positiva pelas instâncias competentes, sendo, pelo menos oito cursos de graduação, três cursos de mestrado e um curso de doutorado; II – um terço do corpo docente em regime de tempo integral ou dedicação exclusiva, majoritariamente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III – Metade do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, sendo pelo menos metade desses doutores; e IV – indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (SGUISSARDI, 2009, p. 227).

Esses critérios acabam tornando a universidade uma instituição carente de grandes investimentos financeiros e humanos. De tal modo que a necessidade da redução de gastos orçamentários e o desejo de expansão da educação superior associam-se a criação de IES com fins lucrativos e isentas das ações de extensão e pesquisa. Disseminam-se deste modo as *universidades neoprofissionais*, ou *universidades de ensino* (SGUISSARDI, 2010, p.2), que são em grande maioria privadas. Essas universidades de ensino seriam organizações pautadas no modelo gerencial, em que a formação se daria de maneira rápida (aproximadamente três anos) e com o objetivo principal do desenvolvimento de mão-de-obra profissional para abastecimento do mercado.

A pesquisa não é totalmente excluída dessa nova proposta de universidade, pelo contrário, surgem também as “*Universidades de pesquisa*” (SGUISSARDI, 2009, p. 114). Nessas, as pesquisas são realizadas, não tendo como prioridade atender as demandas sociais, e sim, satisfazer a interesses vinculados as prioridades do mercado ou de agências que valorizem certos tipos de pesquisa.

Quando públicas, o estímulo à competição nessas organizações, é feito através das gratificações de estímulo a docência, aprovada por lei (Lei 9.678/98), do sistema de produtivismo acadêmico, gerado pelo modelo CAPES de avaliação, e ainda pela disputa entre docentes pesquisadores pelos financiamentos lançados em editais dedicados à pesquisa, porém sempre insuficientes.

Outras propostas para a educação superior são feitas pelo Projeto de Lei 7200/06 (Lei de Reforma da Educação Superior), o qual mesmo não tendo sido aprovado, já foi implementado. Este projeto sugere algumas alterações na LDBEN (BRASIL, 1996), destacando-se a possibilidade das universidades reorganizarem as

estruturas de seus cursos de graduação e organizá-los em ciclos de ensino. Deste modo, não haveria mais uma dualidade graduação/pós-graduação, e sim uma educação superior dividida em três etapas: “Bacharelados Interdisciplinares (nas áreas de artes, humanidades e ciências), formação profissional e pós-graduação” (CATANI, 2010, p. 9). Essa ideia surge semelhantemente à outra, que fomenta ainda, a criação do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o qual seria uma reestruturação da proposta da Universidade Nova⁸.

Ainda quanto aos adendos na LDBEN, o Decreto 2.306/97 reconhece as IES privadas como instituições com fins lucrativos, ou seja, a partir desse momento elas podem se estruturar sob a forma de empresas comerciais, indo ao encontro das propostas do BM à diversificação e privatização da educação superior.

Várias alterações foram feitas a partir de 1995 no que tange a educação superior, especialmente no octênio de 1995-2002. Ferreira (2010) aponta que nesse período, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a expansão do acesso a nível superior de ensino foi fomentada, entretanto via IES privadas. Embora fosse solicitada a expansão também das IFES, houve uma drástica redução de recursos destinados às mesmas, o que culminou em IFES estabilizadas ou privatizadas, e ainda a suspensão dos processos de contratação de professores e funcionários.

Com a mudança de governo para Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), a educação superior nos primeiros anos não apresentou grandes modificações, tendo seguido as políticas da administração anterior. O diferencial do novo governo se deu com as políticas de expansão interna das IFES, por meio REUNI (Decreto nº 6.096/07), da expansão dos Institutos Federais, a injeção de recursos públicos em instituições privadas a partir de políticas como o PROUNI (Programa Universidade

⁸ “O projeto Universidade Nova busca a transformação total e radical das estruturas e modalidades vigentes na universidade atual, em variados aspectos” (ALMEIDA FILHO, 2008, p.232). Dentre as alterações postuladas no projeto para a estrutura curricular está a implantação de um regime de três ciclos de educação universitária: 1º) Formação universitária a partir do “Bacharelado Interdisciplinar”, sendo esse pré-requisito para progressão aos ciclos de formação profissional. 2º) “Formação específica, encurtando a duração dos atuais cursos e focalizando as etapas curriculares de práticas profissionais”. 3º) Formação acadêmica científica, artística e profissional da pós-graduação (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 200). Outra proposta importante vinculada a Universidade Nova, que vemos presente também no projeto REUNI é a ampliação da oferta ao ensino superior, explicitada por Almeida Filho “há uma expectativa de duplicar a oferta de vagas caso todo o sistema federal adote essa proposta. (p. 234)”.

para Todos), e ainda o estímulo ao financiamento estudantil para estudantes através do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Apesar do fomento à expansão da rede federal, Ferreira (2010) destaca que o governo Lula também continuou incentivando as IFES a captarem recursos de fontes alternativas, esse incentivo foi imposto através de metas avaliativas. A tabela a seguir explicita como o Decreto 2.306/97 e as políticas dos três últimos governos, afetaram a distribuição de IES entre os setores público e privado.

Tabela 1 - Distribuição de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica

Brasil	1997	1998	2000	2002	2004	2006	2007	2008	2009	2010	2011 ⁹
Total	900	973	1.180	1.637	2.013	2.270	2.281	2.252	2.314	2.378	2.365
Pública	211	209	176	195	224	248	249	236	245	278	284
Federal	56	57	61	73	87	105	106	93	94	99	103
Estadual	74	74	61	65	75	83	82	82	84	108	110
Municipal	81	78	54	57	62	60	61	61	67	71	71
Privada	689	764	1004	1.442	1.789	2.022	2.032	2.016	2.069	2.100	2.081
Particular	-	-	698	1.125	1.401	1.583	1.594	1.579	1.779	-	-
Comun/Confes	-	-	306	317	388	439	438	437	290	-	-

Fonte: MEC/INEP 2011.

A partir do Decreto 2.306/97 que assegura o ensino com fins lucrativos, o número de IES privadas aumenta vertiginosamente, enquanto que as IES filantrópicas pouco aumentam e no último ano sofrem uma queda. É possível estimar que essas instituições venham a desaparecer com a lógica vigente.

De acordo com a tabela, mesmo que em alguns anos tenham ocorrido oscilações quanto ao acréscimo ou diminuição de IES públicas e privadas, é admissível afirmar que ambas vem aumentando com o decorrer dos anos. Entretanto é importante ressaltar que, enquanto as IFES tiveram uma ampliação de 16% de 1997 a 2011, as IES privadas aumentaram em mais de 200%, no mesmo período, mesmo havendo uma pequena queda em 2011. Isso demonstra que as políticas de diversificação e privatização propostas pelo BM estão resultando na expansão da educação superior como uma alternativa economicamente rentável.

Como forma de avaliação, especialmente após a expansão rápida e desordenada das IES privadas, em 2004 é instituída, em substituição ao Exame Nacional de Cursos (provão), o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

⁹ As informações referentes ao ano de 2011 são as mais recentes disponibilizadas no site do INEP em 2013, assim as referências serão feitas tendo como referencia o mesmo.

(SINAES) – Lei nº 10.861 (BRASIL, 2004). O SINAES surge como uma análise mais consistente das IES, sendo desenvolvido sob duas lógicas, segundo Sguissardi (2009): A) Estimativa da função educativo-reflexiva, ter em vista a melhoria da aprendizagem ou do fazer científico; B) avaliação como controle, visando à validade legal dos diplomas e habilitações profissionais. O autor salienta que, mesmo com a preocupação de viabilizar a qualidade acadêmica, o que tem prevalecido é a lógica burocrático-funcional, isto é, a garantia da legitimidade em lugar da sua qualidade. Por esses motivos, e também por aparentemente não respeitar a autonomia universitária, o SINAES é considerado ainda uma forma de regulação e centralização do governo para com as IES.

2.3 A implantação do REUNI

As crises no sistema de ensino público brasileiro, especificamente a educação superior vem se estendendo já há alguns anos, os cortes financeiros sofridos pelo sistema tiveram consequências graves dentre eles: “a precarização da infraestrutura dos campi federais (laboratórios, redes de informática, bibliotecas)”; a estagnação dos salários de servidores públicos (professores e funcionários); e “o grau de qualidade do ensino e da pesquisa foram reduzidos, mesmo conservando-se acima da média da qualidade no setor privado” (SGUISSARDI, 2009, p. 244). Mesmo que o número de matrículas nas IFES tenha aumentado cerca de 60% no decorrer de 1989 a 2002, não foi tão significativo quando comparado as IES privadas durante o mesmo período. É importante ressaltar ainda a diminuição do investimento por aluno no ensino superior federal que passou de R\$ 11.198,00 em 1995 para R\$ 5.488,00 em 2001, sendo reduzido quase que pela metade (SGUISSARDI, 2009). Assim, o acesso ao ensino gratuito foi facilitado por políticas como o PROUNI e o REUNI, porém em detrimento de outros fatores importantes como a qualidade da formação e os subsídios para se cursar o nível superior.

Dessa forma, enquanto que o governo FHC ficou caracterizado pela privatização como tentativa de saída da crise, o governo Lula, como afirma Maués (2010), além de continuar fomentando a expansão das instituições privadas, foi marcado por outras medidas não menos polêmicas. Dentre elas, a ampliação e forte propaganda do programa FIES, a instituição de programas como o PROUNI, e especialmente, a aprovação e implantação do programa REUNI.

Lima (2009) afirma que, as reformulações que são propostas pelo REUNI têm modificado a estruturação dos cursos de graduação e o trabalho docente desenvolvido nas IFES, ressignificando as funções sociais da universidade pública. Mesmo se expandindo, pela lógica REUNI, as instituições tendem à precarização, por situações distintas: a *formação profissional* e o *trabalho docente*.

Maués (2010) e Lima (2009) convergem em seus estudos ao afirmarem que a formação profissional e o trabalho docente são prejudicados na estrutura do REUNI. Especialmente pelo aumento do número de alunos por turma, e também as novas modalidades de graduação, que explicitam uma formação aligeirada e desvinculada da pesquisa. A dinâmica de contratação de professores, segundo os autores, está pautada no banco de professores-equivalentes, os quais são contratados no regime de 20 horas e destinados somente ao ensino, não tendo carga horária disponível para a pesquisa e extensão e, ainda, os cursos à distância não ofereceriam estrutura para a promoção de atividades de cunho extensionista ou de pesquisa.

Quanto ao trabalho docente, Maués (2010) destaca que a intensificação através do aumento do número de alunos, além da demanda de trabalho, pode ocasionar problemas de saúde como: mal estar docente, depressão, stress, problemas de voz, distúrbios mentais e outros problemas que venham a afastar o profissional da docência.

Sguissardi (2009) destaca que, de forma geral, as IFES já sofriam com a desestruturação do quadro de professores contratados em 1999, quando cerca de 40% dos docentes apenas, eram contratados em regime de tempo integral. Lembrando que os horistas não se dedicam às atividades de pesquisa e extensão, pela falta de tempo, e que 1/3 desses professores de tempo integral, dedicam-se a atividades administrativas, sobraria apenas cerca de 30% dos profissionais em condições legais para dedicação à pesquisa e extensão. Em 2009, de acordo com o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) o quadro de docentes em exercício era constituído dos seguintes números:

Tabela 2 - Número de Funções Docentes em Exercício, por Organização Acadêmica e Regime de Trabalho em 2011

	Total	Tempo Integral (40h)	Tempo Parcial (20h)	Horista
Brasil	357.418	167.714	85.295	104.409
Pública	139.584	113.225	17.418	8.941
Privada	217.834	54.489	67.877	95.468

Fonte: INEP/MEC (2011)

Como se percebe, os números relativos aos profissionais de tempo integral nas IES públicas em 2011 são mais altos, alcançando 79% do total de professores.

No que se refere à incorporação das instituições ao programa, o Decreto 6.096/07 é bastante claro e descreve no artigo 3º que:

O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas.

Esse artigo deixa evidente que, para as instituições terem direito aos recursos orçamentários é preciso aderir à proposta, apresentando os planos de reestruturação. Além disso, Lima (2009) explicita que o não cumprimento das metas de desenvolvimento, acordado por documento assinado pelas universidades, culmina na suspensão dos recursos programados, no ano imediato ao descumprimento das metas, podendo haver suspensão do acréscimo de professores da instituição. É necessário ressaltar que atualmente, todas as universidades federais já aderiram ao programa REUNI. Dessa forma, através desse programa, o Estado passa a desempenhar seu papel de controlador e avaliador do ensino superior como foi proposto pelo BM em 1994.

A partir do que foi exposto pode-se afirmar que a universidade vem sendo pressionada a abandonar sua função principal de formação e produção de conhecimento. Visando, assim, atender as demandas sociais e aderir a um novo processo de formação em que a educação é vista como um serviço, disponível para a “sociedade do conhecimento” e serve de apoio à internacionalização do capital (FERREIRA, 2010, p. 3).

Dessa forma, questiona-se, qual será o futuro das atividades de pesquisa e extensão nesse novo contexto universitário? A criação de propostas como o REUNI afetam de que forma a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão?

É importante observar ainda a livre interpretação criada a partir da LDBEN de 1996, a qual de forma minimalista, cita a obrigatoriedade das ações de ensino,

pesquisa e extensão apenas às Universidades, as quais não são atualmente as instituições que mais crescem.

3. UNIVERSIDADE E EXTENSÃO

Nesse capítulo o interesse é situar o surgimento e legitimação da extensão, a qual é requisito básico para que uma instituição possa ser denominada de universidade.

Não é intenção criar um novo conceito para a extensão universitária, antes situar historicamente e discutir brevemente os conceitos já atribuídos a ela, à luz de autores como Sousa (2010), Fagundes (1985), Freire (1983), Mazzilli (2010, 2011), Melo Neto (1997, 2001), Rocha (2001), dentre outros. A busca é por situar questões como: A quem, e para que, serviu e/ou serve a extensão universitária? O que é a extensão universitária? Por que ela é tão importante? A extensão tem sido justificada como a principal responsável pelo papel social da universidade para com a sociedade, mas ela realmente consegue cumprir esse papel? O que seria o conceito de indissociabilidade? Qual seria o papel da extensão na formação acadêmica?

3.1 Processo histórico de constituição da extensão universitária

Como menciona Rocha (2001), os estudantes universitários costumavam participar de campanhas de saúde, dando assistência a populações carentes através de ações semelhantes às exercidas pela igreja Católica, entre outras atividades com a comunidade. Com a criação da ordem dos jesuítas, essas ações passaram a ocorrer através de propostas educativas para além dos muros dos colégios, servindo de pontapé inicial para o que chamamos hoje de “extensionismo universitário” (ROCHA, 2001, p. 16).

Assim, primeiras ações de extensão tiveram suas origens na Europa em países como a Inglaterra, França e Alemanha, tendo como principal propulsora para tanto as Universidades populares¹⁰ (JEZINE, 2001). O modelo europeu de extensão acabou se disseminando para a América do Norte, especialmente para os Estados

¹⁰ As Universidades Populares caracterizavam-se por “não constituir uma unidade com corpos docente e discente próprios”, e terem como atividade principal “a promoção de conferências e cursos gratuitos, abertos a população interessada” (SOUSA, 2010, p.87).

Unidos, onde foram criadas Escolas de Extensão, que posteriormente deram origem as “Escolas Superiores Rurais ou Universidades Rurais” (ROCHA, 2001, p. 17).

Nos Estados Unidos, a extensão se constituiu prioritariamente sob a forma de prestação de serviços, cursos profissionalizantes, educação à distância, dentre outros modelos e metodologias. Todavia a grande marca americana deixada na extensão foi o preceito do extensionismo rural.

Melo Neto (1997) destaca que, mesmo a extensão tendo origens na Inglaterra, a vertente americana acaba se tornando a mais influente no Brasil, especialmente por estar associada às questões rurais, muito presentes nos cursos voltados à agricultura. Mesmo que a universidade brasileira tenha seguido a lógica europeia de levar o conhecimento ao povo, oriundo das Universidades Populares, a extensão norte-americana se consolida no Brasil por meio da criação da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, em 1920, tendo como base o extensionismo rural. (ROCHA, 2001 e JEZINE, 2001).

Na América Latina, um dos pontos marcantes para o extensionismo se deu em 1918, na Argentina, onde os estudantes pressionaram a universidade a assumir seu papel social. De acordo com Machado e Paula (2008), foi através do Manifesto de Córdoba que a Extensão passou a ser considerada como uma função inerente à própria universidade. Assim, passou a ser vista como uma maneira de fortalecer a função social da universidade, integrando os segmentos universitários nas lutas sociais e auxiliando nas transformações reformistas na época. Esse movimento influenciou outros grupos, dentre eles, grupos de estudantes no Brasil, os quais desempenharam um papel importante na consolidação e institucionalização da extensão na universidade brasileira, como veremos a seguir.

3.2 O extensionismo no Brasil, quem foram os atores em destaque?

O surgimento da EU no Brasil, é contada por Souza (2010) tendo três atores principais: os discentes, através do Movimento Estudantil (ME); o Estado, representado pelo Ministério da Educação e as Instituições de Ensino Superior, representadas pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão (FORPROEX). A autora destaca que a existência da extensão concretizou-se em 1931, com a promulgação do Primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras, e o Decreto nº 19.851/31, art. 42 (BRASIL, 1931), o qual apresenta a forma como a extensão deveria acontecer: “A

extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário [...]”.

As primeiras experiências extensionistas foram resultado de interesses e atos da comunidade discente. Sua origem deve-se ao ME, ressaltando naquele momento não havia o movimento estudantil como grupo organizado, e sim grupos de estudantes que se organizaram e participavam de modificações, revoltas e manifestações sociais no país (SOUSA, 2010).

Fagundes (1985) ressalta que na década de trinta, a extensão apresentava-se como uma forma de preservação as estruturas hierárquicas, mesmo quando destinada as classes inferiores. O autor destaca que os cursos sintéticos, palestras, e outras atividades pontuais desenvolvidas na época, não eram capazes de imprimir, de igual forma, os conteúdos que a elite aprendia na universidade às camadas populares (FAGUNDES, 1985). Mesmo tendo o intento de levar os benefícios da universidade para quem não tinha acesso, as atividades de extensão primavam por se desvincular das necessidades objetivas da população a ser atingida.

Como explicita Fagundes (1985), esses fatos demonstram que a universidade brasileira por muito tempo, teve o ensino como a modalidade mais tradicional utilizada para cumprir seu papel social. A pesquisa surgiu tempos depois, também no intuito de servir como função social da universidade, entretanto, ambas as funções evidenciavam um caráter elitista, já que atendiam a uma parcela muito pequena da população, deixando a universidade, exposta as críticas sobre sua função social.

No período entre o Estado Novo e o Golpe Militar, o ME já agiu de forma mais organizada, por intermédio da União Nacional dos Estudantes (UNE). A EU vista sob a visão do ME brasileiro foi ascendendo ao longo da história e suas concepções apontavam para a construção de uma extensão como ferramenta de “envolvimento político, social e cultural da universidade com a sociedade” (SOUSA, 2010, p. 52).

Segundo Sousa (2010), a partir do Golpe Militar até a década de setenta, o surgimento da ditadura militar fez com que os movimentos estudantis passassem a ser fortemente combatidos e o Estado assumiu o controle sobre as ações extensionistas, porém sem perder o caráter assistencialista. Desse momento em diante, a extensão passou a ser utilizada pelo Estado como “instrumento ideológico de grande potencial”, desenvolvendo um “caráter salvacionista e integracionista”,

canalizando-se especialmente nos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTACs), as quais tinham como objetivo treinar estudantes para dar assistência às comunidades rurais.

Outra forma utilizada para canalizar os estudantes e se utilizar da extensão como meio de implantar seu novo projeto de governo foi a criação do Projeto Rondon. Nesse, os estudantes universitários se envolveram com o objetivo de atender, através de ações isoladas e pontuais, as áreas mais carentes do país. As viagens para áreas distantes eram usadas ainda como atrativos para a participação estudantil, exclusivamente voluntária, e especialmente com a intenção de retirar os estudantes dos centros urbanos, dispersando ainda mais o ME.

Sousa (2010) evidencia que mesmo não vinculado diretamente ao sistema educacional, o Projeto Rondon abriu espaços em suas operações, permitindo às universidades a participação nas ações extensionistas. Como consequência da instalação dos Campi Avançados, que eram de responsabilidade das universidades, a partir de 1969, foi firmada uma parceria entre essas e o Projeto Rondon. Nesse contexto, mesmo que a conexão entre o “Projeto Rondon, extensão universitária e Campi, fosse apenas a possibilidade de integração das regiões carentes através de ações interiorizadas”, o contato não era mais apenas com os universitários (SOUSA, 2010, p. 71). A grande crítica ao Projeto Rondon¹¹ refere-se ao fato de que, mesmo este tenha sido pensado durante um evento educacional, sua efetivação e gerenciamento ficaram sob a responsabilidade do Ministério do Interior, o qual por muitas vezes foi criticado pelo MEC por se omitir diante de problemas da nação (SOUSA, 2010).

Na segunda metade da década de setenta, de acordo com Maciel (2010), houve uma reorganização dos movimentos sociais, a qual foi extremamente importante para a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 e para a efetivação da extensão como política institucional.

Dentre outros documentos importantes para a ascensão da extensão, Sousa (2010) destaca a elaboração do Primeiro Plano de Trabalho da EU. Este surgiu em

¹¹ O Projeto Rondon continua ativo até os dias atuais. É uma política de estado, sendo coordenado pelo Ministério da Defesa, com a participação de outros ministérios e apoio das forças armadas. Depois de diagnosticadas as regiões onde a ação será executada, divulga-se o convite às IES, que elaboram propostas de plano de trabalho, as quais são analisadas por uma comissão e a partir daí são escolhidas as instituições que participarão das ações do Rondon. As propostas são analisadas considerando a excelência e a qualidade acadêmica da IES e o mérito, a pertinência e a exequibilidade do plano de trabalho proposto (PROJETO RONDON, 2012).

um momento que o Estado buscava caminhos para possibilitar a abertura política, vindo a acontecer a partir da segunda metade de 1970. Destaca-se ainda o II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975/1979) que contemplou a EU como uma função a ser cumprida pelas IES (SOUSA, 2010). Fagundes (1985, p. 59) ressalta que o II Plano Setorial de Educação e Cultura, traz uma concepção de extensão ainda como prestação de serviços assistencialistas, assumindo uma dupla função: “recuperar a dimensão social da universidade e integrar aqueles segmentos que se encontram a margem do processo de desenvolvimento do país”.

A partir deste Plano, foi feito um levantamento das ações de extensão existentes e feitas propostas de coordenação, desenvolvimento de um sistema de bolsas, projetos que integrassem escola/empresa/governo e reformulação dos currículos (SOUSA, 2010). Porém, como destaca Sousa (2010), o suporte financeiro insuficiente, tanto pelo MEC, quanto pelas próprias universidades, para com a extensão, foi mais um obstáculo para seu desenvolvimento. Colaborando para que, mesmo sendo função obrigatória nas instituições, a extensão nem sempre seja desenvolvida de acordo com as propostas dos Planos Setoriais, nem mesmo de acordo com os preceitos de indissociabilidade da Constituição Federal.

A partir dessas considerações nos perguntamos, será que realmente é isso que acontece? Será que dessa forma a Extensão consegue desenvolver sua função social? E ainda, será que consegue se articular aos eixos de ensino e pesquisa e servir como um meio para uma formação mais completa e qualificada?

3.3 A Institucionalização da extensão e a criação do FORPROEX

Segundo Sousa (2010, p. 120) as universidades foram criadas sem a preocupação de efetivar a EU, uma vez que essa, não se tratava de uma função sua, todavia foi “uma função assumida pela academia para se fazer presente na sociedade”.

O Decreto nº 19.851 (BRASIL, 1931), considerava a extensão um caminho para que se pudesse elevar o nível de cultura do povo, levando os benefícios do meio acadêmico aqueles que não estavam diretamente ligados a ele. Posteriormente, com a promulgação da Lei 4.024 (BRASIL, 1961), a qual fixava a LDBEN de 1961, se faz nova referência a EU. Porém, para Nogueira (2001), a extensão institucionalizada nesse documento, ainda resumia-se a cursos, que

muitas vezes eram ministrados a uma parcela já possuidora de vínculos com a universidade, não contemplando assim os desejos e lutas traçados, especialmente pelos movimentos estudantis.

A UNE, a partir de 1960, foi responsável por uma forte movimentação em prol da Reforma Universitária. Nesse sentido, Sousa (2010) destaca o I, II e III Seminário de Reforma Universitária, ocorridos respectivamente em 1961, 1962 e 1963. Destes seminários foram produzidas declarações nas quais os estudantes salientavam a importância da universidade ser colocada a serviço do povo, tendo como uma das principais ferramentas para tanto era a EU. Nogueira (2001) destaca que uma das principais contribuições dos Seminários foi a proposta de metodologias de trabalho voltadas a comunidade, as quais possibilitavam a reflexão sobre a ação realizada. Esses documentos foram importantes para a construção da Reforma Universitária, concretizada na Lei 5.540 (BRASIL, 1968). Segundo Sousa (2010) era possível identificar preposições do ME na Lei, especialmente, nas questões relacionadas à estrutura da universidade.

Outro documento também destacado por Sousa (2010) como referência para a construção da Lei 5.540 foi o Plano de Sugestões para a Reforma Educacional Brasileira. Este foi elaborado pela primeira diretoria da UNE, entre os anos 1938 e 1939 e sua importância se deve a apresentação da extensão como função acadêmica.

A Lei 5.540 (BRASIL, 1968), foi aprovada, mesmo que não atendendo todas as considerações feitas pelo ME. A partir desse momento, a EU passa a ser obrigatória em todas as IES, apesar de não haver nenhuma alteração quanto à concepção da extensão, que se apresentava novamente sob a forma de cursos e/ou serviços, continuando vinculada a prestação de serviços. A grande novidade foi a cobrança sobre a universidade para executar seu papel social. A sociedade passou a ser o enfoque da extensão e esta começou a ser pensada de forma mais articulada ao ensino e a pesquisa, buscando vinculá-los de forma mais concreta ao exercício da transformação da sociedade (SOUSA, 2010).

Apesar da Lei 5.540 ter instituído a obrigatoriedade da extensão indissociável ao ensino e a pesquisa nas IES, na visão de Sousa (2010) não houve grandes ampliações ou modificações sobre as ações já existentes, ocorrendo apenas que a extensão, por fim, assumiu uma face sistemática a partir da instituição dessa Lei.

Rodrigues (2004) menciona que o período pós 1985, foi o momento em que se buscou enfatizar politicamente a importância da extensão, juntamente a outras lutas traçadas pelo corpo docente. O movimento acreditava que a sociedade e a universidade deveriam manter uma relação dialógica e orgânica, estando à sociedade a par daquilo que é produzido e ensinado na universidade. Com a organização das Associações Docentes e depois com o surgimento da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), vai emergir na década de oitenta uma proposta de universidade que tem como princípio básico de qualidade o ensino, a pesquisa e a extensão. Esta proposta será uma referência para inclusão do artigo 207 da Constituição Federal de 1988 (MACIEL, 2010).

No entanto, mesmo com a promulgação da Constituição Federal de 88, a universidade brasileira encontrava-se “carente de um conceito para nortear sua prática” (SOUSA 2010, p. 99). Atividades diversificadas eram colocadas como extensão, sendo que muitas delas eram totalmente desvinculadas da vida acadêmica.

Sousa (2010) menciona ainda que nesse período surgiram diversos Fóruns, dentre eles, o FORPROEX. Mais especificamente em 1987, os professores que ocupavam os cargos de Pró-reitores foram procurados por pessoas ligadas ao movimento docente. Dessa conversação, onde foram discutidas as questões referentes a sistematização da extensão e sua inserção nas IES, surgiu a proposta do Fórum, o qual se responsabilizou pela discussão de três questões básicas: conceituação, institucionalização e o financiamento, no intuito de se discutir melhor as questões relacionadas à extensão.

Como primeira proposta, o FORPROEX sugeriu estabelecer uma nova concepção de EU. A partir daquele momento, a mesma passou a ser reconhecida como um componente da tríade ensino-pesquisa-extensão. A extensão deveria ser a “expressão da função social da universidade” (SOUSA, 2010, p. 102) e não exclusivamente um processo educativo, como mostra o texto a seguir:

No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (I FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-

REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS
BRASILEIRAS, 1987, p. 11)¹².

Rodrigues (2004) destaca que a criação do Fórum teve uma expressão marcante no novo conceito de extensão no interior da universidade brasileira. Atualmente, o conceito mais aceito e institucionalmente seguido é proposto pelo FORPROEX, que anualmente se reúne, a fim de deliberar novas discussões e adendos no conceito e em outras questões relacionadas à EU.

Ao se referir à institucionalização, o Plano Nacional de Extensão (BRASIL, 2000, p.5), refere-se a mesma como “parte indispensável do pensar e fazer universitário”. A institucionalização dessas atividades, tanto do ponto de vista administrativo como acadêmico, deve redirecionar a própria política das universidades. Esse redirecionamento se dá, na medida em que se retira o caráter de terceira função, para concebê-la como uma

filosofia, ação vinculada, política, estratégia democratizante, metodologia, sinalizando para uma universidade voltada para os problemas sociais com o objetivo de encontrar soluções através das pesquisas básica e aplicada, visando realimentar o processo ensino-aprendizagem como um todo e intervindo na realidade concreta (BRASIL, 2000, p.5).

Referente à criação do FORPROEX, Botomé (2001) menciona que, durante muito tempo, houve um grande esforço para que se desse significado a extensão, até então desvalorizada. No entanto a criação de um Fórum específico para a discussão da extensão pode ter sido um equívoco. Para o autor, essa situação faz com que haja uma disputa por espaços que já impedem, inicialmente, a participação de uma parcela dos componentes da extensão (o Fórum é destinado somente aos Pró-reitores de universidades públicas, excluindo a pequena parcela, porém existente, de extensionistas das instituições não estatais).

Outra armadilha configurada a partir da criação do Fórum, atribuída à extensão, é a medida salvacionista de “um ensino alienante e uma pesquisa alienada em relação aos problemas e realidades sociais, fazendo aquilo que eles não fazem: ir até a realidade social e trazê-la para dentro da universidade” (BOTOMÉ, 2001, p. 160). O autor afirma que a extensão, ao ser colocada como medida salvacionista passa a ser encarada como “compromisso social da universidade”, isentando a pesquisa e o ensino, como se esses dois pilares não

¹² Esse conceito é mantido até os dias atuais, sendo publicado pela última vez no Plano Nacional de Educação, de 2000/2001 (BRASIL, 2001).

tivessem o “papel, responsabilidade ou possibilidade de ser” (BOTOMÉ, 2001, p.166).

Utilizando-nos das palavras de Botomé (2001), é urgente que a universidade defina-se e defina a sua extensão pelos seus fins, não por suas ações, decisão que envolve critérios políticos e um referencial social definido, além da necessidade de uma reflexão cuidadosa que permita:

evidenciar, coletivamente, que a pesquisa, ensino e extensão, são nomes para tipos de atividades que podem realizar as responsabilidades sociais e as finalidades da universidade: produzir conhecimento, social e cientificamente relevante e tornar o conhecimento existente acessível a todos (BOTOMÉ, 2001, p. 164).

Finalizando, concordamos com o autor, sobre a importância de uma direção bem definida para a extensão. Caso contrário, sem um sistema conceitual coerente, deixando claro qual é o papel da extensão dentro das IES, cada vez mais será atribuída a essa função pouca importância e desprestígio. E a extensão continuará sendo utilizada apenas como meio da universidade justificar e atender as pressões sociais que lhe são impostas pelo sistema existente.

3.4 Concepções atribuídas à extensão

O termo “Extensão” ocupa hoje um lugar de destaque dentro das universidades. No entanto, mesmo que o termo já seja utilizado há quase um século, somente no Brasil, ele nem sempre foi sinônimo dos mesmos objetivos.

Mesmo que, nos dias atuais, o conceito mais aceito e disseminado seja proposto pelo FORPROEX¹³, durante muito tempo, educadores como Melo Neto, Mazzilli, Fagundes, Freire e outros já refletiram sobre o assunto, buscando aprofundar-se nos conceitos que foram atribuídos ao extensionismo, com o intuito de aproximar a realidade das concepções teóricas.

Rocha (2002) menciona ainda ser importante ter ciência de que, os conceitos possuem uma historicidade responsável pelas mudanças, pois as concepções tendem a acompanhar os fatos históricos e as transformações nos processos sociais envolvidos. Desse modo, procuramos trazer as visões e propostas

¹³ Atualmente o conceito de extensão proposto pelo Plano Nacional de Extensão (2000/2001) é expresso da seguinte maneira: “A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. I” (BRASIL, 2000, p. 5).

de alguns autores sobre como era concebida a extensão a partir de seus olhares, desde a década de oitenta até os anos dois mil.

Faria (2001, p. 179) menciona que os trabalhos produzidos sobre o assunto, buscam conceituar o termo em três vertentes diferentes: extensão como processo acadêmico; como funcionalidade típica do trabalho universitário aplicado às áreas do conhecimento; e como implicação social. Tentaremos nesse texto, passar por cada uma dessas conceituações.

Rocha (2001) destaca que na Universidade Medieval a extensão surgiu com um caráter assistencialista. Por muitas décadas, inclusive no Brasil, não houve uma preocupação em se discutir um conceito de extensão. Dentre as atividades descritas como extensão, destacavam-se os cursos, palestras, prestações de serviços à comunidade, dentre outros.

Na América Latina, o ME foi responsável por uma caracterização política muito forte à extensão, para o movimento, a extensão deveria ser uma obrigatoriedade da universidade. De acordo com Nogueira (2001), a extensão praticada pelos estudantes foi a primeira tentativa de mudança de concepção. O ME tinha como objetivo fazer com que as classes populares se conscientizassem sobre seus direitos de cidadãos, agindo através da extensão de forma concreta e intencional, não assistencial. No entanto, apesar desse caráter político e social, a extensão continuou com um viés fortemente assistencialista, pois após o início da ditadura, houve um movimento de retrocesso a extensão pelo governo, no intuito de manter a proposta de desenvolvimento e segurança do país.

Rocha (2002) destaca ainda que, por volta dos anos sessenta não se falava em extensão como produção de conhecimento. Thiollent (2002) afirma que assim como a pesquisa, a extensão representa uma forma de produção e/ou construção de conhecimento. A pesquisa, porém, responde a demandas diferentes e é realizada dentro de um ambiente com agentes também diferentes, que dependendo dos interesses envolvidos terão distintos recursos, compromissos e poderes. A extensão, entretanto, é considerada pelo autor como uma construção munida de interesses e níveis educacionais e culturais, muitas vezes, heterônomos. Essa construção não está limitada aos pares, por abranger um público distinto com o qual necessita traçar uma interlocução no sentido de resolver conflitos entre outras questões.

O autor aponta para a necessidade da extensão não servir apenas como espaço de divulgação dos resultados, salientando que a lógica de uma atividade de

extensão seria, se basear no diagnóstico das necessidades dos atores sociais, buscando sustentação para a produção do conhecimento. Para isso o autor acredita que em diferentes tipos de atividades de extensão se poderia produzir conhecimento, como em tais:

(a) nos diagnósticos e pesquisas efetuadas em comunidades ou instituições, (b) nas ações formativas para membros dessas comunidades ou instituições, (c) nas ações formativas para alunos, professores e técnico-administrativos da universidade, (d) nas ações informativas ou mobilizadoras em públicos mais amplos (THIOLLENT, 2002, p.3).

Fagundes (1985) também atenta para o fato de que a universidade como instituição formadora e produtora de conhecimento não produz e nem dissemina conhecimento neutro. Pelo contrário, ela está sempre servindo aos interesses de um grupo social e é perpassada pela lógica de determinado contexto socioeconômico, político e cultural que a determina. O que é necessário esclarecer para entendermos esse contexto, é que a universidade e sociedade não podem ser tratadas de forma dicotômica, como se fossem unidades isoladas. Fagundes (1985) destaca que ambas devem ser entendidas como unidades que mantêm uma relação dialética, uma vez que uma se define em função da outra.

Um dos grandes contribuintes para a evolução na discussão sobre o conceito de Extensão foi Paulo Freire, que, em 1975, escreveu um livro intitulado *Extensão ou Comunicação?* Tomando como ponto de referência a extensão rural, o autor discorre sobre o sentido semântico do termo. Em sua essência, extensão seria o ato de estender alguma coisa a/ou até alguém, exercendo uma ação que se dá, não diretamente na realidade, mas sobre e com os sujeitos que a constituem.

Freire (1975) refere-se à *extensão* como um termo que não descreve o fazer educativo libertador. O autor não nega a importância da ação do estudante educando-educador, mas questiona o conceito atribuído a ela, que se qualifica mais como uma tentativa de persuasão. O termo *extensão* denota ação mecanicista, ao se pensar que o mesmo tem como significado a ação de levar, transferir, depositar algo em alguém. Freire sugere problematizar com o receptor sua situação concreta, para que a captando criticamente, também atue sobre ela. Como educador, o papel não seria então domesticar, sua tarefa contemplar-se-ia melhor no conceito de *comunicação*.

O autor elucida que, somente aprende aquele que se apropria do conhecimento, transformando-o, reinventando-o, conseguindo reapplicá-lo em

situações concretas. Por isso é necessário para Freire (1975) que na ação educativa, educador e educando se coloquem como sujeitos conhecedores, mediatizados pelo objeto ao qual desejam conhecer, sendo que o segundo sujeito é tão necessário quanto o primeiro. Esse conhecimento se dá de uma forma “co-participativa”, a qual se efetiva na *comunicação*, ou seja, em uma *prática dialógica* (FREIRE, 1975, p. 45).

Esse diálogo seria a problematização, um diálogo sobre o “próprio conhecimento e sua indiscutível relação com a realidade concreta, na qual se gera e sobre a qual se incide, para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la” (FREIRE, 1975, p. 34).

A discussão feita por Freire (1975) não propiciou mudanças no termo utilizado, mas de toda forma foi relevante para que se aprofundassem as discussões sobre o conceito, colaborando para que a extensão passasse a ser vista como uma ponte de intercâmbio entre a universidade e a comunidade.

Andrade e Silva (2003) compartilham das propostas de Freire quanto à existência de um equívoco gnosiológico. Para os autores o termo necessita ser redefinido e proposto como relação solidária que deve ser distinta da proposta de assistencialismo ou prestação de serviços. Andrade e Silva (2003, p. 4) definem a EU como:

a relação entre dois sistemas, um dos quais constituído pelos membros da comunidade universitária, em seus vários recortes e, o segundo, aquele produzido como outro, na relação. Estes dois são desafiados ou mediatizados pelo mundo, que os irmana em uma ação solidária, como iguais e responsáveis e que, mesmo buscando o mesmo objetivo - a transformação cultural e/ou do mundo - se afirmam em suas respectivas autonomias na construção da alteridade.

Ao se referir a EU, Melo Neto (2001) também reconhece três correntes distintas, que seriam descritas aqui como: Extensão pela via de mão única, onde a sociedade é o receptor das ações da universidade; a Extensão pela via de mão dupla, onde há uma troca entre ambos os setores, como um elo provedor do diálogo, procurando tanto captar como atender as demandas expostas pela sociedade. A novidade trazida nas discussões de Melo Neto refere-se a sua visão da extensão como um trabalho social, sendo essa a terceira corrente descrita pelo autor.

Para Melo Neto (2001, p. 185) a extensão seria um trabalho social a serviço das classes subordinadas, conceituada como um “processo educativo, cultural e científico”. Este pretende se apropriar do saber universitário e popular a fim

de, através da “reflexão e reelaboração”, possibilitar uma nova apropriação dos saberes. O processo deve ser um trabalho contínuo, constante e que considere as possibilidades do conhecimento teórico e prático. Segundo o autor este trabalho seria executado sobre a realidade objetiva, envolvendo a universidade e sociedade, através de uma relação dialética e efetiva, onde há clara diferenciação de ambas e suas especificidades são consideradas.

A ação resultante desse trabalho social é criadora de um produto, o conhecimento. Esse conhecimento é coletivo e deve ser devolvido à comunidade para que, possuidora de novos saberes, possa utilizá-lo em seus movimentos emancipatórios e reivindicatórios, construindo uma hegemonia deferente (MELO NETO 1997). Esse processo de Extensão como trabalho social requer alguns critérios para que possa acontecer, os quais são destacados por Melo Neto (1997).

O primeiro é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e alguns critérios que serviriam de indicadores da efetivação da mesma, tais como: “análise dos conteúdos das disciplinas relativas aos procedimentos metodológicos; clareza metodológica; sistematização e divulgação dos trabalhos realizados em extensão e ainda atualização da problemática” (MELO NETO, 1997, p. 7).

O segundo refere-se à necessidade de relevância social do trabalho desenvolvido. Para tanto, o autor recomenda como indicadores para a avaliação da relevância, os critérios definidos pelo MEC, os quais analisam, dentre outros fatores, a articulação da ação com as demandas da sociedade e o atendimento às suas necessidades.

Como terceiro critério o autor menciona que o trabalho social necessita lutar pela democratização da sociedade. Dessa forma a avaliação da extensão deve ser clara e transparente, explicitando informações que possibilitem a visualização de elementos referentes a verbas de projetos de extensão em relação a outros projetos desenvolvidos pela universidade.

O quarto critério refere-se à promoção de cidadania pelo trabalho de extensão, ou seja, a ação deve possibilitar a formação de um cidadão crítico e ativo.

Por fim o último critério a ser considerado em um trabalho social é a ética, especialmente, relacionada à produção do conhecimento. “Não apenas do ponto de vista epistemológico, mas sob a ótica do tipo de conhecimento que é produzido, num determinado momento histórico, na sociedade em que se insere e na instituição onde está sendo produzido” (MELO NETO, 1997, p. 8).

O autor afirma que para um projeto ser considerado um trabalho social autônomo ele deve se debruçar sobre esses cinco critérios, dessa forma terá liberdade para democratizar e socializar o conhecimento que se produz e para criar condições do cidadão se desenvolver.

Outra concepção que vem ganhando evidência nas últimas décadas é a Extensão sob a forma de prestação de serviços, porém não especificamente para aqueles mais necessitados e sim àqueles que possuem poder aquisitivo para tanto. Essa concepção abrange entre outros, aos setores de pesquisas e produção de produtos novos, ou outros serviços que a universidade possa estar desenvolvendo em troca de recursos financeiros e/ou materiais.

Nesse sentido, Sousa (2010) destaca o Oitavo FORPROEX, ocorrido em 1994, no qual a Extensão como prestação de serviço voltou a ser novamente discutida, porém sob um novo enfoque. Nesse Fórum, a “prestação de serviços foi aceita, além de inserida no contexto pedagógico, também como venda de serviços da universidade para a sociedade” (SOUSA, 2010, p. 105). Essa prática passa a ser bem vista pelo Fórum, já que há uma possibilidade de busca de recursos para além do Estado, política essa que vai ao encontro das propostas do BM que vinham sendo difundidas na época.

As críticas a essa proposta se dão especialmente por fazer com que a universidade seja posta como uma empresa, a qual prestará serviços visando lucros e não mais a busca de uma sociedade mais igualitária e autônoma. É também preocupante a posição fragilizada que os projetos sem fins lucrativos passam a assumir, uma vez que não trazem benefícios à universidade sob a forma de capital financeiro. Dessa maneira, a universidade não corresponde às expectativas do Estado e da economia que desejam uma universidade mais autônoma, quanto à diversificação de recursos, para que assim o Estado possa se isentar, ou pelo menos, minimizar sua responsabilidade.

Concordando com o posicionamento de Sousa (2010), entendemos que, se a universidade se propuser a pensar a extensão como uma forma de arrecadação financeira, a mesma corre o risco de tornar-se novamente um instrumento direcionado ao atendimento das elites. Favorecendo aqueles que podem pagar por seus serviços e mantendo, novamente excluídos, aqueles que também pagam para a existência da instituição, através do recolhimento de suas contribuições para com o Estado, mas contraditoriamente, nunca se utilizam de seus benefícios.

Nesse sentido, questionamos: Quais serão as consequências dessa ação ao corpo docente e discente da universidade e como será incorporada a comunidade mais necessitada nesse contexto?

Como destaca Fagundes (1985, p. 5), infelizmente a extensão foi durante muito tempo, formada por conceitos vagos e abstratos, tais como “prestação de serviços à comunidade; instrumento de intercâmbio e razão social da universidade”. Concordando com o autor, é possível afirmar que esses conceitos são muito genéricos e abstratos, pois ao mesmo tempo em que detêm “o poder de significar tudo”, não significam nada, já que necessitam de uma “referência à realidade” que lhes proporcione “conteúdo e consistência e, por conseguinte, os tornem passíveis de análise”. Como menciona o Fagundes (1985, p. 5), “somente quando articulada com a totalidade é que se percebe a dimensão social concreta da extensão”, e é isso que Melo Neto (1997), ao escrever sobre como deveria ser concebida a extensão, busca fazer.

No entanto, como sabemos, em muitas universidades, por ser vista ainda como a terceira função (desprestigiada), de caráter não obrigatório para todos, e por não haver políticas de avaliação mais efetivas sobre a Extensão, dificilmente conseguimos ver ações que busquem atender aos critérios propostos por Melo Neto (1997). Porém, com esperanças de que haja, ainda que minimamente, ações desenvolvidas na perspectiva de um trabalho social e acadêmico é que buscamos desenvolver esta pesquisa.

3.5 A Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão

A partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a extensão passou a ser um componente obrigatório nas universidades, juntamente com o ensino e a pesquisa.

Entretanto, como afirma Maciel (2010), a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, nos últimos vinte anos, traçou um caminho bastante polêmico e tortuoso. Não conseguindo se consolidar efetivamente nas universidades a partir da inclusão do artigo 207 da Constituição Federal de 1988, nem tampouco na LDBEN. Com a aprovação da LDBEN de 1996 e dos sucessivos decretos de regulamentação abriu-se um hiato, no qual o cumprimento dos princípios em

questão passou a ser cobrado somente as instituições configuradas como *universidades*.

Maciel e Mazzilli (2010) afirmam ainda que, durante muito tempo, vários movimentos foram articulados para que se excluísse o artigo 207 da Constituição Federal de 1988, por se acreditar que esse não era condizente com a universidade no modelo econômico e político de Estado e que não conseguia alcançar os níveis de qualidade exigida. Maciel (2010) destaca também que, as legislações e decretos surgidos após a LDBEN de 1996, não colaboraram, especialmente porque foram (e são) produzidas em um cenário no qual essa indissociabilidade não é interessante, pois se necessita de uma formação rápida e de baixos custos ao Estado. Para tanto “a formação em treinamento é suficiente, dispensando a formação possibilitada pela pesquisa e pela extensão” (MAZZILLI e MACIEL, 2010, p. 6).

Destaca-se ainda que, em 2008, do total de 2.252 IES, apenas 183 (8,1%) eram universidades, concluindo-se que somente essas teriam de cumprir com o princípio de indissociabilidade. Dessas, 97 são públicas (federais, estaduais e municipais); e 86 privadas. Tendo em vista que, nas IES privadas, apenas 28% dos professores possuía tempo integral de trabalho e esses, normalmente, são subdivididos entre a docência e as funções administrativas, pode-se afirmar que poucos eram aqueles que conseguiam disponibilizar tempo para a pesquisa e a extensão. Ressaltando-se que o número de doutores, os quais teoricamente são os que teriam maiores possibilidades de desenvolver pesquisa, ainda é relativamente menor nas universidades privadas, não passando, em 2008, de 37% do total de doutores, enquanto que nas públicas esse percentual chega a 76,6% (MAZZILLI E MACIEL, 2010).

A partir desses dados podemos perceber que, além de não haver uma obrigação clara sobre o cumprimento do artigo 207 da Constituição Federal de 1988, as universidades (únicas que devem cumpri-lo), acabam tendo dificuldades sérias em concretizar as ações de indissociabilidade, especialmente as universidades privadas.

Mazzilli e Maciel (2010, p.12) afirmam que três fatores são importantes para se consolidar a indissociabilidade na universidade: “pós-graduação consolidada, titulação acadêmica e o regime de tempo integral”. As autoras destacam que para a realização de pesquisas há um custo bastante alto e há necessidade de um número

considerável de doutores em regime de trabalho de tempo integral, sendo mais fácil para as universidades públicas atenderem esse critério. Em pesquisa realizada pelas autoras, foram avaliados esses três critérios em universidades públicas, privadas e filantrópicas, apontando que

das 18 universidades públicas, 14 possuem programas de pós-graduação consolidados. Das 19 universidades comunitárias, confessionais e filantrópicas, apenas quatro possuem no mínimo cinco mestrados e dois doutorados, e das nove universidades particulares nenhuma delas cumpre esse critério, embora algumas possuam programas de pós-graduação em nível de mestrado (MAZZILLI E MACIEL, 2010, p. 10).

Outro fator complicador é a necessidade de tempo disponível para as ações de extensão, o que, na maioria das vezes, já é difícil nas universidades públicas. Nessas, mesmo com dedicação integral por parte dos professores, há a necessidade de dividir esse tempo entre o ensino de graduação, a pesquisa na pós-graduação e as ações desenvolvidas na extensão, que vão além da ação pontual, mas envolvem reuniões, preenchimento de documentação, dentre outras atividades. Consequentemente, nas instituições privadas, como a prioridade são as atividades de ensino, e muitos professores são contratados como horistas, não há investimentos maiores do que aqueles necessários para cumprir com os critérios impostos pela legislação.

Para Maciel e Mazzilli (2010), esses levantamentos indicam que somente cerca de 3% do total de universidades conseguem desenvolver os critérios sugeridos pelo artigo 207 da Constituição Federal Brasileira. A grande preocupação mencionada pelas autoras refere-se ao fato de que apesar da luta dos organismos sindicais - ANDES, professores, entre outros - no futuro, a expansão acelerada do setor privado se acentue ainda mais. Em especial pela flexibilização cada vez maior da desobrigação de compromissos com padrões de qualidade para o ensino superior, apoiado pelas políticas públicas governamentais vigentes.

Mas é necessário que nos perguntemos: Por que é importante que as ações sejam indissociáveis? Qual é o propósito dessas funções estarem interligadas?

Mazzilli e Maciel (2010, p. 3) ao se referirem a importância das funções, remetem-se a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), que juntamente com outras entidades formulou, “como possibilidade de uma universidade pública, gratuita, autônoma, democrática e socialmente relevante”, a proposta da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Para o ANDES, o princípio de reflete muito mais do que um fazer acadêmico, sendo

um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a autorreflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico. A concretização deste princípio supõe a realização de projetos coletivos de trabalho que se referencie na avaliação institucional, no planejamento das ações institucionais e na avaliação que leve em conta o interesse da maioria da sociedade (ANDES, 2003, p.18).

Moita e Andrade (2009) afirmam que, se considerarmos apenas a articulação entre a extensão e o ensino, teremos uma formação que atenta para os problemas da sociedade, necessitando da pesquisa, a qual é produtora do conhecimento científico. E, se pensarmos somente no ensino e a pesquisa, Moita e Andrade (2009, p. 269) destacam que é possível avançar em áreas como a tecnologia, por exemplo, mas corre-se o risco de “perder a compreensão ético-político-social conferida quando se pensa no destinatário final desse saber científico (a sociedade)”. Por fim, a articulação entre extensão e pesquisa, recusa o ensino, perdendo-se assim a dimensão formativa a qual é função inerente do Ensino Superior.

Mazzilli (2011, p. 219) ressalta ainda que a associação entre ensino, pesquisa e extensão, pode ser considerada um “fator desencadeador do processo de ensino”. E Uma vez que aqueles conhecimentos produzidos, podem se transformar em problemas de pesquisa, quando colocados em prática. Posteriormente esses problemas poderão retornar ao ensino, impregnados de novas informações que gerarão novos conhecimentos, estes então poderão ser novamente adotados pela extensão, construindo assim um ciclo “constante e interativo entre as três funções”.

Fagundes (1985) ao pesquisar as relações de indissociabilidade também destacava que o ensino e a pesquisa são uma forma de extensão, considerando que ambas as funções são extensivas em relação aos segmentos a que se direcionam, nesse caso a sociedade. Botomé (2001), por sua vez, relata que a EU não deve ser diferente do ensino e da pesquisa, mas antes dimensão importante dessas funções. O autor propõe que o ensino e a pesquisa sejam planejados e executados a partir das necessidades e exigências sociais. Dessa maneira, a extensão como função isolada não seria necessária para a realização de um compromisso social ou para o

desenvolvimento de um trabalho socialmente significativo. Complementando, Silva (2000) vai ao encontro das palavras de Botomé (2001) e afirma que,

para sustentar essa visão uma concepção de conhecimento diferenciada da predominante precisa ser construída, onde este ganhe uma dimensão de totalidade, complexidade, inter-relacionamento e forte contextualização na realidade. Onde teoria e prática percam as fronteiras, sem tornarem-se excludentes.

Porém, é importante destacar que a concretização das ações de ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável, ainda é rara e complicada. Dentre os vários motivos para a dificuldade da efetivação desse preceito, pode-se mencionar a própria falta de clareza do conceito e também de metodologias que permitam associar essas funções.

Torres (2003) analisou vários estudos, compreendidos entre o período de 1984 e 2000, e concluiu que estes não apresentam um consenso sobre o que significa o conceito de indissociabilidade, se ele realmente ocorria no âmbito da universidade e de que maneira era operacionalizado. Um dos principais agravantes dessa situação para Torres (2003) é a imprecisa concepção proposta pelo FORPROEX, não havendo então como culpabilizar os docentes e universidades pelas dificuldades em efetivar o conceito.

Moita e Andrade (2009, p. 273) também mencionam que a “indissociabilidade não é ainda uma orientação reconhecida sistematicamente por todos na educação superior, permanecendo como um ideal a ser perseguido”. De forma análoga, Mazzilli (2011, p. 218) observa que, salvo exceções, o trabalho na universidade continua fragmentado em “ensinar, pesquisar e fazer extensão”. Para a autora, a associação entre as funções não se realiza somente no docente ou no universitário,

é tarefa institucional, que demanda uma estrutura organizativa voltada para a superação da fragmentação que marca o modelo usualmente adotado pelas instituições educacionais, materializado na divisão social do trabalho entre os que decidem e os que executam, originário do modelo empresarial burocrático e tecnicista. (MAZZILLI, 2011, p. 218).

Corroborando com as ideias dos autores citados anteriormente, Maciel (2010) constatou em seus estudos que a extensão, mesmo sendo conceituada como uma atividade universitária, não tem sido vinculada ao ensino e à pesquisa, e possui ainda uma conotação assistencial.

Como vimos através dos autores, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, ainda não conseguem ser desenvolvidas de forma indissociável. Apesar

de muitos reconhecerem a importância da indissociabilidade, o grande problema ainda é efetivá-la. Mesmo as instituições que investem e tentam cumprir com o preceito, nem sempre conseguem sistematizá-lo.

Dessa forma, é de nosso interesse entender e investigar se as instituições do Rio Grande do Sul, especificamente a UFGRS, UFPel e UFSM têm conseguido desenvolver essas atividades de forma indissociável, e qual a sistemática para tanto. Talvez assim, com exemplos mais claros de como estão se desenvolvendo essas funções no âmbito universitário possamos descobrir novos caminhos para a EU e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

4. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Para que possamos compreender a contribuição da extensão na formação inicial de professores, se faz necessário explicitar a partir de que pressupostos compreendemos a formação de professores. García (1999) menciona que o tema formação de professores é suscetível de inúmeras perspectivas e posicionamentos, no entanto a grande maioria dos autores que faz essa discussão associa-o a questões referentes ao crescimento pessoal.

Apesar do caráter pessoal que demanda a formação, concordamos com García (2005) de que este não deve remeter à formação como uma tarefa realizada de forma autônoma, mesmo havendo uma parcela de autonomia, há também um currículo acadêmico formalizado, o qual é parte indispensável da formação. García (1999) destaca que a mesma trata-se de uma dupla-formação, uma vez que se agrega formação acadêmica e formação pedagógica. Tratando-se, ainda, de uma formação profissional. Por fim, a formação de professores é uma formação de formadores, “o que influencia o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e sua prática profissional” (GARCÍA, 1999, p.23).

A formação inicial, foco de nosso trabalho, é a “etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores”, em que se busca adquirir os conhecimentos pedagógicos e de conteúdos específicos, assim como se desenvolve as práticas de ensino (GARCÍA, 1999, p. 25). A partir dessa reflexão trazemos o conceito de formação de professores proposto por García, o qual parece abranger, ainda que parcialmente, nossos pensamentos sobre o termo:

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 em exercício- se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das 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 objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

Acreditamos que esse conceito responde parcialmente ao nosso pensamento, já que pouco se aprofunda nas relações formação de professores para com a sociedade, parecendo-nos, em alguns momentos, um processo individual e que não sofre influência do meio social. Sendo assim, para complementar esse conceito, poderíamos refletir e pensar que todo o processo de formação humana e, como Medeiros e Cabral (2006) assinalam, a sociedade exige necessariamente uma educação voltada para a transformação social.

Moreira (1995), também traz a exposição de um professor que questiona a formação dos licenciados, especialmente porque a universidade não os ensinaria a lidar com a cultura popular. Partindo desse questionamento destaca dois pontos que podem justificar esse despreparo na docência. O primeiro seria a concepção de currículo, o qual, muitas vezes, é munido de um conjunto amplo de possibilidades que, no entanto, não correspondem aos interesses de grande parte da sociedade. Para o autor “o que é válido de ser ensinado e aprendido em nossas escolas e universidades é uma resposta às necessidades e interesses historicamente situados, que nem sempre favorece a totalidade da população escola” (MOREIRA, 1995, p. 38). O segundo ponto seria a “necessidade de considerarmos a cultura de origem e a experiência de vida do aluno como pontos de partida de uma prática pedagógica voltada para os interesses dos setores populares” (MOREIRA, 1995, p. 38).

Costa e Nascimento (2006) destacam que, a busca por uma prática que implique na construção de conhecimento, requer atitudes e iniciativas inovadoras dos professores, possibilitando que esses continuem em um processo contínuo de aprendizagem. Para esses autores, essa base de conhecimento significa ir além, tendo uma compreensão crítica de como esse conhecimento pode ser readequado e aplicado.

Kuenzer (1999), nesse sentido, menciona que o professor, assim como a escola pública, tem o compromisso de enfrentar as desigualdades e primar pela democratização dos conhecimentos que, minimamente, possibilitarão ao aluno ter uma vida social e produtiva da melhor maneira possível. Para tanto, o professor necessita estar capacitado para “trabalhar com as diferenças, desde a sua correta identificação até a seleção de conteúdos, caminhos metodológicos e formas de avaliação”, minimizando-as no que tange “às relações com o conhecimento e ao desenvolvimento das competências cognitivas necessárias” (KUENZER, 1999, p.

174). Para se construir competente, técnica e politicamente, é necessário formar um professor que “integre, em sua atuação, conhecimentos, habilidades, crenças, valores, emoções e comprometimentos” (MOREIRA, 1995, p. 46).

Assim, concordamos com Medeiros e Cabral (2006, p. 2), que apontam para a importância de haver, ainda dentro do processo de formação, uma constante reflexão sobre “a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a sua concepção de educador e sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão”.

Passamos, então, a compreender a formação docente também como um processo de construção social e histórica, considerando as vivências anteriores ao processo de formação, assim como os momentos pelos quais o acadêmico passa durante sua formação para a docência. Como destacam Medeiros e Cabral (2006), podemos assim afirmar que a formação depende tanto das teorias, quanto das práticas desenvolvidas, antes e durante todo o processo de formação, sendo essas categorias importantes para a construção dos saberes enquanto professores. E quais seriam esses saberes? O que seria necessário para ser professor? O que deveria ser apreendido na formação inicial que daria subsídios para a profissão?

Roldão (2007) destaca que a função inerente do professor seria a ação de ensinar, porém essa função vai além da simples passagem do conteúdo. Segundo a autora, o simples transmitir um saber já não é mais útil socialmente, visto que vivemos em uma sociedade onde o conhecimento e a informação estão cada vez mais disponíveis ao acesso do aluno, especialmente pela internet. Ensinar então precisa configurar-se em “fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo) a alguém” (ROLDÃO, 2007, p. 95). Assim, há necessidade de um conhecimento específico do professor, o qual lhe proporcionará reconhecimento da profissão, caso contrário, o que distinguirá o aluno do professor? O que o professor poderá ensinar ao seu aluno?

Os conhecimentos desenvolvidos durante a formação serão primordiais para esse professor, conhecimentos estes que vão além do conteúdo, e dizem respeito sobre a forma de como ensinar, os objetivos e valores que se tem para com aquele conteúdo, ou seja, o conhecimento que legitima o professor como um profissional. Monteiro (2005, p. 18) apud Roldão (2007, p. 99) define esse conhecimento profissional como:

O conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática, umas e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua atividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional.

Saviani (1996, p. 147) assegura que existe um grupo de saberes que configuram a formação do professor, os quais precisam ser dominados. Afirma que o homem para formar-se necessita produzir sua própria existência, o que implica em “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”.

Segundo Saviani (1996, p. 145), a educação, é um trabalho não material, portanto, também é um ato que envolve “ideias, conceitos, valores, símbolos hábitos, atitudes e habilidades”. Eles são necessários enquanto elementos que os sujeitos carecem assimilar para que se tornem educadores, ou mais, seres humanos. Isto porque o ser humano não nasce sabendo sentir, agir, pensar, como destaca Saviani (1996), ele precisa para tanto, aprender, educar-se.

Assim, o saber que importa ao educador é aquele que surge do processo educativo, tendo para tanto o saber objetivo, produzido historicamente, como referência. Sendo necessário considerar ainda o momento histórico atual, do surgimento e desenvolvimento da sociedade capitalista, que não está esgotado, e que faz parte do fenômeno educacional no contexto social, buscando identificar os tipos de saber implicados nesse processo (SAVIANI, 1996).

Saviani (1996) procura categorizar os saberes que seriam necessários para a formação do educador. Ele cita cinco saberes necessários ao educador, os quais explicitamos abaixo:

- O saber atitudinal refere-se ao domínio das atitudes e posturas necessárias para o trabalho educativo, tais como “disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito” aos educandos e atenção às suas dificuldades. Essas posturas e atitudes são responsáveis pela própria identidade do educador, como produtos de formação tanto de processos sistematizados como espontâneos (SAVIANI, 1996, p. 148).
- O saber crítico-contextual corresponde aos conhecimentos que o educador adquire sobre a sociedade, possibilitando-o compreender e identificar “suas características básicas e as tendências de sua

transformação”, para que possa identificar as necessidades que devem ser atendidas através do processo educativo, exigindo “compreensão do contexto com base no qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo”. (SAVIANI, 1996, p.148-149).

- Os saberes específicos correspondem às disciplinas responsáveis pelo conhecimento necessário, o qual necessita ser assimilado pelos educandos em situações específicas. Para Saviani (1996), o educador não deve ignorar esses saberes, antes, estes são componentes indispensáveis do processo de formação.
- O saber pedagógico “fornece a base de construção da perspectiva especificamente educativa com base na qual se define a identidade do educador como um profissional distinto dos demais profissionais” (SAVIANI, 1996, p.149).
- O saber didático-curricular compreende os conhecimentos sobre a organização e efetivação da ação educativa, ou seja, o “saber-fazer”, não somente dos “procedimentos técnico-metodológicos”, mas também da organização do trabalho pedagógico. Contando com “uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos, visando a atingir objetivos intencionalmente formulados” (SAVIANI, 1996, p. 149).

Segundo Saviani (1996, p.150), a ênfase dada a cada tipo de saber no processo de formação irá depender de qual será a teoria educacional adotada. Como exemplo, o autor cita “a teoria da educação tradicional” que tende a ressaltar o saber atitudinal, “trazendo para o centro dos processos sistemáticos os conteúdos de conhecimento e as formas de sua transmissão”, e a “pedagogia tecnicista” que foca seu trabalho educativo no saber didático-curricular, “cuja sistematização, a mais detalhada possível, é considerada garantia dos objetivos que se busca atingir”.

Saviani (1996, p. 154) ressalta que é importante que esses saberes produzidos, independentemente da teoria educacional que embasa a ação, “circunscrevam a educação como seu objetivo, encarando-a como um fenômeno sociológico, psicológico, etc.”. Nesse caminho, o processo educativo se consolida como um “campo de teste das hipóteses que, uma vez verificadas, redundarão no enriquecimento do acervo teórico das disciplinas específicas referidas”. Destarte, os saberes são responsáveis pela formação do educador, “tomando o processo

educativo como ponto de partida e ponto de chegada”, podendo assim construir um “Saber Educativo” que congregue o conhecimento produzido socialmente aos diferentes saberes. Deste modo, o fator determinante do conteúdo da formação de educadores será este saber. Através dele será possível capacitar o educando a se contrapor às situações impostas pela “prática social” que se desenvolve (SAVIANI, 1996, p. 155).

Nessa direção o próximo capítulo pretende problematizar a partir da análise dos relatórios dos projetos de extensão em foco e das entrevistas com professores e discentes envolvidos, o papel da extensão universitária na formação inicial em Educação Física (Licenciatura).

5. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRADIÇÕES E CONTRIBUIÇÕES

Nesse capítulo, primeiramente, para possibilitar visualizar com mais acuidade os projetos e como a extensão se estrutura, enquanto proposta pedagógica, buscamos descrever, ainda que de modo breve, as instituições de ensino envolvidas – UFRGS, UFPel e UFSM – a partir do Plano de desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Lançamos mão desses documentos como caminho para entender as propostas institucionais das universidades sobre a extensão e as diretrizes para suas ações. O PDI traça um panorama dos objetivos enquanto instituição de ensino e, o PPC, por sua vez, permite visualizar como se estruturam em específico, os cursos de Licenciatura em Educação Física.

Posteriormente, à luz dos documentos, entrevistas e das problematizações realizadas anteriormente, apresentaremos a análise dos dados, que expuseram questões referentes à: constituição e estruturação da extensão enquanto prática universitária; formação do acadêmico a partir da extensão; conceituação de extensão e ainda políticas e financiamento voltados às práticas de extensão na universidade.

5.1 As instituições e suas propostas de extensão

5.1.1 A ESEF/UFRGS

A UFRGS, localizada na capital de Porto Alegre, é uma das universidades federais com maior tradição na formação de professores do RS. Segundo seu PDI (PORTO ALEGRE, 2010, p. 6) a finalidade da universidade é “a educação superior e a produção de conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico integradas no ensino, na pesquisa e na extensão”.

Concebe o conhecimento como via para contribuir para o desenvolvimento social, cultural e econômico, implicando em processos de ensino e aprendizagem

que se utilizem da reflexão, processos investigativos e da pesquisa. Estabelece ligação com a sociedade por intermédio da extensão universitária, “incluindo o atendimento às demandas sociais e as ações de produção e difusão cultural” (PORTO ALEGRE, 2010, p. 6).

Dessa forma, a produção do conhecimento e excelência da instituição é tida pela UFRGS como um produto da articulação entre as três atividades fins universitárias, o ensino (Graduação, Pós-Graduação e Ensino Básico), a pesquisa e a extensão (PORTO ALEGRE, 2010).

O PDI propõe que dentre outros objetivos, sejam ofertadas disciplinas que atuem junto à sociedade através de projetos de extensão e que este, juntamente com a pesquisa, possa desenvolver conhecimento, superando processos que se limitem “à mera transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade” (PORTO ALEGRE, 2010, p. 12).

A extensão, nesse documento é citada ainda como importante para a pós-graduação, pois a articulação dessas duas funções deve representar o compromisso da UFRGS com ações de inserção social. No capítulo específico sobre a extensão universitária, o PDI menciona que a UFRGS tem como prioridade

o desenvolvimento de programas e projetos diretamente relacionados ao ensino e pesquisa, de propostas que se caracterizem como contribuição efetiva da Universidade ao seu entorno social e aos movimentos sociais organizados, e de projetos que incentivem a produção e difundam a cultura sob a forma das mais diversas expressões culturais e artísticas (PORTO ALEGRE, 2010, p. 18).

O PPC do curso de Licenciatura em Educação Física, relata que a ESEF/UFRGS foi criada em 1940, e congrega, atualmente, os cursos de Educação Física, habilitações Licenciatura e Bacharelado, Licenciatura em Dança e Fisioterapia. Além dos cursos, possui o Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano e desenvolve atividades de pesquisa e extensão. Especificamente nos cursos de Educação Física, são oferecidas 80 vagas anuais para cada habilitação, divididos em dois ingressos, totalizando 160 novos alunos por ano¹⁴.

O objetivo dos cursos de Educação Física Licenciatura é:

formar professores de educação física competentes para o ensino dos elementos da cultura corporal do movimento humano por meio de uma organização curricular que contemple e articule os conhecimentos de áreas

¹⁴ Em 2011 o PPC foi reformulado e, a partir de 2012, o ingresso ocorre somente no curso de licenciatura e, posteriormente, esses alunos podem optar por complementar a formação com o curso de bacharelado, ingressando diretamente, como portador de títulos.

diversificadas (biológica, sociocultural, pedagógica) (PORTO ALEGRE, 2011, p. 17).

O documento apresenta um tópico específico para as atividades de ensino, pesquisa e extensão, ilustrando as oportunidades que estão disponíveis, assim referindo-se: a ESEF tem “reconhecida estrutura de pesquisa e extensão”, garantindo a participação discente como bolsista ou não bolsista (PORTO ALEGRE, 2011, p. 73). Defende que o discente ao se engajar em um projeto de extensão aproxima-se de problemas relacionadas à prática profissional.

O PPC também prevê que os acadêmicos possam converter a participação em projetos atividades como atividades complementares, as quais são de caráter obrigatório e tem carga horária de 210 horas.

A extensão também é tratada em outras passagens do documento: em disciplinas obrigatórias como: “Introdução aos estudos universitários II”, que tem como objetivo discutir o processo de ensino, pesquisa e extensão e estimular a vivência universitária; e “Campo Profissional da Educação Física”, a qual é interlocutora entre os acadêmicos e as possibilidades de inserção nas atividades de pesquisa e extensão na ESEF/UFRGS (PORTO ALEGRE, 2011, p. 32).

A extensão também é mencionada como uma das principais ações da ESEF/UFRGS, tida como ação de “longa e múltipla experiência” através da Comissão de Extensão, a qual atua com estrutura própria e mantém, “aproximadamente 50 projetos de extensão em funcionamento tanto nas suas instalações, quanto em outros espaços (escolas, entidades, institutos, unidades básicas de saúde) o que lhe atribui situação privilegiada no âmbito da UFRGS” (PORTO ALEGRE, 2011, p. 75).

5.1.2 A ESEF/UFPel

O PDI mais recente encontrado no site da UFPel está datado de 2005, e o mesmo possui poucas informações a respeito da estrutura e do projeto pedagógico da universidade. Dessa forma, além desse documento, consultamos o Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Apesar de também ser antigo, estando datado de 2003, contempla elementos que trazem esclarecimentos quanto às metas da instituição.

Assim como na UFRGS, um dos produtos que a UFPel tem por objetivo desenvolver é o conhecimento. Seu PPI reforça que a construção do conhecimento

acontece a partir da ideia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Salientando que para haver aprendizagem, é imprescindível o conhecimento da realidade na qual se deseja intervir, necessitando ainda estudar os problemas e as possíveis soluções, refletindo sobre os resultados e assim produzindo conhecimento (PELOTAS, 2003). De acordo com esses documentos, o ensino de graduação na UFPel tem por objetivos fundamentais “a educação, o ensino, a investigação e a formação profissional, como também o desenvolvimento científico, tecnológico, filosófico e artístico da região na qual está inserida” (PELOTAS, 2003, p. 6). Busca preparar profissionais com "capacidade de análise crítica e visão prospectiva, buscando, dessa forma, alternativas de desenvolvimento para enfrentar os problemas emergentes de uma sociedade em contínua e rápida transformação” (PELOTAS, 2005, p. 22).

Advoga que a integração de programas de pesquisa e pós-graduação com a graduação e a extensão é um dos planos de ação para o desenvolvimento da pesquisa, porém não explicitando como isso seria feito.

O PDI também expressa articulação da extensão com ações voltadas para o desenvolvimento da cultura, tendo como objetivo:

- Fazer interagir o saber universitário com o saber popular, para o desenvolvimento social gerador de transformações capazes de conduzir à melhoria de qualidade de vida das populações urbanas e rurais;
- Editar livros, periódicos e outros materiais impressos, distribuí-los e comercializá-los, como forma de difusão da cultura e do trabalho intelectual no âmbito da Universidade e para atender o intercâmbio com outras instituições.

Esses objetivos seriam concretizados a partir de planos de ação, dentre eles: Apoio as unidades em suas ações extensionistas junto à comunidade; reorganização das ações de extensão em atividades e projetos contemplados nas áreas temáticas do Plano Nacional de Extensão; estabelecimento de parcerias com entidades públicas e privadas; prestação de serviços e de captação de recursos; aperfeiçoamento e ampliação dos programas de bolsa de extensão; ampliação e aperfeiçoamento dos programas e convênios de intercâmbio com instituições regionais, nacionais e internacionais (PELOTAS, 2005).

Essas metas demonstram que a UFPel busca seguir as orientações do Plano Nacional de Extensão no que diz respeito a normatização e estruturação das ações extensionistas e traz ainda uma visão acadêmica da extensão, quando se referem à interação do saber popular com o saber universitário, preceito esse

também difundido pelo Plano Nacional de Extensão. Todavia, também explicitam que há interesse na diversificação de recursos.

A ESEF, criada em 1971, procura seguir as orientações e filosofias de sua mantenedora, a UFPel. Demonstra no PPC o compromisso da universidade pública de reforçar a interligação entre pesquisa, ensino e extensão, “valorizando os processos de ensino e aprendizagem como atos multidirecionais e interativos, priorizando a cidadania e o respeito às individualidades” (PELOTAS, 2010, p.12).

No âmbito da graduação, a unidade oferece os cursos de licenciatura - diurno e noturno – e de bacharelado. São ofertadas, anualmente, 50 vagas em curso diurno para a licenciatura e para o bacharelado e, 30 vagas, para o curso de licenciatura noturno, totalizando a entrada de 130 acadêmicos anualmente. Na pós-graduação oferece curso de mestrado em Educação Física, desde 2006.

O PPC do curso de Licenciatura aponta como principal meta formar professores da educação básica competentes, que “conheçam o desenvolvimento de seus alunos e da sociedade”. Estes devem ser “capazes de desenvolver, crítica e pedagogicamente atividade ensino [...] através, principalmente, do esporte, da dança, da ginástica e da recreação escolar” (PELOTAS, 2010, p. 17).

Aponta também a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como componente no processo de formação, mas de modo contraditório, como pode ser observado a seguir: “projetos de extensão universitária, com longa tradição de prestação de serviços à comunidade, abrangendo populações de jovens, adultos, idosos e portadores de necessidades especiais” (PELTOAS, 2010, p.5).

Como forma de assegurar a unidade entre teoria e espaços para ações extensionista, é proposto disciplinas, tais como, as Práticas como Componente Curricular (PCC), os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS), e as Atividades Complementares (AC). O PPC cita ainda que a flexibilização curricular proposta pelo Plano Nacional de Educação, é cumprida assegurando ao acadêmico um mínimo de dez por cento de créditos para ações extensionistas, sendo as PCCs, e mais uma disciplina, que não é especificada, os responsáveis pelo o cumprimento dessa tarefa.

A leitura dos documentos pressupõe que muitas propostas não se concretizam, em alguns momentos o conteúdo parece vago, pouco denso. Porém, a principal dificuldade parece-nos ser a falta de planejamento e avaliação de *como fazer*, restringindo, na maioria das vezes, à ação individual do docente.

5.1.3 O CEFD/UFSM

A UFSM está localizada na cidade de Santa Maria, sendo um dos polos educacionais mais procurados devido a sua localização.

O PDI acessado refere-se ao período de 2006 a 2010. De acordo com esse documento, a missão da UFSM é “promover ensino, pesquisa e extensão, formando lideranças capazes de desenvolver a sociedade” (SANTA MARIA, 2008, p. 15).

O documento afirma que a formação não deve, apenas, dar condições do formado exercer uma profissão, mas sim fazer com que esse desenvolva a capacidade de

identificar problemas relevantes à sua volta, avaliar diferentes posições quanto a esses problemas, conduzir sua postura de modo consciente, e atuar junto à sociedade, que através dos recursos da Universidade, investiu em sua formação (SANTA MARIA, 2008, p.3)

Ao buscarmos no PDI a sentença *extensão universitária*, percebe-se que ela está presente em quase todo o documento, normalmente associada às outras duas funções que definem a universidade: ensino e pesquisa. Destacamos as passagens onde é articulada a relação da extensão com o projeto de formação inicial da instituição:

Segundo o PDI a articulação entre ensino, pesquisa e extensão é básica para consolidar uma formação qualificada, capaz de tornar o processo de formação mais produtivo e devem ocorrer por iniciativa tanto de professores como de alunos.

Para avaliar a efetivação desse objetivo têm-se como indicadores e/ou metas o aumento do número de bolsas PROLICEN¹⁵ (Programa de Licenciaturas) de 110 para 120 e o aumento do número de grupos PET¹⁶ (Programa de Educação Tutorial) de sete para nove.

Objetiva-se também “valorizar os Programas de Extensão Interinstitucionais” “e as atividades voltadas para o intercâmbio”, mantendo o caráter público da UFSM (SANTA MARIA, 2008, p.18). Como indicadores e/ou metas, almeja-se a realização

¹⁵ O PROLICEN é um programa que busca antecipar o contato dos acadêmicos com as escolas, introduzindo conteúdos e/ou atividades necessárias a formação que não contempladas no currículo.

¹⁶ O PET é um programa do MEC instituído em diversas universidades que busca propiciar aos estudantes de graduação, sob orientação de um professor tutor, condições para a realização de atividades extracurriculares e complementação de sua formação, inserindo o acadêmico em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

de intercâmbios nacionais e internacionais na área de extensão com instituições universitárias.

Outro objetivo onde foi encontrada relação entre a extensão e a formação é:

- Incentivar a criação de Núcleos Temáticos de Extensão junto às unidades e subunidades através da promoção de ações inter e multidisciplinares e constituir-se em espaço facilitador para as atividades de ensino, pesquisa, extensão da UFSM (SANTA MARIA, 2008, p.21).

Para qualificar a formação, a UFSM traçou em seu PDI algumas estratégias e programas, dentre eles destacamos o Programa Integração, o qual, articulado com o curso de Educação Física, contribui para que os acadêmicos entrem em contato com as escolas estaduais, vivenciando a prática docente já na graduação.

Quanto à extensão universitária, esse documento menciona que a mesma deve estender o conhecimento produzido pela academia, visando o atendimento das demandas da sociedade. Adequando-se também as políticas de extensão nacionais, o PDI traz como principal objetivo para os próximos anos:

Aprofundar os vínculos existentes entre a UFSM e a sociedade, com o propósito de alcançar novas alternativas de transformação da realidade, nas quais, mediante ações extensionistas, se reafirme o ideal de construção e fortalecimento da cidadania, num contexto político democrático e de justiça social (SANTA MARIA, 2008, p. 60).

Para atender a esse objetivo, entre as ações propostas estão:

- Aprofundar o relacionamento institucional entre a UFSM e as comunidades atingidas pelas ações de extensão.
- Fomentar novas iniciativas de extensão, mediante diferentes ações, por meio dos Programas, Projetos, Cursos, Eventos, Prestação de Serviços, Publicações e outros Produtos Acadêmicos, envolvendo atividades de ensino e pesquisa das unidades universitárias da UFSM.
- Concentrar, prioritariamente, esforços de trabalho para o atendimento das demandas relativas ao desenvolvimento da metade sul e da área de abrangência da UFSM, contidas especialmente no Plano do Fórum Sul de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e das políticas de desenvolvimento sociocultural, projetadas pelos governos municipais, estadual e federal, bem como de entidades da sociedade civil (SANTA MARIA, 2008, p. 61)

O PDI destaca que a UFSM vem, já há algum tempo, mantendo uma relação próxima com a comunidade, através de ações já instituídas, dentre elas o Pré-Vestibular Popular Alternativa, Projeto Rondon, nacional e regional, e o Alfabetização Solidária.

Quanto ao incentivo às ações de pesquisa e extensão, é objetivo da UFSM vincular projetos de pesquisa e extensão às disciplinas curriculares e, incentivar a

articulação com linhas de pesquisa da instituição, ações de extensão sistematizadas que estejam atentas às demandas da comunidade (SANTA MARIA, 2008).

O CEFD é o segundo curso mais antigo de Educação Física do RS, criado em 1971. Desde 1974 contempla pós-graduação em nível *lato sensu*, em 1979, *stricto sensu* e a partir de 1990, doutorado.

Segundo o PPC, o curso tem “seu foco central na oferta de benefícios à comunidade, através de ações educacionais que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão, pautada na relação universidade e comunidade”. A articulação entre as três funções é tida como elemento essencial para uma formação completa, preparando o profissional para atuar “no contexto histórico-social, solucionando ou minimizando contradições, problemas e conflitos sociais, sob a premissa da ética” (SANTA MARIA, 2004, p.6).

Para isso, o CEFD objetiva a formação de professores para atuar na Educação Básica, no sentido de que tenha um entendimento sobre o movimento para além dos limites biológicos, percebendo esse movimento enquanto “construção sociocultural de momentos históricos determinados pela sociedade” (SANTA MARIA, 2008, p. 14).

Quanto à presença da extensão no processo de formação, o PPC enfatiza que o curso disponibilizará a possibilidade de apropriação dos conhecimentos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, permitindo que o acadêmico domine as seguintes dimensões: a) sócio-política b) sociocultural; c) técnica-científica; e d) técnico-profissional (SANTA MARIA, 2008, p. 21).

O curso busca ainda integrar a graduação e pós-graduação, investindo na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e procurando articular, as diversas áreas do saber, relacionando-as com as necessidades dos níveis de ensino para os quais está formando o professor. Essa integração é garantida pela efetivação de ações entre o programa de pós-graduação e graduação. Além dos professores comuns aos dois níveis de ensino, o PPC propõe o envolvimento dos alunos do curso de especialização. Podendo envolver-se em co-orientações em projetos, na oferta de “Disciplinas Complementares de Graduação (DCGs) ou Atividades Complementares de Graduação (ACGs), com a supervisão de seu orientador” (SANTA MARIA, 2008, p. 21).

A produção do conhecimento deve subsidiar as ações de ensino e extensão promovidas. Ainda quanto ao desenvolvimento da indissociabilidade, o curso tem

como metas: o estímulo à participação de alunos em atividades extraclasse e “ratificar a trajetória do CEFD da UFSM que, historicamente, está inserido, na comunidade, com inúmeros projetos, sejam eles de ensino, de pesquisa ou de extensão” (SANTA MARIA, 2008, p. 21).

5.2 Como se estrutura a extensão universitária a partir dos relatórios

O primeiro passo da pesquisa foi analisar cuidadosamente os relatórios finais de todos os projetos de extensão, elegíveis para a pesquisa de campo, do ano de 2011.

Esse exame resultou em um material cheio de informações importantes que são capazes de descrever como estão estruturadas, e quais são os principais interesses e preocupações das ações desenvolvidas na ESEF/UFPel, ESEF/UFRGS e no CEFD/UFSM. Para isso, buscamos dividir essa análise por temas que surgiram, tanto dos interesses da pesquisa, quanto pela frequência nos relatórios, dentre eles estão: o tipo de ação desenvolvida; as áreas as quais estão relacionadas as ações de extensão; a linha de atuação; o público atendido; as relações com a formação e a concepção de extensão presentes nos projetos.

5.2.1 Tipo de Ação desenvolvida

Quanto ao tipo de extensão desenvolvida nas universidades federais do RS, os relatórios finais apontam que os projetos cadastrados adotam uma nomenclatura definida pela Universidade, as quais seguem as propostas do FORPROEX. Essas classificações foram desenvolvidas ao longo de seus encontros, através de materiais de apoio, como livros e documentos, os quais determinam as diretrizes de desenvolvimento, acompanhamento e avaliação nas universidades. Dentre esses materiais, salienta-se o Plano Nacional de Extensão de 2000/2001 e o livro, Extensão universitária: Organização e sistematização, lançado em 2007, organizado por Edison José Corrêa¹⁷.

Segundo Corrêa (2007) a extensão pode ser classificada em cursos, programas, projetos, eventos e prestações de serviço, sendo essas algumas das

¹⁷ Esse material e outros relativos à temática extensão universitária, encontram-se disponíveis no site: <http://www.renex.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=20>. Acessado em 29 de dezembro de 2012.

nomenclaturas utilizadas nos relatórios de extensão. O programa de extensão é um conjunto de projetos, eventos ou outras formas de extensão articuladas entre si, com duração de médio e longo prazo. Os projetos são ações processuais e contínuas que possuem objetivos e prazos determinados. Os cursos se caracterizam por ações sistematizadas com duração mínima de 8 horas, quando inferiores a esse tempo, as ações são classificadas como eventos. Por fim, a prestação de serviço caracteriza-se por ações prestadas pela universidade ou serviços terceirizados, que possuam “intangibilidade, inseparabilidade processo/produto e não resultem na posse de um bem” (CORRÊA, 2007, p. 39).

Mesmo que nem todas as nomenclaturas sejam iguais, elas convergem para o mesmo tipo de atividades nas três instituições. *Projeto de extensão, prestação de serviço e ação social*, por exemplo, são ações que, como apontam os relatórios, se referem ao mesmo tipo de ação.

É possível identificar ainda que, grupos de estudo, publicações, lançamentos de livros e editoração de revistas são cadastradas, pela ESEF/UFPel e ESEF/UFRGS, como ações de extensão (provavelmente por não haver outro espaço onde possam ser enquadradas, ou por orientação da própria instituição). A tabela abaixo apresenta resumidamente o tipo de ação desenvolvida pelas instituições pesquisadas no ano de 2011. Salientando que as três primeiras ações são comuns a todas as instituições.

Tabela 3 - Quanto ao tipo de extensão desenvolvido nas Universidades

Tipo de ação	ESEF UFPel	CEFD UFSM	ESEF UFRGS
Evento	05	09	01
Curso	02		04
Publicação	02		01
Programa de Extensão		08	
Projeto de Extensão		43	
Livro	03		
Prestação de Serviço	19		
Ação social			33
Vinculada a pesquisa			01
Consultoria			02
TOTAL	31	60	42

5.2.2 Classificação enquanto área temática e Linha de atuação

Sendo um artigo presente nos relatórios das três instituições, a área temática, permite uma primeira ideia de qual será a linha de atuação dos projetos de extensão. De acordo com Corrêa (2007), é também uma determinação do FORPROEX, devendo ser feita de acordo com as linhas temáticas propostas pela CAPES. Assim, todas as ações devem ser registradas em uma grande área de conhecimento que, no caso da Educação Física, podendo ser as Ciências da Saúde, Sociais ou Humanas. E posteriormente, elas devem ser classificadas de acordo com a área temática, a qual pode ser dividida em principal e secundária, especialmente pela sua diversidade. Como área principal, temos: comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção e trabalho.

A classificação deve observar o objeto e assunto principal da ação, buscando escolher a temática mais próxima, e tem como finalidade “favorecer estudos e relatórios sobre a produção da extensão universitária brasileira, segundo agrupamentos temáticos, bem como a articulação de indivíduos ou grupos que atuam na mesma área temática” (CORRÊA, 2007, p. 24).

Assim, um dos primeiros passos dessa pesquisa foi verificar de que forma os projetos estão registrados. Se eles seguem essas determinações mencionadas por Corrêa (2007), buscando a coerência entre as áreas temáticas e os objetivos das ações. Ressalta-se que os dados analisados levaram em consideração apenas os projetos que estavam de acordo com os critérios de seleção do corpo empírico.

Na ESEF UFRGS, dos 29 projetos analisados, basicamente 22 projetos estão registrados na área da saúde, sendo que, como área secundária, 10 indicam a saúde, 11 indicam a educação e um deles não indica nenhuma.

Destaca-se o “*Programa Segundo Tempo: Projeto quero-quero*”, o qual mesmo cadastrado como saúde, se pode afirmar que está mais relacionado a área da educação ou esporte, por indicar como objetivo “*promover a formação profissional na realidade social e cultural de crianças de escolas públicas*”, e por ser um projeto que segue uma política de governo que se baseia no esporte como veículo de atuação.

É necessário enfatizar ainda que, na ESEF/UFRGS, todos os projetos registrados na área educação correspondem basicamente a ações de treinamento esportivo, desempenho técnico-tático, e devem estar cadastrados nessa área em função de critérios do próprio sistema de preenchimento do relatório. Tal exemplo assinala contradições, do protocolo de registro, quanto de preenchimento e concepção de educação do docente.

Ainda quanto à área temática, o projeto “Grupo de Brincantes do Paralelo 30” da ESEF/UFRGS, é o único dos elegíveis cadastrado na temática cultura e, tem como objetivo, *“oferecer um espaço de estudo das manifestações populares brasileiras a partir da pesquisa, montagem e apresentação de temas da cultura, como danças, música, poesia e outros”*.

Percebe-se que nos relatórios da ESEF/UFRGS, mesmo sendo uma unidade a qual possui o curso de Licenciatura em Educação Física, há predominância de projetos voltados para os contextos de educação não escolar. Dos 29 projetos analisados, 15 deles têm seus objetivos em torno de temas como *postura corporal, saúde, atividade física, treinamento orientado, práticas corporais para saúde, condicionamento físico, aptidão física através do esporte*, incluindo alguns que não estão classificados na área temática saúde. Dos demais, um deles tem como objetivo oferecer um espaço de estudo da cultura e, oito deles, estão ligados à prática de esportes. Outros dois projetos objetivam o desenvolvimento das lutas, e um projeto apresenta nos objetivos, que desenvolve atividades voltadas para o atendimento de escolares, porém sem especificar as atividades e, tampouco, o local de execução. De todos os demais somente dois deles são desenvolvidos com crianças de uma instituição de ensino, a Creche da UFRGS. Um deles que atua diretamente no chão da escola e o outro que atende as turmas da creche no centro natatório. Ambos são coordenados pelo mesmo professor.

Tabela 4 - Projetos ESEF/UFRGS – Área de atuação

Área temática	Número de projetos
Saúde (atividade física, exercícios posturais, treino de força, jogging aquático, hidroginástica)	15
Escola (prática de atividade física)	02
Esporte (natação, futsal, futebol, voleibol, nado sincronizado, ginástica, PST)	08
Lutas	02
Atividades não mencionadas (Programa Segundo Tempo)	01
Cultura (dança)	01
Total	29

A especificidade da ESEF/UFRGS, dada pela incorporação dos cursos de fisioterapia e dança, possibilita ainda a criação de projetos interdisciplinares entre essas áreas, sendo um contexto propício para uma formação multidisciplinar. Entretanto encontramos apenas quatro projetos que atuam com esse propósito, dois deles com alunos da fisioterapia: “Grupo da coluna no contexto do SUS III” e “Grupo regular de exercícios posturais”; e dois deles com alunos da dança: “Centro de Esportes, lazer e recreação do idoso (CELARI) XIII” e “Grupo de Brincantes do Paralelo 30”.

Na ESEF/UFPel, dos oito projetos analisados, seis deles estão cadastrados na área temática saúde, e secundariamente, cinco estão cadastrados como educacionais e um como da saúde. Nos dois cadastrados como educação, um deles está secundariamente cadastrado como saúde, a qual prevalece, uma vez que seu objetivo principal é *“realizar intervenções na área da promoção da saúde, através da educação para uma vida fisicamente ativa e esportivamente rica”*, estando contraditória sua classificação. Outro está ligado na subárea de direitos humanos, a qual se adéqua aos objetivos propostos.

Assim, ao analisarmos os projetos da ESEF/UFPel, podemos afirmar que dos oito projetos, seis tem seus objetivos voltados para a questão da *promoção de atividade física, melhoria da condição de saúde, promoção de exercícios físicos, entre outros, alguns através do esporte*. Os outros dois atuam diretamente com atividades esportivas, sendo elas: ginástica olímpica, e ginástica acrobática. Este último destaca-se por ser destinado a crianças em situação de vulnerabilidade social

institucionalizadas, sendo o projeto que mais se aproximaria de uma ação voltada para a formação de professores para a escola.

No CEFD/UFSM, dos 33 projetos de extensão, o percentual maior está registrado na área da saúde, contabilizando 18 ações. Dessas, pelo menos duas adequar-se-iam melhor à temática educação, quando levados em consideração seus objetivos.

Na área educação, estão cadastrados apenas cinco projetos, os quais se apresentam bastantes coerentes com os objetivos propostos.

Um diferencial do CEFD/UFSM é o cadastro de ações na temática *esporte*, a qual não aparece nas outras instituições. Dos dez projetos vinculados a essa área, dois identificam-se mais com a área da educação e saúde, respectivamente, são eles, a “*Colônia de Férias*”, que tem como objetivo principal “*propiciar atividades lúdicas aos participantes por meio de atividades e oficinas [...]*”, e “*possibilitar a percepção e o uso do campus da UFSM como espaço e tempo para vivências de lazer*” e o “*Programa de exercícios físicos orientado e acompanhamento nutricional individualizado na síndrome metabólica*”, o qual visa “*promover um programa de treinamento físico orientado e acompanhamento nutricional[...]*”.

Quanto à linha de atuação, no CEFD/UFSM, dos 33 projetos analisados, também prevalece um número maior de projetos que tem como principal objetivo a promoção da saúde. Porém, quando comparado com as demais instituições, verifica-se uma diversidade maior de projetos trabalhando com subtemas da Educação Física.

Tabela 5 - Projetos CEFD/UFSM – Área de atuação

Área temática	Número de projetos
Escola (Atletismo, atividades circenses)	03
Saúde (hidroginástica, equoterapia, musculação, entre outros)	09
Esportes (ginástica, esportes adaptados, atletismo)	06
Atividades lúdicas e de iniciação ao meio líquido	05
Mídia	01
Lazer (atividades com o objetivo de lazer)	06
Dança	01
Lutas	01
Não especifica a temática	01
Total	33

Da mesma forma que as demais universidades, quando analisamos quantos deles são desenvolvidos na escola, ou com propósito de formar professores, o número também é baixo. Apenas três projetos possuem como meta atuar na escola, os quais explicitam seus objetivos da seguinte maneira: *“criação de um campo de atuação na escola de educação básica...”*, *“proporcionar uma vivência de atletismo, enquanto conteúdo, em aulas de educação física escolar...”* e *“desenvolver na escola atividades circenses...”*.

A partir dessas informações, percebemos que nas três instituições, são poucos ou inexistentes projetos registrados em outras temáticas como: cultura, trabalho e comunicação e direitos humanos. A relação mais forte se dá com a área da saúde, mesmo que em alguns casos esses projetos se enquadrem melhor em outras áreas, levantando assim duas hipóteses: o fato do curso de Educação Física estar vinculado à área das Ciências da Saúde; o fato do preenchimento dos relatórios ser realizado de forma equivocada, não levando em consideração as orientações do FORPROEX, refletindo, também, na linha de atuação do projeto, que, na maioria, também remete a área da saúde.

O preenchimento realizado de forma apressada ou desconsiderando as orientações do FORPROEX, limita o campo de visão mais abrangente, dificultando e a realização de estudos a partir das áreas temáticas. Seria interessante haver outras possibilidades de classificação das áreas, ou um enfoque maior nas áreas secundárias possibilitando correlações entre de ambas, e, ainda, maior acuidade no preenchimento, com orientações de preenchimento ao corpo discente.

5.2.3 Público Atendido

A ESEF/UFRGS têm projetos direcionados tanto para a comunidade interna, como externa. Seis projetos desenvolvem atividades especificamente para comunidade interna, que abrange acadêmicos de diversos cursos e crianças da Creche da UFRGS, as quais são filhos dos servidores da instituição. Os demais têm suas atividades voltadas especialmente para comunidade externa, e, em alguns casos, também acadêmicos da UFRGS.

Quanto ao público atendido, no CEFD/UFSM há uma diversidade maior, além de – universitários, pessoas com deficiência, crianças, bebês e idosos – atendem pacientes do HUSM (hospital universitário de Santa Maria), policiais, e

homens de meia idade. Quase todos os projetos são direcionados especialmente a comunidade externa, com exceção de dois. Uma das exceções refere-se a um grupo de estudo.

Uma generalidade encontrada nas três instituições diz respeito aos principais grupos de pessoas atendidas. Tanto na ESEF/UFPel, quando no CEDF/UFSM E ESEF/UFRGS, de acordo com os objetivos é possível visualizar que as ações tem como foco principal o atendimento a comunidade externa, especialmente os grupos: pessoas com deficiência; pessoas com problemas relacionados à doenças crônico-degenerativas e idosos; bebês e crianças até 14 anos. As ações vinculadas ao grupo das crianças e bebês são aquelas que, normalmente, mais se aproximariam do futuro campo de atuação do licenciado, entretanto, os relatórios e também as entrevistas (que serão melhor discutidas posteriormente) apontam que a presença dos licenciados em outros projetos que não possuem ligação direta com o contexto escolar é comum e frequente, sendo sempre superior ao número de bacharéis envolvidos nas ações.

As ações de extensão se caracterizam como espaços importantes para a experiência docente. Porém, como visto anteriormente, o número de projetos que são desenvolvidos objetivando o contexto escolar ainda é inexpressivo nas três instituições. Não estamos desconsiderando os conhecimentos que podem ser agregados nos diversos projetos, porém salientamos a necessidade de ações que contemplem a especificidade escolar, futuro contexto de trabalho de uma parcela expressiva de acadêmicos.

5.2.4 A formação do acadêmico como objetivo nos projetos de extensão

Buscamos observar também, quantos projetos procuravam explicitar em seus objetivos ou metodologia, preocupação com a formação profissional dos acadêmicos que atuavam nas ações.

Na ESEF/UFRGS, três, dos 29 projetos, explicitam nos seus objetivos que a ação visa *“contribuir para a formação dos alunos dos cursos de EF e Fisioterapia, através da experiência”*; *“servir como um laboratório de aprendizagem para os estudantes”*; e *“propiciar a capacitação dos acadêmicos”*. Outros cinco projetos explicitam ao longo de sua metodologia que o mesmo é uma *“possibilidade de*

formação”, sendo todos do mesmo professor, porém não especificando como isso aconteceria.

Na ESEF/UFPel, encontramos somente um projeto que explicita *“oportunizar aos acadêmicos envolvidos a vivência da prática pedagógica com o basquetebol em cadeira de rodas”*. Ainda assim, a sentença não permite afirmar se realmente objetiva a formação profissional, uma vez que, o termo *oportunizar a vivência* é amplo e pode ser interpretado de diversas maneiras. No CEFD/UFSM, a análise dos relatórios apontou que há maior investimento em projetos que objetivam contribuir com a formação inicial, estando presente em 15 propostas. Em três delas, o objetivo principal é, especificamente, a formação discente, como se pode ler: *“criação de um campo de atuação na escola [...] desenvolvendo práticas inovadoras”*; *“compreender, selecionar e utilizar as técnicas e instrumentos de medidas e avaliação na educação física em diferentes níveis de ensino e na pesquisa científica [...], preparar o aluno de graduação para interagir com a comunidade através de seu conhecimento acadêmico...”*; e *“promover atividades didáticas em uma perspectiva das ciências sociais e humanas, no intuito de legitimar a educação física enquanto trabalho desenvolvido com a população idosa”*.

Entendemos que o relatório é um documento parcial, portanto passível de estar incompleto. Por outro lado, a inexistência de objetivos claros relacionados à formação discente, assinala que esta não é um dos focos principais dos projetos de extensão, podendo estar em segundo plano. Podemos perceber isso pelos projetos que foram escolhidos para a pesquisa de campo, pois em quase todos, durante as entrevistas, a formação inicial foi descrita como uma preocupação dos professores. Mesmo que nos relatórios, dos nove projetos escolhidos, apenas um havia mencionado em seu relatório essa questão.

5.2.5 Concepção de Extensão

Por volta dos anos 1980 e 1990 a concepção assistencialista foi rejeitada pelos educadores e buscou-se atribuí-la um estereótipo acadêmico e social, através do qual teria não somente a função de prestar serviços às comunidades necessitadas, mas principalmente dialogar com a comunidade, instituindo-se um instrumento de aprendizagem “co-participativa”, que se consolida como uma prática dialógica como proposto por Freire (1975, p. 45). Entretanto, a concepção

assistencialista não foi superada e se mantém até os dias atuais, especialmente em função da dificuldade em concretizar atividades de forma indissociável, como veremos posteriormente.

De acordo com Melo Neto (2001), além da indissociabilidade, outros fatores como: a relevância social do trabalho desenvolvido; a clareza desse trabalho perante a comunidade referente aos recursos envolvidos; a busca pela cidadania através das ações desenvolvidas buscando formar cidadãos críticos e participativos; e, ainda, a ética no desenvolvimento dessas ações, deve ser considerada para se definir que concepção de extensão se faz presente nas ações. Se buscarmos esses preceitos nas ações desenvolvidas, nas três instituições, podemos afirmar que através da análise dos relatórios e entrevistas não se consegue atingir os propósitos de uma ação social.

Além da discussão já feita no capítulo três sobre os conceitos de extensão, trazidos por Paulo Freire (1975) e Melo Neto (2001), outros autores também buscaram discutir termos, pelos quais se poderia perceber que tipo de ação de extensão prevalece, indo além da concepção assistencialista. Silva (2000), por exemplo, buscou analisar a extensão universitária, subdividindo-a em três concepções que trazem enfoques sobre suas especificidades. Dessa forma, teríamos a extensão definida pelos termos: tradicional/funcionalista, processual e crítica.

Na *concepção tradicional (ou funcionalista)*, a extensão é desenvolvida numa perspectiva “apolítica e assistencialista”, desarticulada do ensino e da pesquisa, representando o vínculo da universidade e sociedade. Porém contraditoriamente, esse vínculo se reduz a “ações esporádicas, eventuais e secundárias” (SILVA, 2000, p. 7).

Quanto à *concepção Processual*, Silva (2000) elucida que é uma tentativa de aprimoramento da anterior, especialmente pelo seu componente politizado e de combate ao assistencialismo. A extensão passa a ser a articuladora entre a universidade e as necessidades sociais, objetivando promover o compromisso social da instituição. Esta concepção propõe a articulação da extensão com o ensino e a pesquisa.

A *concepção crítica*, tida como uma releitura da extensão se caracteriza pela ligação intrínseca entre extensão, ensino e pesquisa. Fazendo parte do currículo, não se justifica sua institucionalização, “pois não se concebe que esta tenha vida

própria, autonomia”. A extensão é tida como parte integrante do ensino e da pesquisa, exigindo que estes “sejam comprometidos com a realidade”, fazendo com que o conhecimento produzido e transmitido seja contextualizado (SILVA, 2000, p. 7).

Embasando-nos nessa compreensão, e ainda nas propostas trazidas por Freire (1975) e Melo Neto (2001), afirmamos que os autores convergem para a ideia de evitar o assistencialismo, devendo ser, a extensão, uma ação contínua, não invasiva culturalmente. Buscando dialogar e se desenvolver, juntamente com seus participantes, idealizando-se como uma ação social dissipadora do conhecimento. Essa proposta é pouco percebida nos relatórios das ações e nas falas dos professores das três universidades. Em sua grande maioria, as ações surgem do interesse e área de trabalho dos professores coordenadores, e a produção de conhecimento ainda é tênue.

Outra forma de visualizar as concepções de extensão presentes nas ações está na maneira como é proposta e como são expostos os objetivos, especialmente no que se refere aos verbos utilizados para isso. Os verbos mais recorrentes são: favorecer, melhorar, propiciar, promover, proporcionar, oferecer, divulgar, oportunizar, entre outros, pressupondo, na maioria das vezes uma ação diretiva. Além disso, esses verbos estão sempre ligados às palavras prática ou vivência. Como exemplo, trazemos as ações da ESEF/UFPel: *“propiciar através da atividade física a melhoria da condição de saúde...”*, *“promover um programa de exercício físico”*, *“possibilitar o acesso a prática desportiva...”* e *“promover a inserção de crianças [...] através da arte do movimento”*.

Assim, no que diz respeito à concepção de extensão, concluímos que nas três instituições há predominância de traços da concepção assistencialista nas ações. As exceções referem-se aos projetos da ESEF/UFRGS: “Grupo da coluna no contexto do SUS III – 2011”, que explicita em seu relatório, especialmente, na justificativa e objetivo do projeto: *“compreender e suprir as necessidades dos usuários do SUS em relação ao movimento e a postura e contribuir para a formação de alunos dos cursos de Educação Física e Fisioterapia, através da experiência”*, predominando uma concepção processual e acadêmica, uma vez que suas ações partem da realidade e trazem a preocupação com a formação (contudo, no relatório, não fica clara a forma como essa extensão atinge aos sujeitos, se estes conseguem dialogar com os acadêmicos de forma que possam igualmente gerar um

conhecimento coletivo); e o “Grupo de Brincantes do Paralelo 30”, o qual apresenta como *objetivo “oferecer um espaço de estudo...”*, apesar da utilização do verbo “oferecer”, o mesmo se refere a um ambiente que visa o crescimento de ambos através do estudo e da pesquisa, fazendo com que comunidade e extensionistas consigam se desenvolver indo ao encontro da concepção de extensão proposta por Freire (1975).

5.3 Formação e extensão: considerações a partir das entrevistas

Para a consecução da pesquisa de campo, realizamos a análise de três projetos de cada instituição, um de cada da grande área, buscando aprofundar a compreensão das relações entre formação inicial e extensão universitária. Os projetos apresentados são contextualizados por meio da interlocução entre os documentos e as entrevistas, com os professores coordenadores e acadêmicos participantes, buscando a complementação das informações no cruzamento das falas.

5.3.1 ESEF/UFRGS

Situando a ESEF/UFRGS, faremos uma síntese dos projetos escolhidos para a entrevista, enfatizando que, apesar de muitos projetos cobrarem mensalidades por suas ações, não conseguimos entrevistar nenhum desses. Assim, dos 29 projetos elegíveis, depois de diversas tentativas, chegamos a esses: “Seleção de Futebol Masculino 2011”, “Projeto Descobrimo o movimento no meio líquido XVII” e “Grupo de brincantes do paralelo 30 – O folclore e a cultura popular sob uma nova perspectiva transdisciplinar”.

- **ÁREA EDUCAÇÃO: Seleção de Futebol Masculino 2011** – O projeto existe desde 2004. Atende estudantes universitários da UFRGS, tendo como objetivo treinar uma equipe de futebol de campo, participar de competições locais, regionais e nacionais e, proporcionar um espaço de convivência entre os acadêmicos de diversos cursos. Para o acadêmico entrevistado, o projeto é um bom espaço para quem tem interesse em trabalhar na área. Em 2011, envolveram-se nele três acadêmicos e as atividades eram desenvolvidas de duas a três vezes por semana, dependendo da proximidade da competição objetivada. Para participar do projeto o professor realiza uma seleção, tendo como pré-requisito, para os bolsistas,

a disciplina de futebol concluída. Segundo ele, até hoje “tem sido sempre aproveitados todos aqueles que aparecem”. Além das aulas, o coordenador reúne-se semanalmente com os acadêmicos para estruturar e planejar as atividades. Em 2012, os acadêmicos, juntamente com o professor, iniciaram um grupo de estudos sobre a temática “futebol”.

- **ÁREA SAÚDE – Projeto Descobrimdo o movimento no meio líquido XVII** – O projeto tem 20 anos, e de acordo com a professora, manteve-se por demanda da comunidade. Atende aos filhos de servidores da universidade que estudam nas turmas de Maternal II até Jardim B da Creche da UFRGS. Seu objetivo principal é iniciar as crianças ao meio líquido, proporcionando o gosto pela atividade física, e desenvolvendo habilidades básicas do meio líquido para que futuramente elas possam desenvolver a prática. A professora cita que a formação dos acadêmicos também é um objetivo do projeto. Em 2011 atuaram cinco estudantes, sendo um não bolsista e o restante bolsistas. As atividades são desenvolvidas no centro natatório, até onde as crianças da creche se deslocam. Estas ocorrem uma vez por semana, com duração de duas horas. Após as aulas é realizada uma reunião pedagógica, onde juntamente, professor e acadêmicos, discutem questões organizacionais e avaliativas do projeto. Para participar como monitor é necessário fazer uma seleção, não é obrigatório ter experiência com atividades aquáticas e nem ter cursado nenhuma disciplina específica. Segundo a professora não é possível ter muitos voluntários, pois concomitante a esse projeto, ela desenvolve outro na creche, no qual são os mesmos acadêmicos que atuam, então é necessário evitar a alta rotatividade por causa das crianças.

- **ÁREA CULTURA - Grupo de brincantes do paralelo 30 – O folclore e a cultura popular sob uma nova perspectiva transdisciplinar** – O grupo foi cadastrado na COMEX em 2010 como projeto de extensão. É direcionado à comunidade externa e também aos acadêmicos da UFRGS. Dentre os objetivos, o professor cita que a ideia do projeto é “mapear práticas de dança da cultura popular brasileira”, trabalhando não somente com a dança, mas também com outros aspectos da cultura (música, poesia, indumentária, culinária). Os acadêmicos, ao envolverem-se na ação, não são diretamente responsáveis por ministrar aulas, e sim participam junto à comunidade das oficinas que, em sua maioria, são ministradas pelo próprio professor coordenador. A acadêmica menciona que o espaço é um lugar para aprender a dançar, conhecer como estão constituídas as danças e que o

projeto também tem como objetivo apresentar para a comunidade um pouco dessa cultura brasileira. Além da participação nas oficinas o grupo atua coletivamente na pesquisa, a fim de buscar maiores subsídios para a criação de coreografias e encenações teatrais voltadas para a dança estudada. O planejamento das aulas e de novas produções é feito coletivamente durante os encontros semanais do grupo e são baseadas nos eventos que planejam participar. Essas apresentações acontecem em eventos universitários, culturais e festivos da cidade e região. Participaram do projeto em 2011, cerca de 20 a 25 pessoas entre acadêmicos e comunidade. Em 2011 houve um bolsista, atualmente, possuem apenas não bolsistas. O professor assinala que, um grupo menor, de quatro ou cinco pessoas, o auxilia nas questões administrativas e no planejamento de viagens e apresentações. As atividades acontecem na ESEF/UFRGS, uma vez por semana no turno da noite. Para participar não é necessário nenhum pré-requisito e nem seleção.

5.3.2 ESEF/UFPeI

Na ESEF/UFPeI, dos oito projetos elegíveis, os escolhidos foram: “Núcleo de Atividades Físicas para a terceira idade (NATI)”, “Projeto Basquetebol em Cadeira de Rodas” e “Projeto Carinho”, como o número de projetos da ESEF/UFPeI ficou delimitado a apenas duas áreas, escolhemos dois de seis projetos da linha saúde, e um de dois projetos da linha educação.

• **ÁREA SAÚDE – Projeto Núcleo de Atividades Físicas para a Terceira Idade (NATI)** – O projeto está em funcionamento desde 1993. Já passaram por ele diversos coordenadores, atualmente é coordenado por duas professoras. O objetivo do projeto é promover e conscientizar os idosos da importância da prática de atividades físicas, para que, posteriormente, eles mantenham esse hábito saudável. Juntamente, ressaltar a importância de esses fazerem parte de um grupo de convivência social e afetiva, proporcionando um envelhecimento mais saudável. É objetivada ainda a formação de acadêmicos a partir das vivências de extensão, do trabalho com a comunidade, preparando-se assim para o mercado de trabalho, e a produção de pesquisa para que se possa melhorar as aulas, segundo a professora. O projeto desenvolve aulas de hidroginástica, musculação e ginástica. Essas atividades tiveram em 2011, regularidades que variavam de uma a três vezes por semana, atendendo aproximadamente a 400 idosos. O projeto oferta em torno de 15

vagas para voluntários através da disciplina de PCC e ainda acolhe outros voluntários, inclusive do primeiro semestre, pois não há nenhum pré-requisito para participação. Para as bolsas é feito um processo seletivo levando em consideração os critérios fornecidos pela Pró-reitoria de extensão. Em 2011, atuaram no projeto seis bolsista e mais de 30 não bolsistas, grupo esse que tem uma rotatividade maior. Semanalmente, é feito com bolsistas reuniões pedagógicas. E, de acordo com um acadêmico, o grupo desenvolve ainda um grupo de estudos sobre a Terceira Idade.

• **ÁREA SAÚDE – Projeto Basquetebol em Cadeira de Rodas** - o projeto foi criado recentemente, entrando em funcionamento no segundo semestre de 2010. Por ser destinado a um público bastante restrito, passou por algumas dificuldades para conseguir pessoas que participassem efetivamente das atividades. O principal objetivo do projeto é, para o acadêmico D2, formar uma equipe esportiva. Porém, pelas limitações de uma parte dos participantes, houve uma necessidade de se reestruturar a ação e criar dois grupos, divididos de acordo com o grau de sua limitação. Assim, criou-se a Fase Um e Fase Dois. Na Fase Um o projeto é mais voltado para a iniciação esportiva, e a Dois contempla o grupo voltado para o treinamento, visando à formação de uma equipe. Em 2012, o número de participantes ativos girava em torno de 20 pessoas. Os treinamentos acontecem duas vezes por semana, as cadeiras pertencem à própria ESEF, que sede aos participantes durante as atividades. Para o professor, o principal objetivo do projeto é a “democratização do acesso ao esporte adaptado”, porque “o foco do projeto é a inclusão de pessoas com deficiência à prática esportiva” (COORDENADOR). O professor destaca ainda o aspecto social da ação, buscando a criação de vínculos afetivos entre os participantes, acadêmicos e familiares. Ao longo de 2011, participaram da ação 10 alunos da graduação, sendo dois alunos do bacharelado e o restante da licenciatura. O projeto também oferta vagas para PCCs. Não há necessidade de nenhum pré-requisito para a participação voluntária.

• **ÁREA EDUCAÇÃO – Projeto Carinho** – o projeto existe há 16 anos. São desenvolvidas atividades de natação e dança para pessoas com deficiência. Os dois grandes objetivos destacados pelo coordenador são: “capacitar os alunos da universidade durante a sua graduação” e “oportunizar para as pessoas com deficiência um local de participação em atividades de inclusão, melhorando as condições de vida, estilo de vida e relacionamentos”. As atividades acontecem duas vezes por semana, cada turma fica em torno de 50 a 60 minutos em atividades, na

dança e/ou na natação. Além das aulas, quando há necessidade o grupo se reúne. O professor destaca que sempre tem gente para trabalhar, cada vez mais os acadêmicos tem buscado o espaço, sendo que para participar voluntariamente não é necessário nenhum pré-requisito.

5.3.3 CEFD/UFSM

Dos 33 projetos desenvolvidos em 2011 e elegíveis, foram escolhidos para a entrevista três deles, os quais são: “Estimulação essencial motora aquática para bebês e crianças com deficiência - 2ª fase”, “Escolinha de ginástica - a cultura do movimento artístico e rítmico” e “Possibilidades integradoras do atletismo em aulas de Educação Física: a proposta crítico emancipatória e didática comunicativa em turmas mistas”.

• **ÁREA SAÚDE – Projeto Estimulação essencial motora aquática para bebês e crianças com deficiência - 2ª fase** – O projeto integra o Programa de Extensão Piscina Alegre, o qual engloba mais quatro projetos cadastrados no GAP. Segundo a coordenadora, pela demanda e pelas necessidades dos participantes, houve essa transformação de um projeto para um programa no ano de 2006, antes já existia desde o ano 2000, porém como projeto isolado. O objetivo do programa é focar no desenvolvimento global (aspectos motores, cognitivos, afetivo-social) dos participantes, sempre considerando as questões inclusivas. O projeto para os bebês e crianças, especificamente, segundo as acadêmicas, é desenvolvido uma dia por semana, na piscina do CEFD/UFSM, com duração de duas horas. A coordenação das atividades é feita pela professora, porém ela possui a ajuda de quatro “coordenadores técnicos” que são responsáveis pela organização e funcionamento de cada projeto. Esses coordenadores técnicos são acadêmicos que possuem maior tempo e experiência dentro do projeto, sendo formandos ou alunos de pós-graduação. São eles também que coordenam semanalmente reuniões pedagógicas. O número de acadêmicos envolvidos depende muito do projeto. Segundo a coordenadora, em 2011, atuaram no programa em torno de 15 a 20 acadêmicos. Para participar, como não bolsista, esses acadêmicos passam por uma seleção, munida de entrevista e análise de experiências na graduação. A professora ressaltou que não somente alunos da Educação Física procuram o projeto, mas acadêmicos de outras áreas da educação e saúde, como da Educação Especial,

Pedagogia, Fisioterapia, para esses é solicitado também histórico curricular e analisam-se as experiências que já tiveram na graduação.

• **ÁREA ESPORTE - Escolinha de ginástica - a cultura do movimento artístico e rítmico** – O projeto existe desde 2009, é direcionado para crianças de sete a 13 anos. Segundo a professora, o principal objetivo do projeto é “oportunizar para crianças e adolescentes da comunidade a prática dos elementos técnicos da ginástica rítmica e da ginástica artística”. Tanto a professora como as acadêmicas, frisaram que o projeto não tem caráter competitivo, apenas demonstrativo. As ações são desenvolvidas no CEFD/UFSM, três vezes por semana, com dois grupos distintos, um pela manhã e o outro à tarde, com duração de aproximadamente de duas horas. Quinzenalmente, ou de acordo com a necessidade, são realizadas reuniões pedagógicas. Em 2011, atuaram no projeto oito estudantes. Não há nenhum pré-requisito para participar, segundo a professora é necessária, apenas, vontade de conhecer o projeto e as modalidades. Ao final do ano o grupo prepara um festival, convidando outros grupos também para apresentarem-se.

• **ÁREA EDUCAÇÃO - Possibilidades integradoras do atletismo em aulas de educação física: a proposta crítico emancipatória e didática comunicativa em turmas mistas** – O projeto é desenvolvido desde 2008, segundo a coordenadora ele é fruto de uma DCG. Especificamente no ano de 2011, foi implementado com o objetivo de desenvolver uma pesquisa-ação. O objetivo era, segundo os acadêmicos, inserir nas aulas de Educação Física o conteúdo de atletismo. Este foi escolhido por ser conteúdo que é isolado, que não é tratado nas escolas definidas para a ação. O conteúdo é desenvolvido a partir de um pressuposto da teoria Crítico-emancipatória, como relata o acadêmico “C2”. Atualmente a questão do gênero não é mais foco do trabalho, o nome não foi mudado, pois necessitaria reingressar com todo o projeto no GAP, para evitar questões burocráticas, a professora optou por manter o nome. Em 2011 foi desenvolvido em duas escolas, uma rural e outra municipal, com frequência de uma vez por semana, por dois alunos da licenciatura, orientados pela professora, um para desenvolver atividades nas séries iniciais e outro nas séries finais. O projeto era contemplado com uma bolsa PROLICEN, com o valor compartilhado entre os dois acadêmicos participantes. Ao final da ação, os envolvidos produziram um artigo com apresentação dos resultados. Para participar do projeto era necessário ter cursado a disciplina de Atletismo I, ofertada no quinto semestre curricular. Cabe

salientar que esse é um dos poucos projetos que tem como foco principal a formação de professores e direcionado, especificamente, para licenciados.

Ainda nesse subcapítulo buscamos realizar algumas análises a partir das entrevistas. Considerando a extensão como um espaço de formação, buscamos dissertar sobre como percebemos e entendemos essa formação.

5.3.2 A relação trabalho-educação na extensão universitária

Acho que a gente consegue fazer com que as pessoas tenham esse sentido de trabalhar com a extensão. Porque na verdade a extensão é um trabalho. A princípio deveria ser voluntário, mas, se tiver para ajudar, todo mundo precisa. Mas eu sempre procurei não deixar que isso influenciasse (Professor E).

A fala acima, referindo-se a extensão como trabalho, impele a refletir sobre esta categoria, porém cabe o questionamento: qual o sentido de trabalho que se configura na relação com a extensão universitária.

A economia capitalista tem o trabalho como um afazer voltado para a ideia de mais-valia, ou seja, produção para a troca determinada pelo consumo, como destaca Saviani (2007). Trocamos nosso trabalho por um salário, um bem monetário, enfim, um bem material, para que possamos consumir algo.

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).

Diversos autores dentre eles Konder (1981), Taffarel (1993), Melo Neto (2004) e Saviani (2007), buscam discutir a categoria trabalho a partir das concepções marxistas. Saviani (2007) afirma que o homem possui uma característica essencial que o distingue dos outros animais. O homem ao buscar humanizar a natureza, transforma-a de acordo com as suas necessidades, produzindo a própria existência (KONDER, 1981 e SAVIANI, 1996 e 2007). Sendo assim, a essência do homem não é a racionalidade e sim o trabalho, pelo qual é possível formar-se enquanto ser humano, já que o homem não nasce pronto. Essa formação é um processo de aprendizagem, portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, um processo educativo (SAVIANI, 2007).

Freire (1996, p.12) também menciona a educação como um processo educativo inerente ao homem. O autor afirma que aquele que forma também se

modifica, ou seja, se “re-forma”, e quem é formado “forma-se e forma ao ser formado”, não podendo assim ser considerado uma transferência de conhecimento ou conteúdo apenas. Concordando com o autor, “quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” e, ainda, “ensinar inexistente sem o aprender, e vice-versa, foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 1996, p.12).

Assim, partindo do pressuposto que o trabalho é o processo através do qual o homem se apropria da natureza e a transforma de acordo com as necessidades, a extensão é trabalho. Mas também é educação, uma vez que é necessário aprender a produzir.

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

A extensão é também, nessa perspectiva, um processo educativo. Saviani (1996, p. 146) explica que:

para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em idéias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte).

Assim, o trabalho é produtor de um bem não material, ou seja, “a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades”. (SAVIANI, 1996, p. 146). Trata-se da produção do conhecimento. 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 aonde o acadêmico poderá formar-se e formar outros, enquanto professor.

Essa perspectiva atende também aos princípios propostos por Melo Neto (2004) sobre a extensão como um trabalho que, além de útil, tem uma intencionalidade acadêmica, inter-relacionando-se com o ensino e a pesquisa, em favor das classes desfavorecidas para construir um novo projeto social. Esse trabalho conta com uma dimensão educativa, cultural e científica, porém “voltados à construção de uma nova hegemonia”. O trabalho nesse sentido deve ser entendido como um *bem* da universidade e da comunidade, carecendo da “*crítica*” como ferramenta nas atividades que o fundamentam (MELO NETO, 2004, p. 28).

5.3.3 A cisão entre trabalho e educação na sociedade e na extensão

Nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo de produção coletivo da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, estando ligada diretamente ao processo de trabalho (SAVIANI, 2007).

A divisão de classes entre proprietários e não proprietários, segundo Saviani (2007), prejudicou a própria concepção de homem e educação. Se o trabalho é que define a essência humana, significa que nenhum homem pode viver sem trabalhar. A partir dessa lógica surge a contradição: a ascensão da classe dos “proprietários” pressupõe a existência do “não proprietário”, que precisa trabalhar para manter a si mesmo e aos proprietários (SAVIANI, 2007, p. 155).

Esse processo incide também sobre a educação, a qual acaba por dividir, de um lado, educação para os homens livres, pautada em atividades intelectuais, de outro, educação voltada para o trabalhador, pautada no trabalho manual.

Saviani (2007) relata que essa primeira modalidade deu origem ao nome *escola*, direcionada aos homens com tempo livre para a produção do trabalho intelectual. Pela especificidade, essa nova forma de educação passou a ser indicada como a educação propriamente dita, se contrapondo ao processo produtivo e confirmando a separação do trabalho e da educação. Assim, utilizando as palavras de Saviani (2007, p. 157) “essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual”.

A partir dessa divisão a educação e o trabalho assumem uma dupla identidade. Se, por um lado continua-se com o trabalho como processo educativo, por outro, passa a ter uma educação do tipo escolar, destinada ao trabalho intelectual. Essa educação escolar volta-se para a preparação dos futuros dirigentes, lideranças militares e políticas, os quais dominavam a arte, a palavra e o conhecimento dos fenômenos. Para os demais, não havia necessidade dessa escola, uma vez que, mesmo para os artesãos, grupo que atingiu mais alto grau de especialização, o “aprendiz adquiria o domínio do ofício exercendo-o juntamente com os oficiais, com a orientação do mestre” (SAVIANI, 2007, p. 158).

Hoje a universidade tem atendido ao princípio da escola para formação capitalista. Cada vez mais, os acadêmicos são estimulados a uma formação aligeirada, voltada para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho. Poucas são as discussões, sobre uma formação humana, voltada para a demanda das classes menos favorecidas. O professor não é formado para pensar, ter opiniões políticas e econômicas, buscar modificar a sua realidade social ou especialmente, questionar as suas condições e estruturas de trabalho estabelecidas.

Apesar dos discursos nos PDIs e no PPCs preverem uma formação humana, a realidade, através dos currículos e das entrevistas, aponta para uma formação muito mais técnico-instrumentalista. No curso de Educação Física, por exemplo, destaca-se a ênfase dada às disciplinas de cunho esportivo e da saúde, e a pouca discussão no âmbito da filosofia, sociologia, das ciências humanas de forma geral.

Na extensão, de igual forma, salienta-se a grande quantidade de projetos assistencialistas e desenvolvidos na perspectiva essencialmente da prática pela prática. Sem reflexões teóricas a respeito do que é feito, aprendendo-se 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).

Outro relato interessante é o da acadêmica “I2”, sobre um segundo projeto do qual participa e a relação que ela faz entre os dois projetos. No projeto “Grupo de Brincantes do Paralelo 30”, ela não se considera uma trabalhadora, relatando inclusive, que sua participação nesse se dá por lazer. Porém, a mesma relatou ser

bolsista de outro projeto, no qual ela “é professora”. A relação nesse já se estabelece como um trabalho, como mostra o relato:

Eu trabalho no projeto de natação infantil aqui na ESEF que é ligado a saúde. Nosso objetivo é dar aulas pra comunidade fora da universidade, então somos divididos, cada bolsista tem a sua turma onde é responsável. Então tu faz tudo em relação a essa turma, planeja, organiza, dá aula, organiza eventos. Nesse projeto eu sou a professora, a gente tem também reuniões, que a gente planeja, o planejamento acontece em grupo, daí com o tempo tu vais começando a planejar tua aula sozinha, e até que se torna veterana e daí ajuda os mais novos a planejar (ACADÊMICA I2).

5.3.4 A extensão como espaço de trabalho e educação

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. Quem deve fazer? As Pró-reitorias? As unidades acadêmicas? Todos os professores ou somente alguns? Como e quem realmente tem essa obrigação? Levantamos esses questionamentos porque, a partir da vivência enquanto acadêmica e docente, e ainda com base na pesquisa de campo, afirmamos que essa obrigação não se efetiva para todos os envolvidos no campo da formação. 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 extensão 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. Hoje a universidade, de forma geral, a extensão, também o o ensino estão num nível abaixo ao dado a pesquisa, e isso tem implicações no potencial de impacto que essa universidade poderia ter na comunidade (PROFESSOR D).

A supervalorização 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. Percebem-se, pelos relatórios e entrevistas, que a maioria dos professores credenciados nos programas de pós-graduação não oferece projetos de extensão, devido às pesadas demandas para tal. A produtividade acadêmica demandada pela CAPES, 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, uma da ESEF/UFPel e outra do CEFD/UFSM, 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 que são 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. Na ESEF/UFRGS, a falta de bolsas interfere consideravelmente na participação dos discentes. O curso é conhecido por ter muitas atividades acadêmicas extracurriculares remuneradas e muitas possibilidades de estágios não curriculares remunerados, assim, os professores relataram que “com as bolsas é sempre mais fácil” (PROFESSOR H).

Alguns professores destacaram também aspectos positivos referentes às mudanças que a extensão vem sofrendo. Para o professor “E” o aumento da visibilidade da área de atuação do seu projeto tem colaborado para uma maior procura de acadêmicos pela extensão. Nessa direção, o professor “H” assinala: “A gente tem conseguido ter um número maior de pessoas interessadas e ao mesmo tempo com qualidade também”. O mesmo ressaltou também que o aumento do número de bolsas, apesar de não ser o ideal, tem sido um fator importante. Os professores “C” e “B” destacaram o aumento e visibilidade de eventos ligados especificamente à extensão, viabilizando participação e publicação de trabalhos científicos.

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

Além desses elementos, destacamos outros, por considerarmos não muito comuns como:

- Derivado da experiência vivenciada anteriormente “Eu fiz meu estágio obrigatório na creche da UFRGS e eu adoro crianças, isso foi algo que me motivou bastante, e como eu sabia que a professora tinha um projeto, eu perguntei se eu poderia me inserir” (ESTUDANTE G1).
- Por lazer - “Gostei da proposta que eles tinham em relação à dança, que era um pouco mais livre, e daí eu entrei no grupo, pelo lazer” (ESTUDANTE I2)
- Pela proposta teórico-metodológica: “[Me inseri] pela filosofia da teoria crítico emancipatória, que eu já vinha estudando anteriormente” (ESTUDANTE C2).

No que tange aos motivos de participação mais citados estão:

- Vivências anteriores com a modalidade ou com o tipo de ação. Ex: “Porque eu jogava basquete, e uma vez num estadual pelo JERGS eu vi um jogo desses e eu me encantei, quando cheguei aqui e soube desse projeto foi uma maravilha” (ACADÊMICA D1).
- Interesse pela área de trabalho. Ex: “Acaba sendo mais por questão de interesse, por exemplo, eu tenho interesse em trabalhar na área técnica assim depois que sair da faculdade, tenho interesse em ser treinador na área, então por isso que eu procurei essa área” (ESTUDANTE H1).

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.

5.3.5 Como o professor se envolve na ação

A relação de proprietário e não proprietário enquadra-se perfeitamente à relação Estado, universidade e sociedade. A Universidade, representando o Estado, seria o proprietário, que precisa formar pessoas para o mercado de trabalho e desenvolver a extensão universitária principalmente como forma de manter o seu compromisso social. Nesse contexto o professor é o trabalhador que diretamente será responsável por cumprir essa função.

Nessa relação, professores são empregados que necessitam atender as demandas da graduação e pós-graduação (aulas, orientações e, principalmente, produção e publicação de pesquisas) e, quando possível, da extensão. A função do docente universitário de atuar com a extensão não é uma obrigatoriedade formal, portanto, pode ser deixada em plano secundário. Porém, 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 abaixo:

É, a gente tem tentado de acordo com as pernas, porque 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 fizéssemos dessa forma (PROFESSOR E).

Para entendermos o papel do professor nas ações de extensão, buscamos questionar os professores e os acadêmicos, sobre as funções do professor na ação. Os acadêmicos realçam a importância da presença do professor nas intervenções da ação. Somente um acadêmico enfatizou não haver necessidade da presença do professor e que o mesmo, normalmente, estava em sala de aula, no momento de realização das atividades. E outro relatou que o docente não acompanha as atividades, e quando o faz, é para resolver assuntos de gerenciamento.

Um dos professores manifestou, dentre as suas funções, a observação de aulas desenvolvidas no projeto e ministradas pelos acadêmicos. Relatou também a impossibilidade de estar sempre presente em virtude da amplitude do projeto (diversidade de turmas e horários) ainda que compartilhe a coordenação com outro

docente. Dentre os docentes que participam integralmente das ações, destacamos que quatro professores atuam também diretamente, com a comunidade, contribuindo na prática pedagógica:

O professor tem um papel muito importante porque ele dá o norte do treinamento, dá muitas instruções, conversa bastante, dá opiniões, desafia a trazer alguns exercícios, treinamentos diferente daquilo que a gente está acostumado. E a atuação dele vai também nesse sentido de atuar no campo. Em alguns momentos, ele deu o treinamento. Sempre deu liberdade pra que a gente tivesse atuação, até porque é uma pessoa que tem muito conhecimento. Ele está sempre presente, inclusive aos sábados de manhã, muitas vezes ele acaba o treino e vem conversar com a gente (Estudante H1).

Outro relato relevante sobre a presença do professor durante a ação foi realizada pela professora “G”, a qual entende a participação como fundamental não apenas para a formação do acadêmico, como também 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, são diferentes das crianças de dez anos atrás. E, sem dúvida, para mim o mais gratificante é poder saber que, quando eu falo nas minhas aulas sobre as crianças, por exemplo, eu falo das crianças de hoje, não das crianças dos livros, ou daquela que eu aprendi as quando me formei.

Fica evidente nos depoimentos que, além de atuar na função de professor nos projetos de extensão, os docentes desempenham outras funções ligadas aos aspectos administrativos, de orientação aos alunos e aos usuários, buscando inclusive estreitar os laços, como revela o professor D: “O *extra-quadra* com os pais é minha parte, esses pais têm que se sentir acolhidos aqui no nosso projeto, a participação dos alunos é totalmente dependente da participação deles”.

Além da participação presencial nas ações, buscamos identificar a realização de reuniões pedagógicas e/ou administrativas e também grupos de estudos. Identificamos que seis projetos realizam reuniões semanais¹⁸, dois quando necessário e um deles, não faz reuniões pedagógicas.

¹⁸ Num desses projetos, os responsáveis pela coordenação dessas reuniões são as “coordenadoras técnicas”, denominação criada pela professora “A”. Como a mesma tem dificuldade em participar dessas reuniões em virtude do horário, delega essa função às coordenadoras que, em outro momento, reúnem-se com ela. A professora “A” coordena cinco projetos, e tem uma coordenadora técnica para cada.

Nessas reuniões, organizam o planejamento anual, os diário das aulas e as avaliações das ações e dos alunos. É perceptível, também, que, não há realização frequente de reuniões voltadas para o aprofundamento ou apropriação do conhecimento historicamente produzido sobre o tema nas ações. Com exceção de momentos pontuais, como as demandada pelas dificuldades e desafios dos projetos e usuários, como mostra os relatos:

Às vezes surge alguma criança com alguma deficiência que até então a gente não teve no projeto, então nos OBRIGA a um estudo mais aprofundado também para saber como lidar na prática (PROFESSORA A).

Época de avaliação, por exemplo, nossas reuniões são praticamente somente para avaliação. Em determinados momentos, menos tumultuados, nós já fizemos reuniões de estudo, então se trazem artigos, pesquisas, pesquisamos a respeito daquilo que a gente está trabalhando no dia-a-dia com as crianças (PROFESSORA G).

Fica visível que as reuniões em geral não contemplam aprofundamento do conhecimento, o trabalho pedagógico enfatiza aspectos gerenciais e administrativos, muitas vezes acrítico, concentrando-se no *“como fazer”* e desconsiderando o *“porque fazer”*.

Todavia, com o objetivo de aprofundar conhecimentos, os professores buscam lançar mão de grupos de estudo. Dentre os entrevistados, cinco professores desenvolvem essa dinâmica. Dois no CEFD/UFSM, dois na ESEF/UFPel e um na ESEF/UFRGS. Cabe explicitar, que os grupos de estudo 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. Com exceção do NATI da ESEF/UFPel, o qual estabelece forte relação da extensão com o estudo e produção de pesquisas.

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 trabalho, busca criar alternativas para continuar motivado em virtude da crença da relevância para a comunidade externa e para a formação dos acadêmicos. Mas ainda há muito por avançar, pois esse fazer pauta-se, em geral, na própria prática, convergindo para uma formação instrumentalista e desconectada do ensino e da pesquisa.

5.3.6 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, a gente só os vê naquelas duas horas, temos outras coisas para fazer da faculdade. Se conseguíssemos mais bolsistas. Como só sou eu [em 2012], tenho muita responsabilidade para fazer tudo sozinha. Os outros não precisam se preocupar porque eles não recebem para isso, então 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, encher pneu, deixar tudo prontinho para a aula e depois da aula guardar. [A gente tem que] ler, correr atrás disso e [daquilo], montar coisas para apresentar [...]. (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:

O grande problema da extensão é a questão do trabalhador braçal, o professor-aluno mantendo um projeto de extensão, o professor quer manter aquilo lá existindo então ele põe um cartaz lá, e quanto mais alunos estiverem trabalhando ali melhor. Fica aquele negócio de trabalho braçal e a produção do aluno acaba se diluindo e o aluno não cresce nesse sentido, porque a extensão não deu esse caminho (PROFESSORA C).

Para visualizar melhor como se dá essa relação do acadêmico enquanto trabalhador, questionamos os professores e os estudantes sobre as funções destes no projeto e o tempo de envolvimento. As respostas sobre o tempo de envolvimento são apresentadas na tabela abaixo:

Tabela 6 - Tempo de permanência no projeto de extensão

Número de semestres	Número de acadêmicos
Dois	03
De três a quatro	09
Seis	02
De sete a oito	03
Total de acadêmicos	17

Percebe-se que a maioria dos entrevistados estabelece vínculo com o projeto, dedicando longo tempo formativo. Esse dado fomentou indagações, principalmente observando que cinco acadêmicos atuam a mais de três anos no mesmo projeto, tempo que correspondente a 80% da sua graduação: É relevante para a formação inicial dedicar longo tempo ao mesmo projeto? Não seria interessante atuar em outros contextos de formação?

Quanto às funções executadas nos projetos, os acadêmicos destacam majoritariamente: ministrar aulas acompanhar os demais colegas e participar das reuniões pedagógicas. Outras particularidades também foram mencionadas por alguns professores, tais como: atuar por um mês na condição de aluno, para conhecer as dificuldades do grupo envolvido e poder planejar as aulas; e observar os colegas com experiência, para depois começar a atuar como ministrante.

No que tange a participação no grupo de estudo/pesquisa, 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. Com a escola já é difícil o aluno que não estuda e só vai lá dar as aulas, porque não tem condições de acontecer. É primordial se manter com leitura e de preferência no grupo de estudo (PROFESSORA C).

No projeto “Grupo de Brincantes do paralelo 30”, o professor relatou que todas as tarefas são divididas, entre ele e os acadêmicos e, quando há necessidades administrativas, um grupo envolve-se mais. Porém, com a pesquisa, todos se comprometem.

Todo mundo trabalha com pesquisa de alguma forma porque isso é a dinâmica do trabalho, porém tem gente que aprofunda mais na pesquisa.

Tem gente que vai trabalhar com a questão do traje, e sempre tem um grupo de quatro ou cinco pessoas que me dão uma ajuda na questão administrativa: como que a gente vai trabalhar com contatos, organizar o figurino do grupo, organizar a manutenção de dinheiro, enfim (PROFESSOR I).

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, apresentadas na tabela abaixo:

Tabela 7 - Diferenças entre não bolsistas e bolsistas quanto ao trabalho realizado

Não Bolsistas	Bolsistas (obrigações)
Participa somente nos dias que pode das ações práticas.	Cumpre a carga horária da bolsa (12 ou 20 horas).
Trabalham junto com um bolsista.	Quando preciso, auxilia em outro projeto do professor para fechar a carga horária ou porque falta gente para trabalhar.
Não precisam participar da reunião pedagógica.	Ficar um turno na sala do professor;
Não necessitam envolver-se em pesquisa.	Tem direito, dentro das 20 horas de trabalho, das quais, 10 horas são para planejamento.
Não necessitam envolver-se em pesquisa, produção textual para eventos e nem em eventos da área.	Constrói e apresenta trabalhos referentes a ação em eventos científicos.
-	Faz toda a parte organizacional, separando e cuidando do material, além da organização do cronograma de aula.
-	Coleta dados para pesquisas.

Salienta-se que algumas dessas funções são particularidades dos grupos, não havendo a presença de todos esses relatos nos mesmos projetos. Ainda destaca-se que em dois projetos não há diferenciação entre bolsistas e não bolsistas, sendo uma prática do grupo dividir as bolsas entre todos os participantes, como mostra o relato da acadêmica “C1”: “Eu era bolsista e o “C2” era não bolsista, mas a gente fazia as mesmas coisas, a gente dividia a bolsa [...]”. Em um desses projetos, apesar de não haver distinção entre bolsistas e não bolsistas, há uma

categoria chamada “coordenadores técnicos” que se diferenciam dos demais acadêmicos por serem mais experientes, segundo a professora, e executam assim outras funções, como mostra o relato:

A partir do início de 2011 eu assumi a coordenação técnica, a professora nos orienta e nós assumimos mais a sistematização, a questão do planejamento de organização. A gente faz os rodízios, recebe o plano de aula, parecer, fica mais em contato com os pais, com os alunos, entra em contato, caso aconteça algum problema. Então a gente faz a parte mais burocrática, mas também, quando necessário, atua na parte prática (ACADÊMICA A2).

Assim, percebe-se que há certa flexibilização dos professores, com os alunos não bolsistas, não havendo obrigatoriedade em participar das tarefas organizacionais (reuniões), somente do planejamento e execução das aulas, como mostra o enunciado abaixo:

Das reuniões [os não bolsistas] não [participam], porque seria muita gente, acho que não teriam muitos frutos. Eles entram também para o PCC e aí é difícil achar um horário que todo mundo possa. Seria mais essa parte de eu ir às aulas e conversar com eles, mas a ideia é fazer ainda uma reunião com eles (PROFESSORA F).

Também não há obrigatoriedade de participar todos os dias da atividade e da produção de textos científicos (tarefa dos bolsistas), como explicita a afirmação da professora “B” no diálogo:

Prof.: Apresentação de trabalho, normalmente é o bolsista, que vai apresentar.
 Entr: Eles produzem juntos os trabalhos e ele apresenta ou ele fica responsável também por produzir?
 Prof.: Tem sido essa a sistemática, do bolsista preparar, juntamente comigo o trabalho que vai ser apresentado.

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 às ações. Muitas vezes, essa dedicação tem um fator positivo, de estar mais ativo e adquirir outros conhecimentos, para além da prática pedagógica ou curricular (habilidades administrativas, para lidar com familiares, entre outras especificidades das ações). Porém, partimos do pressuposto de que *todos* deveriam ter essas responsabilidades, possibilitando assim, divisão do trabalho coletivo e, principalmente, o desenvolvimento educacional de todos.

Como extensionistas, os acadêmicos também constroem expectativas, como de ampliar a oferta das ações, como mostram os relatos:

Se houvesse mais participantes, até a nossa discussão ficariam mais avançadas, aprofundadas, como também mais escolas seriam beneficiadas pelo projeto (ACADÊMICO C2).

Eu acho que o mais interessante é a forma com que ele é visto, embora seja um projeto pequeno, acho que ele teria condições de ser mais amplo, não sei se é porque ele não é divulgado, mas ele poderia ser um projeto maior. Eu gostaria de dar aula para uma turma de 30 meninas (ACADÊMICA B2).

Talvez, na época que eu estava trabalhando lá, em 2011, tinha pouco professor, podia ter um pouquinho mais, porque consegue atender mais de gente. Às vezes, na turma dos pequenos tinha dez, doze alunos e aí, como eles são muito pequenos, a gente tinha que ficar cada um com uma criança no colo e às vezes faltava acadêmicos (ACADÊMICO E1).

Eu acho que seria muito legal se tivesse mais bolsistas, até porque a gente está com um número pequeno, eu sou o único voluntário hoje e poderia ter mais outras turmas também. Poderia ser um período maior do projeto assim, ele tem um orçamento por ter um bolsista, mas as crianças não pagam e isso às vezes é complicado para conseguir mais bolsistas, para conseguir botar um horário maior, então se tivesse um maior incentivo financeiro para ter mais bolsistas seria melhor (ACADÊMICO G1).

Esses relatos expressam, ainda, que o número de acadêmicos envolvidos com a extensão é pequeno, embora seja maior do que com a pesquisa, como relata a professora “G”. Assim, 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/cidadão 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.

Nessa conjuntura, extensão é trabalho. Trabalho educativo para a formação humana, para além da sociedade capitalista.

5.3.7 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”.

Como afirma Marcellino (1995, p. 74), no senso comum, entende-se a teoria como um discurso que nem sempre está de acordo com a realidade concreta, enquanto que a prática reporta à experiência que, em determinadas situações, se transforma numa “tarefa, ou ação desprovida de sentido”. Entretanto o autor afirma que, se buscarmos pensar a teoria como um “conjunto de conhecimentos não ingênuos, que apresentam graus diversos de sistematização e credibilidade, e que

se propõem explicar, elucidar, interpretar e unificar um dado domínio de problemas que se oferecem à atividade prática” e a prática como um “saber provindo da experiência, e ao mesmo tempo aplicação da teoria”, passaríamos a entender a “dinâmica, estabelecida entre ação, suscitadora de problemas, que demandam reflexão, experimentação, descrição, que produz conhecimento, que realimenta a ação e que, assim, gera novos problemas” (Marcellino, 1995, p.75).

Além de um correto entendimento sobre a dialética teoria e prática, é necessário compreender que a amplitude do campo da Educação Física também interfere nessa relação, sendo imprescindível conhecer e entender “sua esfera de atuação”, ou seja, as especificidades da área de conhecimento a qual se vincula (MARCELLINO, 1995, p. 76).

Para explicar melhor essa relação, Marcellino (1995, p. 77) traz como exemplo um profissional de educação física que atua na área do lazer. Ele explica que o profissional não pode confundir a prática do lazer com “a prática profissional que o lazer requer”, pois não se estabelecerá uma prática, e sim “tarefismo”, ou seja, um “fazer não refletido” (MARCELLINO, 1995, p. 77)

O trabalho extensionista de fato educativo não pode se reduzir ao “tarefismo”, precarizar as potencialidades formativas, conformar o aprendizado à experimentação e contribuir na formação profissional formatada. O trabalho extensionista, de fato educativo, requer experimentação, reflexão, observação, apropriação e produção de conhecimento. Efetivando-se como uma relação dialética, a teoria e a prática realizar-se-iam como “práxis” que “inclui na ação a teoria que ela vivifica e verifica” e “a decisão teórica com a decisão da ação que supõe tática e estratégia”, não existindo “atividade sem projeto, ato sem programa” (MARCELLINO, 1995, p.77, 78)

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.

Chaves-Gamboa, Gamboa e Taffarel (2011, p.39), afirmam 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 E TAFFAREL 2011, p. 39).

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).

5. 4 Mediações entre ensino, pesquisa e extensão a partir dos relatórios e entrevistas

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. Especialmente porque, com exceção do relatório da ESEF/UFPel, que possuía itens específicos sobre a relação com a pesquisa e o ensino, nos demais modelos não há campos específicos para explicitar essa questão. Assim, nos relatórios do CEFD/UFSM e da ESEF/UFRGS, as passagens que expressavam essa relação estavam nos objetivos, na metodologia de trabalho e em alguns casos na própria justificativa.

Na ESEF/UFRGS, a relação das atividades de ensino com a extensão aparece em 18 relatórios. Como mostra a tabela oito:

Tabela 8 - Relação ensino – extensão na ESEF/UFRGS

Forma como está explicitado a relação ensino-extensão	Número de projetos
Somente reunião administrativa	02
Grupo de estudos	05
Grupo de estudos e reunião administrativa	02
Há possibilidade de formação, uma vez que o conteúdo não faz parte do currículo de graduação	05
Espaço para monitoria ou atividade complementar	02
Espaço de aplicação dos conteúdos desenvolvidos na disciplina	02
Não mencionam nada sobre a relação ensino-extensão	11
Total	29

Em nosso entendimento a relação da extensão com o ensino se constrói quando há aprofundamento do conhecimento, e, como vimos anteriormente, as reuniões administrativas não tem esse caráter. Considerando 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, encontramos o seguinte cenário:

Tabela 9 - Relação pesquisa – extensão na ESEF/UFRGS

Forma como está explicitado a relação pesquisa-extensão	Número de projetos
Apresentação de atividades desenvolvidas em forma de seminários, apresentações de trabalhos, publicações, salão de extensão e outros	04
Espaço utilizado para coleta de dados, produção de pesquisa, dispõe de população para pesquisa	06
No objetivo - “desenvolver trabalhos que investiguem o nível de [...]”	01
A produção acadêmica será usada como parâmetro de avaliação da ação	01
Não há menção sobre a relação pesquisa-extensão	17
Total	29

Entendemos que, as afirmações “*utilizar o espaço para coleta de dados*”, “*dispor de população para pesquisa*” e “*a produção será utilizada como critério avaliativo*”, não confirmam se há pesquisa, remetem apenas para a possibilidade de fazê-la. Até mesmo porque, o caráter utilitário para com a comunidade envolvida se contrapõe aos propósitos da extensão, uma vez que os sujeitos deveriam *fazer parte* da ação e não servir de *amostra* para pesquisas. Desse modo, assinalamos que apenas cinco projetos estabelecem relação com a pesquisa.

Na ESEF/UFPel, dos oito relatórios analisados, cinco mencionam relação com o ensino. Quanto à pesquisa, cinco afirmam ter relação entre extensão e pesquisa (mas não há menção de como essa relação acontece).

Tabela 10 - Relação entre ensino, pesquisa e extensão na ESEF/UFPel

Projeto	Relação Ensino	Relação pesquisa
Projeto A	Sim	Sim
Projeto B	Sim	Sim
Projeto C	Sem resposta	Sim
Projeto D	Sim	Não
Projeto E	Sim	Não
Projeto F	Sim	Não
Projeto G	Sem resposta	Sim
Projeto H	Sem resposta	Sim

Um campo encontrado somente no relatório da ESEF/UFPel é referente à *produção científica resultante da ação*, o que facilitou a visualização da tríade. Nas outras instituições não há menção sobre quais foram às publicações, participações

de evento ou outras questões que poderiam estar relacionadas à produção acadêmica.

Daqueles que mencionaram estabelecer relação com a pesquisa, os projetos A, B e C (explicitados na tabela 10), tiveram publicações na forma de artigos, livros, participação e apresentações de trabalhos em eventos científicos. O projeto G relatou a organização de um seminário, o projeto E, mesmo não tendo foco na pesquisa, descreveu a produção de um trabalho de conclusão de curso (TCC) a partir da ação de extensão e o projeto H não mencionou nada.

O relatório da ESEF/UFPel 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.

No CEFD/UFSM, dos 33 relatórios de ações analisados, 13 não mencionam relação com o ensino. Daqueles que expuseram relacionar a extensão com o ensino, os termos usados foram:

Tabela 11 - Relação entre ensino e extensão no CEFD/UFSM

Forma como está explicitado a relação Ensino-extensão	Número de projetos
Grupos de estudo	09
Grupos de estudo, reunião administrativa e/ou “capacitação” para acadêmicos	04
No objetivo- “formar base de sustentação teórica para fundamentação e desenvolvimento das ações”	01
Apenas reuniões administrativas	02
“Estudos referenciais para construção da proposta”	01
“Treinamento para monitores”	01
Palestras de formação	01
“Espaço a disposição para experiência”	01
Total	20

Entendendo que os últimos cinco tópicos da tabela não são considerados ações de ensino, podemos afirmar que, efetivamente, 14 projetos coadunam ações de ensino, para além de reuniões administrativas, treinamentos, palestras, enfim, de ações pontuais.

Em relação à pesquisa, a realidade foi semelhante às outras instituições de ensino, corroborando com a ideia de que grande parte das atividades de extensão não consegue vincular-se às ações de pesquisa, como podemos observar na tabela:

Tabela 12 - Relação entre pesquisa e extensão no CEFD/UFSM

Forma como está explicitado a relação pesquisa-extensão	Número de projetos
“Poderá gerar discussões e pesquisas”	02
Expressa a “intenção de pesquisar novas metodologias de ensino e organização”	01
Subsídio para coleta de dados e produção de pesquisa	02
O projeto é utilizado para coleta de dados de uma pesquisa experimental	01
Intenção de elaboração de pesquisa a partir da extensão	06
O projeto busca fontes empíricas para acervo, o qual servirá para futuras pesquisas, cita ainda um grupo de pesquisa	01
Participação em eventos científicos e publicação do grupo	02
Não mencionam relação com a pesquisa	18
Total	33

A partir dessas informações, podemos afirmar que 15 ações asseguram alguma relação com a pesquisa, apesar de os dois primeiros grupos, tecerem relações vagas e de uso para coleta de dados. Assim, excluindo-os, reduz-se a 10 projetos.

Quando buscamos analisar quantos projetos conseguem trabalhar com atividades indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão nas três universidades, os dados dos relatórios apontam: na ESEF/UFRGS, quatro projetos; na ESEF/UFPeI, dois projetos e, no CEFD/UFSM, sete projetos, totalizando 13 projetos dos 70 dentre as três instituições. Isso porque, além do explicitado anteriormente, no CEFD/UFSM, um dos projetos cadastrados como extensão é, na verdade, um grupo de estudos.

Esta pesquisa das universidades do RS, no que tange ao curso de Educação Física, evidencia para a desarticulação da tríade. Poucos projetos apresentam em seus relatórios diálogo entre a extensão, o ensino e a pesquisa. Evidencia que o princípio da indissociabilidade continua preso às leis, decretos e projetos pedagógicos, e não se concretiza no fazer. Além disso, não apresentam claramente a forma como são feitas essas relações.

Maciel e Mazzilli (2010, p.12) apontam três elementos importantes para estabelecer a indissociabilidade na universidade: “pós-graduação consolidada, titulação acadêmica e o regime de tempo integral”. Nesse sentido, asseguramos que as três instituições possuem Programas de Pós-graduação (PPG) e a aproximadamente 95% dos professores dessas instituições são doutores com regime de dedicação exclusiva.

Os relatórios apontam também para a presença de pós-graduandos nos projetos. Na UFSM, mais de 50% dos projetos registrados expressaram a colaboração de pós-graduandos¹⁹ e, na UFRGS, esse percentual foi de 30% dos projetos. A ESEF/UFPel porém estabelece tímida relação da pós-graduação com a extensão, apresentando-se em apenas um projeto. Entretanto, na pesquisa de campo, essa relação foi evidenciada em apenas dois projetos, ambos do CEFD/UFSM. .

Significa dizer, a partir dos dados, que a presença dos três elementos propostos por Maciel e Mazzilli (2010) não asseguram 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 PPGs. Por meio dos *sítes* 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)²⁰ em 2011 e a pós-graduação (especialização e mestrado) em 2012²¹. Os dados são esclarecedores:

¹⁹ No que tange a Pós-graduação no CEFD/UFSM, até final de 2011 contemplava somente cursos de especialização (*lato sensu*). Em janeiro de 2012 foi credenciado o Programa de Pós-graduação em nível de mestrado. Cabe esclarecer que, em 2001, a CAPES descredenciou o programa que havia sido implantado em 1979. Para mais informações ver: MARIN, E. C., ZANCAN, S. Pós-graduação: uma década do descredenciamento do Programa do CEFD/UFSM. **Biomotriz** (UNICRUZ). , v.06, p.01 - 14, 2012.

²⁰ Para esse dado utilizamos os 15 relatórios da ESEF/UFPel, os 60 relatórios do CEFD/UFSM e os 42 relatórios da ESEF/UFRGS.

²¹ Os relatórios e a pesquisa em si está sendo feita baseada nos dados do ano de 2011, porém como o acesso aos sites foi feito em 2012, não temos como saber se os mesmo condizem com o ano anterior, porém achamos importante trazê-los da mesma forma.

Tabela 13 - Professores envolvidos em atividades de ensino, pesquisa e extensão

Professores envolvidos	ESEF UFRGS	ESEF UFPel	CEFD UFSM
Graduação	51	28	31
Pós - graduação mestrado	26*	18***	11
Pós- graduação especialização	21**	-	25
Extensão (2011)	27	17	19
Extensão (2011) e mestrado (2012)	08	02	4
Extensão (2011) e especialização (2012)	07	-	17
Extensão (2011), especialização (2012) e mestrado (2012)	04	-	03

* Há um professor do CEFD/UFSM que atua no PPG da ESEF/UFRGS, e na especialização e mestrado da UFSM, o mesmo não tem projetos de extensão.

** Há um professor da ESEF/UFPel que atua na especialização da ESEF/UFRGS, tem projetos de extensão, porém não está atuando no PPG da ESEF/UFPel.

*** Há um professor do CEFD/UFSM que é colaborador do PPG da UFPel, atua na especialização, mestrado e extensão do CEFD/UFSM.

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. E, contraditoriamente, como aponta Dias (2009), 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, somente quatro atuam na Pós-graduação: na ESEF/UFPel, um ligado ao PPG e orientando em nível *strictu sensu*; na ESEF/UFRGS, uma professora ligada à especialização; e, no CEFD/UFSM, duas professoras atuam no PPG, em nível *lato sensu*.

Nas entrevistas, os professores foram unânimes em afirmar que a indissociabilidade é uma prática fundamental para o fazer universitário. 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. Entretanto, a articulação entre as três funções conforme expõe "acontece naturalmente". O professor "I" salienta que "ainda funcionam por caixinhas, elas ficam [próximas], e em alguns momentos se conversam, 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 proposições de Castro (2004, p.10), de que, mesmo com toda a relevância e destaque que é dada a indissociabilidade nos PDIs e PPCs dos cursos, 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”. Salienta ainda que, a indissociabilidade não pode “se apresentar como uma panaceia para a cura dos males que afetam a academia: fragmentação, unidisciplinaridade, dissociação, ou da necessidade de se ampliarem os entendimentos sobre os objetos/sujeitos de estudos” (CASTRO, 2004, p.10).

O cruzamento com a fala dos acadêmicos confirmou que as ações ainda 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.

Analisando as falas dos alunos a respeito da indissociabilidade, podemos afirmar que: para seis alunos, os projetos atendem os princípios de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; para oito deles, a ação contempla apenas o ensino; e, para três a ação limita-se apenas a prática extensionista. Percebe-se, ainda, que essas opiniões conectam-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.

Os professores mencionam “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 pelos estudantes, especialmente, porque estes não consideravam essa atividade importante para a área de conhecimento a qual estavam vinculados. Carvalho (1996,

p. 14) afirma que “um ensino alheio à pesquisa, tornar-se repetitivo, não evolutivo, pouco demonstrável, rapidamente arcaizado e alheio ao processo de evolução sócio-político-técnica”. A pesquisa, por sua vez, desconectada da extensão e do ensino, torna-se “algo individualizado ou exclusivamente voltado ao lucro, ou à evolução tecnológica”. Mazzilli (2011) também menciona que quando não contemplados o ensino e a pesquisa, as ações tendem a formar um profissional incompleto e incapacitado.

Dessa forma, essa “autonomia” dada pelos professores, ao mesmo tempo em que permite a muitos alunos participar apenas da extensão, impossibilita o desenvolvimento da pesquisa e do ensino reduzindo à racionalização e 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 que 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. Para o autor,

mais do que competir com o ensino e a pesquisa, ou redimi-los de suas incapacidades, trata-se de buscar e realizar, ininterruptamente, uma ampliação do acesso ao conhecimento que a humanidade construiu ao longo da sua história e que a universidade, além de estudá-lo, protegê-lo e avaliá-lo, aprofunda-o e o faz crescer continuamente (BOTOMÉ, 2001, p. 166).

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 (BOTOMÉ, 2001).

Nessa esteira, Dias (2009, p.39) aponta que o ensino, pesquisa e extensão, “quando bem articulados”, conduzem à “mudanças significativas nos processos de ensino e de aprendizagem, fundamentando didática e pedagogicamente a formação profissional” e constituindo-se como o caminho para uma relação dialética entre teoria e prática.

Se entendermos que a indissociabilidade diz respeito à relação graduação, extensão 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.

À luz das proposições de Mazzilli (2011) o ensino, por si só, pode atender aos pré-requisitos da formação profissional, no entanto sem a pesquisa e a extensão, tende a limitar-se a racionalidade técnica, sem compreensão do sentido social da profissão e nem do profissional ora formado. Nesse sentido, como relata Dias (2009), é necessário que haja uma interposição entre as três funções, de modo a alocar a pesquisa e a extensão como condições e responsabilidades indispensáveis da ação docente, possibilitando assim, tanto para o professor, quanto para o discente que essas funções tornem-se princípios educativos juntamente com o ensino.

Para Freire (1975) o papel do educador é auxiliar o educando na organização de um pensamento correto, destacando que o melhor aluno é o que pensa criticamente e até se permite opinar, indo além do racionalismo técnico. Assim, o professor não educaria apenas por palavras, mas também pela “postura revelada em suas atitudes” (DIAS, 2009, p. 46), sendo necessário

incentivar a capacidade de questionamento crítico do estudante; fazer com que ele consiga identificar as fontes de informação e conhecimento que podem ser utilizadas para levar o processo de pesquisa a bom termo (bibliotecas, acervos culturais, museus, internet); aguçar a capacidade de selecionar e manusear informações; incentivar o uso da tecnologia disponível; possibilitar uma postura científica para o tratamento metodológico das questões. (DIAS, 2009, p.46,47)

Se as ações conseguirem se desenvolver em uma perspectiva crítica e indissociável, estarão atendendo também aos preceitos de uma extensão como trabalho educativo, ou como se refere Melo Neto (2004), como um trabalho social útil, o qual tem como um dos princípios a indissociabilidade. Para o autor, essa ação poderá ser o alicerce do ensino na universidade, buscando assim uma formação mais próxima do contexto real, constituindo-se em um trabalho social, na medida em que “não será uma tarefa individual” e útil, “considerando que esse trabalho deverá expressar algum interesse e atender a uma necessidade humana” (MELO NETO, 2004, p. 73).

5.5 Políticas de extensão das universidades: relatos sobre a visibilidade e o financiamento da extensão universitária

Nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que, para pensar a extensão universitária era preciso compreender a universidade enquanto instituição de ensino superior, pública, mantida pelo Estado. Esse caminho foi necessário, por entendermos que a Extensão é a própria universidade, sendo também afetada pelas mudanças organizacionais, política e estruturais da sociedade atual. Assim, no primeiro capítulo, buscamos resgatar quais os processos que a universidade tem passado. Dentre eles, as mudanças de governo que propõem novas políticas universitárias e as influências dos organismos mundiais que ditam teses de como o mundo deve se organizar na direção da economia capitalista. Nesse momento, nossa pretensão é identificar até que ponto essas consequências são vividas e entendidas pelos professores e alunos. Se realmente essas mudanças nas políticas universitárias têm afetado as universidades pesquisadas e de que forma.

No que se refere às dificuldades para desenvolver ações de extensão, os professores assinalam a desvalorização da extensão em relação à pesquisa, e a pouca adesão e envolvimento dos acadêmicos, especialmente quando não há bolsas disponíveis. Por outro lado, demarcam que atualmente a extensão tem alcançado maior visibilidade e maior facilidade para o desenvolvimento das ações, tais como: melhorias na infraestrutura; temas emergentes (a exemplo da Educação Adaptada e da Terceira Idade); aumento da procura pela comunidade interna e externa; aumento de eventos científicos específicos para a extensão e abertura em eventos consolidados para trabalhos relacionados à extensão universitária; e, maior disponibilização de verbas para participação de eventos e para o desenvolvimento das ações.

No entanto, a conjuntura da extensão universitária conforme identificamos, tanto no plano econômico, quanto no plano educativo dista de atingir níveis satisfatórios.

No CEDF/UFSM, por exemplo, cada professor tem direito a uma bolsa de extensão pelo Fundo de Incentivo à Extensão (FLEX). Significa que, se o professor tiver mais de uma ação de extensão precisa buscar outras formas de recurso. Para a professora “C”, faltam políticas internas de extensão e de avaliação, que possibilitem à UFSM avaliar melhor as atividades e utilizar essa avaliação também como critério

de distribuição de recursos. Além do que, nesta instituição, os projetos como o PELC (Programa de Esporte e Lazer na Cidade), PST (Programa Segundo Tempo) e PIBID (Programa de Iniciação a Docência) repercutem nesse âmbito de modo desfavorável por terem formato e verbas vantajosas. Essas ações normatizadas pelo governo estão presentes em várias universidades do país, e apesar de muitos professores buscarem aproximá-las do contexto local, há uma série de requisitos e burocracias que existem no sentido de controlá-las e regulá-las. Esse fato nos remete a refletir sobre o (des)interesse do Estado: Por que não investir e fortalecer ações existentes e em andamento que partem do fazer dos docentes e da demanda local? Por que não investir em processos avaliativos contundentes que possam, efetivamente, dar respostas e caminhos concretos para a superação da dissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão?

Na ESEF/UFPel, segundo os relatos dos professores, o número de bolsas em 2011 foi considerável, não somente derivado da política interna da UFPel mas da aprovação no edital do Programa de Extensão Universitária (ProExt), lançado pelo MEC anualmente, e por planejamento estratégico, como é o caso de um professor que dissociou o projeto principal em três projetos, conseguindo aumentar o número de bolsas. Alguns professores envolvem também bolsistas de outros projetos ou de monitoria que estão sob sua coordenação para auxiliar em outros, objetivando maximizar os recursos que possui.

A ESEF/UFRGS apresenta-se como a unidade acadêmica que dispõem de maior número de projetos de extensão, sendo referência nessa ação para a UFRGS. Os depoimentos evidenciam, ainda, aumento dos recursos e disponibilidade de infraestrutura adequada. Apesar disso, identificamos na UFRGS, assim como na UFPel, ausência de políticas concretas de extensão que definam critérios de seleção e quantidade de bolsas que serão disponibilizadas. Tais fatores, como destaca a professora “G”, interferem no planejamento e nos modos de desenvolvimento das ações, repercutindo, conseqüentemente, no atendimento à comunidade.

Dentre as instituições pesquisadas, a ESEF/UFRGS apresenta singularidades. Ela criou uma quantidade considerável de projetos de extensão pagos para angariar recursos. A fala de um acadêmico sobre essa situação ilustra o contexto da ESEF/UFRGS:

A maioria dos projetos são todos pagos, para mim isso é uma vergonha, a universidade COBRAR da população, para mim isso é uma cobrança indevida. A população já paga imposto suficiente e quando quer

usufruir um pouco do que é público ter que pagar novamente? Os professores não tem pudor nenhum em cobrar, tanto é que eles falam que o que mantém a ESEF/UFRGS, são os projetos de extensão e isso não é nenhum argumento válido porque, é muito fácil tu cobrar da população ao invés de cobrar a reitoria, da universidade (ACADÊMICO “11”).

Na ESEF/UFRGS, os recursos financeiros envolvidos nas ações provenientes de pagamento de mensalidades, variam de R\$ 45,00 a 160,00²² por pessoa, dependendo da atividade e da frequência. Essa arrecadação financeira pôde ser observada nos relatório e no *site* da instituição.

Enquanto que a ESEF/UFPel e o CEFD/UFSM não apontam em seus relatórios nenhum tipo de recurso financeiro, com exceção das bolsas de extensão, na ESEF/UFRGS, dos 29 relatórios analisados, mesmo as ações gratuitas, mencionam gastos: 11 projetos relataram gastos com certificados e/ou viagens, custeados pela própria instituição; dois relataram como recurso apenas bolsas de extensão; um deles recebe recursos do governo, porém desenvolve ações gratuitas; e um não relatou informações referentes a recursos. Os 14 projetos restantes apontaram receitas, despesas e saldos de recursos. Esses valores estão descritos na tabela:

Tabela 14 - Movimentação de recursos na ESEF UFRGS

Faixa de valores (R\$)	Receitas	Saldo
Até 1.000,00	01	01
De 1.001,00 – 5.000,00	01	01
De 5001,00 – 10.000,00	01	03
De 10.001,00 – 20.000,00	03	03
De 20.001,00- 30.000,00	01	04
De 30.000,00 – 40.000,00	02	-
De 40.001,00 – 50.000,00	02	01
De 50.001,00 – 60.000,00	-	01
Acima de 60.000,00	03	-
Total	14	14

Cabe esclarecer que o saldo demonstrado é relativo aos valores que permanecem de um ano para o outro, constituindo-se recursos volumosos. Nesse âmbito, cabem as questões: Qual é o papel da universidade enquanto instituição pública? Qual a repercussão dessa arrecadação de valores nas demais atividades

²² Mais informações sobre a disponibilidade dos projetos gratuitos e pagos podem ser obtidas no site <http://www.ufrgs.br/esef/ativ_comun.html>, Acesso em 04 de jan. de 2013.

que não trazem esse retorno financeiro à instituição? A arrecadação é justificada pela manutenção da infraestrutura e pelo pagamento de bolsas aos estudantes, porém será que essas razões realmente justificam essas ações? Não é dever do Estado subsidiar essas ações? A sociedade já não paga valores expressivos sob a forma de impostos? Será que essa cobrança não está atendendo aos interesses dos organismos econômicos mundiais sobre a diversificação de recursos pelas instituições?

Sguissardi (2010) ao situar sobre a adesão do Brasil ao processo de equilíbrio orçamentário, afirma que esse processo promoveu uma reorganização das esferas públicas e privadas, nas mais variadas atividades do Estado e sociedade, resultando na dualidade estatal/público e privado/mercantil.

Diante das novas determinações do mercado econômico, a universidade foi pressionada a adaptar-se, tornando-se mais independente com relação ao Estado. Este, por sua vez, atuando com a política de afastamento das obrigações de mantenedor, passou a facilitar a implantação de fundações de apoio institucional e de entidades privadas no interior das IFES. Para a administração dessas fundações são implantados sistemas gerenciais, que objetivam, com maior flexibilidade e agilidade, administrar e garantir recursos, às atividades de ensino, pesquisa e extensão (SGUISSARDI, 2009).

Segundo os relatos, na ESEF/UFRGS existem bolsas da Pró-reitoria de Extensão (PROEXT) e da Fundação de Apoio da Universidade Federal do RS (FAURGS). Essa fundação é a responsável por administrar o dinheiro recolhido nas mensalidades cobradas nos projetos de extensão. Cabe explicitar que tanto a ESEF/UFPel, quanto o CEFD/UFSM contemplam fundações, respectivamente, a Fundação Simon Bolívar (responsável pela contratação de servidores, e financiamento de ações) e a Associação Desportiva da UFSM – ADUFSM - (que oferece atividades esportivas com arrecadação financeira, porém administrada por técnicos administrativos).

Essas fundações tornam-se caminhos alternativos para a arrecadação de recursos, os quais estão isentos de processos burocráticos rígidos dentro da instituição federal.

A grande crítica feita às fundações refere-se à subversão de suas funções, que permitem essas organizações se estruturarem como captadoras de recursos, servindo livremente aos interesses do mercado. Isso transforma as ações de ensino,

pesquisa e extensão em mercadorias, estimulando a geração de lucros através de pesquisas e prestação de serviço à iniciativa privada.

Nessa relação, o acadêmico confirma a lógica de empregado, construindo sua formação baseada no racionalismo técnico, no "tarefismo", na superficialidade no trato com o conhecimento. Além disso, a busca de recursos através da comunidade, como tem sido feito na ESEF/UFRGS, confirma a ideia de que a autonomia financeira pode ser obtida sem o apoio do Estado. E cada vez mais, redireciona a universidade para o atendimento das elites, ou seja, para aqueles que têm condições de pagar (aproximadamente R\$ 80,00/mês para a prática de atividade física, por exemplo) colaborando assim para o afastamento das classes sociais, contraditoriamente, público esse que deveria ser o alvo dessas ações.

Assim, nossa preocupação se dá na medida em que essa prática de cobrança tem sido cada vez mais incentivada e suscitada, inclusive pelos próprios Fóruns de Extensão, sendo um agravante para as ações de cunho social e gratuito que são pressionadas a sucumbir a essa tendência mercantilista.

5.6 O REUNI, a extensão universitária e a formação inicial

O REUNI, assim como outras medidas foi aprovado através do Decreto 6.096 (BRASIL, 2007). Este tem como principal objetivo a expansão da educação superior e permanência na esfera das universidades federais, porém através do "melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos já existentes" (BRASIL, 2007, p. 1), ou seja, sem grandes modificações nos quadros de recursos humanos, nem estruturais.

Alguns autores como Lima (2009), Ferreira (2010) e Maués (2010) vêm discutindo sobre a implementação desse programa, que vai ao encontro das teses propostas pelo BM, ao determinar que as IFES devam cumprir com uma série de metas de desenvolvimento com a contrapartida de acréscimo de recursos orçamentários. Dentre as metas, pode-se citar: A) o aumento do número de vagas disponibilizadas, especialmente através da oferta de cursos noturnos, expandindo a proporção de alunos por professor; B) a minimização do número de vagas ociosas, que resulta na diminuição da evasão e eleva as taxas de conclusão para aproximadamente 90%; C) a ampliação da mobilidade estudantil mediante aproveitamento de créditos entre as instituições (públicas e/ou privadas) de ensino;

D) diversificação das modalidades de graduação, por meio da flexibilização dos currículos, da criação dos cursos de educação à distância ou de curta duração e/ou ciclos (bacharelados interdisciplinares), estimulando a concepção de um novo princípio de títulos.

Preocupados com a forma como essa reestruturação afetaria as ações de extensão e a formação inicial nos cursos de Educação Física, no capítulo um, fizemos uma série de questionamentos. E, no diálogo com os professores, buscamos identificar se as modificações propostas pelo REUNI são sentidas nas instituições em foco. E, nesse âmbito, ficou evidente o desconhecimento dos professores sobre a política e suas repercussões. Destacamos, porém, as reflexões lançadas pelo o professor “D” que vão ao encontro do que os autores têm apontado:

Para extensão, deveria estar impactando mais porque o aumento do número de docentes da universidade foi visível. Por outro lado, o REUNI trouxe consigo uma conta a pagar, especialmente com o ensino, com o aumento da oferta de vagas na universidade. Expôs muito uma limitação dentro da universidade de carência de estrutura física, as estruturas estão sobrecarregadas e isso faz com que a nossa possibilidade de atuar como extensionista também se reduza. Ampliou o acesso à universidade, porém expôs uma precarização do serviço, e parece que dentro da UFPel ficou mais evidente que em outras universidades por questões administrativas, de como lidar com o REUNI. Nós crescemos um curso a mais, o noturno. O número de alunos por turma também aumentou bastante, fazendo com que muitas disciplinas tenham que se subdividir em turmas para atender e houve uma sobrecarga na estrutura física. Apenas esse ano, depois de dois anos de REUNI, que salas novas ficaram prontas. O curso de Educação Física com certeza não foi um dos mais afetados, apesar da gente também lidar com muitos problemas estruturais em função dessa expansão.

A enunciação explícita algumas implicações do REUNI, mais sentidas pelos entrevistados como: o aumento do número de alunos por turma, e de cursos universitários, nem sempre destacados como negativos. Outro fator notável é que, mesmo com um aumento considerável do número de estudantes ingressantes, o aumento de recursos, especialmente através de bolsas de extensão, por exemplo, não ascenderam nas mesmas proporções. Na UFPel, por exemplo, em 2011 foram disponibilizadas apenas 312 bolsas de extensão universitária, enquanto que a instituição tinha, como número de acadêmicos, aproximadamente 22 mil estudantes. Na ESEF/UFPel, por exemplo, foram distribuídas 19 bolsas de extensão, para um número aproximado de 450 acadêmicos. Outros tipos de bolsas também são distribuídos, como bolsas de monitoria, PET, iniciação científica e iniciação à docência, porém mesmo somadas, ainda é um número pequeno de recursos que podem auxiliar acadêmicos a se manterem nos cursos.

Evidencia-se assim, pelas falas dos professores, a falta de aprofundamento sobre as implicações do REUNI na esfera da sua atuação, das instituições públicas e da educação superior no Brasil.

5.7 O relatório como instrumento regulador e avaliativo

A análise dos relatórios possibilitou compreender como os projetos de extensão têm se estruturado nas três universidades, sinalizando que, respeitadas as particularidades, há semelhanças e aproximações.

Estamos cientes que a adoção do relatório como instrumento de pesquisa, tanto facilita a aproximação com a instituição e com os resultados da ação quanto limita, em parte, a compreensão das proposições, dada a pequena abertura para descrição das singularidades e possibilidade de preenchimento do documento (por vezes, trabalho realizado por discentes ou nem sempre realizados nas condições que o docente gostaria).

Os relatórios de extensão são exigidos como forma de regular as ações, mas também servem para a sociedade visualizar o que a universidade está fazendo enquanto extensão, sendo úteis para que pesquisas possam ser elaboradas e para obter uma visão geral sobre a extensão em âmbito nacional. No entanto, esses documentos nem sempre permitem a visualização de como a ação se estrutura.

No sentido de tentar identificar o que os professores entendem desse instrumento, levantamos, a partir das entrevistas, sugestões que podem qualificar esse instrumento.

Assim, os dados apontam que o preenchimento do relatório é complexo (especialmente pelo sistema informático que é utilizado), desestimulando os professores a preenchê-lo. Como agravante, os professores realizam esse processo somente uma vez ao ano. Cita-se ainda, a quantidade de informações pessoais dos estudantes, fazendo com que professores cadastrem apenas bolsistas, ou, como visto em alguns relatórios, não cadastrem ninguém.

O fato de a extensão abranger uma gama ampla de tipos de atividades, também é apontado como fator complicador no momento de preenchimento do relatório, por muitas vezes, ações que fogem dos padrões do relatório não conseguem ser corretamente descritas. Dessa forma, sugere-se a criação de um espaço para descrição das especificidades.

É importante que esse instrumento seja realmente avaliado e, inclusive, possa servir como subsídio para a definição de novos recursos, contribuindo também para uma maior atenção no preenchimento do instrumento avaliativo. Corroborando, a professora “A”, afirma que por meio do relatório é possível dar um retorno à universidade sobre os recursos investidos.

Segundo o FORPROEX a avaliação da extensão é prevista e deve considerar “as categorias e os indicadores destacados no documento de Avaliação Nacional da Extensão Universitária, o conceito de extensão e suas diretrizes como critérios de aprovação”, observando ainda “a relevância acadêmica e social, a interdisciplinaridade e a relação dialógica com os setores sociais” (CORRÊA, 2007, p. 51). Mas, será que realmente isso acontece? As falas dos professores assinalam que os relatórios têm sido elaborados como uma atividade burocrática, para a qual não é dado retorno.

Dentre os três modelos de relatórios aos quais tivemos acesso, o da ESEF/UFRGS foi o que mais se conseguiu extrair informações, dispondo de uma boa organização normativa. Destaca-se, porém, alguns aspectos positivos dos outros dois modelos de relatório que poderiam ser incorporados ao da ESEF/UFRGS, como: a exposição das relações entre extensão e ensino e extensão e pesquisa e, ainda, a exigência da produção acadêmica resultante da ação (no relatório da ESEF/UFPel); e a data de criação dos projeto para que se tenha uma ideia do tempo de relação estabelecida com a comunidade, como exposto nos relatórios do CEFED/UFSM.

Outra importante questão que podemos destacar a partir da análise dos documentos é a participação de licenciados e/ou bacharéis em educação física, bem como a participação de acadêmicos de outros cursos nas ações de extensão. A ESEF/UFPel é a única que, em seus relatórios, distingue os alunos de acordo com o curso de origem (bacharelado ou licenciatura). Na ESEF/UFRGS e no CEFED/UFSM não há essa distinção, o que poderia ser incluído para que se tenha uma visão das especificidades de quem está se formando naquele espaço.

Acreditamos ainda que, para abandonar o caráter assistencialista, a avaliação dos projetos deveria contar com a participação dos acadêmicos e também da comunidade para que, a fim de qualificá-la, pudessem juntamente com o docente, estabelecer um diálogo para pensar, modificar, discutir e aprofundar o que esta

sendo desenvolvido, criando novas alternativas para uma ação que contemple as necessidades de formação humana e profissional.

Os modelos de relatórios das três instituições estão disponíveis nos anexos.

6. CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL

Esta pesquisa surgiu com o objetivo de identificar como vêm sendo desenvolvidas as ações de extensão nas universidades federais do RS (UFPEL, UFSM e UFRGS). Justificando-se pela necessidade de buscar aproximação da realidade das instituições e trazer informações relevantes para o desenvolvimento da extensão, já que os estudos, majoritariamente, tratam do histórico e conceitos e poucos exploram a realidade das ações extensão propostas pelas universidades.

Com preocupação em compreender as especificidades do problema e sua relação com a totalidade, destacamos como parte constitutiva dessa investigação a explicitação da própria universidade e os caminhos que ela traçou para se constituir o que é hoje, pois, de acordo com o tempo e a sociedade, ela também adotou concepções diferentes. Desse modo, podemos dizer que a Universidade, como instituição que serve aos interesses do Estado, encontra-se, atualmente, em um novo processo de mudança. Especialmente desencadeado pela aprovação de leis e decretos que visam aproximá-la da lógica do sistema capitalista.

Assim, a extensão, como fazer inerente ao ensino e a pesquisa, os quais constituem a universidade, passam por essas mesmas modificações e são afetados de maneiras semelhantes.

Dentre os principais catalizadores dessas modificações estão as teses propostas em 1994 pelo Banco Mundial, as quais impulsionam o Estado, e conseqüentemente a Universidade, a se organizarem para responderem positivamente às crises econômicas e interesses do mercado. Sob estes preceitos as universidades são incentivadas a realizar a formação, cada vez mais rápida, buscar autonomia financeira e parcerias privadas que possibilitem o incentivo à pesquisa e prestação de serviços. O Estado, corroborando com a situação, estrutura-se como um órgão regulador e fiscalizador das universidades. Cria, ainda, através de leis e decretos, novas formas de ofertar possibilidades de formação, a baixos custos, como financiamentos e isenção de impostos em troca de vagas no

setor educacional privado. No setor educacional público, a estratégia acontece através da flexibilização dos princípios de indissociabilidade, especialmente a partir da LDBEN de 1996, e da aprovação de projetos como o REUNI, o qual prevê o aumento do número de alunos e cursos em detrimento da qualidade e infraestrutura para o ensino.

Nesse sentido, a pesquisa teve como intenção entender como vem sendo desenvolvidas as ações de extensão, nos cursos de Educação Física, das universidades federais de ensino superior do Rio Grande do Sul, mais especificamente, as instituições mais antigas do estado – UFRGS, UFSM e UFPel.

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. Mesmo cientes de que o vínculo é historicamente construído, e difícil de desfazer, atentamos para a necessidade de haver uma 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, é necessário que se amplie o conceito de Educação Física para além da saúde e corpo, buscando também compreendê-la nos aspectos da educação, do lazer, da cultura, da comunicação, dos direitos humanos, do trabalho, entre outros.

As questões referentes às especificidades da formação em licenciatura e bacharelado não foram abordadas nesse trabalho, entretanto, percebe-se que essa divisão não repercutiu na estruturação da maioria dos projetos de extensão, já que, em grande maioria, alunos de ambos os cursos atuam nas mesmas funções. Não entendemos que seja necessário diferenciar o trabalho, porém indicamos a necessidade da criação de mais projetos que contemplem o contexto escolar como

foco de atuação, pois, os dados apontaram para a inexistência ou pouca ocupação desse locus de formação na extensão.

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.

Apesar de os documentos que regem as universidades e os cursos de graduação, respectivamente, PDIs e PPCs, proporem se constituir sob o preceito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, essa relação não é assegurada. Dentre os motivos para tanto estão: a supervalorização da pesquisa e, conseqüente produtividade acadêmica demandada pela CAPES; a sobrecarga de trabalho do docente; e a falta de recursos financeiros para as ações, tanto em bolsas quanto em outros recursos necessários para a manutenção da ação.

As narrativas dos 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. E ainda, a

pesquisa pouco foi citada como processo de produção de conhecimento a partir da extensão, sendo visualizada somente em um projeto.

Salientamos ainda, no que tange a prática e efetivação da extensão na universidade, a necessidade de investimentos na avaliação institucional dessa ação. Bem como afirmam Paiva e Marcellino (2004), a extensão deve fazer parte de uma política universitária mais ampla, que compreenda também outros segmentos, como a pesquisa, o ensino, o financiamento, os recursos humanos, entre outros. Os quais também necessitam avaliação frequente. 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. Além disso, são necessárias discussões e ações que possibilitem a criação de políticas de avaliação constantes para as ações de extensão no âmbito dos Departamentos, Centros de Ensino e da Universidade.

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.

Entendemos que uma avaliação concreta, além de possibilitar parâmetros para que se possa entender o que é preciso melhorar para avançar, é importante também para a própria legitimação da extensão enquanto função da universidade e parte integrante da formação inicial, possibilitando ainda a busca de investimentos de recursos pela universidade. Essa, por sua vez, precisa colocar em ação os preceitos que são descritos em documentos como o PDI e PPC.

À luz do exposto, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade não rima com a lógica do sistema capitalista, que busca transformá-la numa empresa, dentre outros meios, através da diversificação de recursos e “venda” dos produtos desenvolvidos na universidade, dentre eles a própria pesquisa e extensão. Como aponta Paiva e Marcellino (2004, p. 87), cria-se assim espaço para, dentre outras distorções, “cobrar-se financeiramente por ações que já deveriam estar no escopo de ação da universidade”, dando-lhe um caráter privado, e, podendo tornar-se “fonte de remunerações extras, eticamente questionáveis, aos docentes envolvidos” nessas ações.

Como podemos perceber através da análise dos relatórios, a prestação de serviços através da extensão já é uma política instituída, e muitas vezes vista como necessária, já que contribui para a saciedade das demandas financeiras da universidade. Entretanto entendemos que a superação deve acontecer no sentido de buscar no Estado os subsídios necessários para o desenvolvimento da universidade pública, gratuita, especialmente da pesquisa e extensão, funções que tendem a desaparecer ou sucumbir aos interesses do mercado.

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

ALMEIDA FILHO, N. Universidade Nova no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; e ALMEIDA FILHO, Naomar. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra, 2008. p. 107- 260.

ANDES-SN. Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira. **Cadernos ANDES nº 3**. Ed. atualizada e revisada. Brasília: ANDES-SN, 2003.

ANDRADE, L. A. B.; SILVA, E. P. da. **Extensão universitária: proposição de um conceito**. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu_anais/anais/institucionalizacao/extensaouniversitaria.pdf>. Acesso em 15 ago 2011.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Higher education. Spanish, 115p. 1995.

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

BONDÍA, J. L. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência. Universidade de Barcelona, Espanha. **Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2002** Nº 19. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf> Acesso em 12 mai 2010.

BONIN, J. A. Nos bastidores da pesquisa: A instância metodológica experienciada nos fazeres e nas processualidades da construção de um projeto. In: **Metodologias de pesquisa em comunicação: Olhares, trilhas e processos**. Porto Alegre, RS. Editora Sulina, 2006. p. 21-40.

BRASIL. _____. **Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 12 out 2011.

_____. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm>. Acesso em: 10 jan 2012.

_____. **Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997.** Dispõe sobre o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207.htm>. Acesso em 13 de out. de 2011.

_____. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997.** Dispõe sobre a regulamentação do Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Decreto%202306.pdf>>. Acesso em 13 de out. de 2011.

_____. **Decreto nº 3.860 de 9 de julho de 2001.** Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf>> Acesso em: 13 de out. de 2011.

_____. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm> Acesso em: 13 de out. de 2011.

_____. **Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em 23 de out. de 2011.

_____. **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.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 10 jan 2012.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 10 jan 2012.

_____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 12 de out. de 2011.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** Brasília: Departamento de Política do Ensino Superior, SESu / MEC, Brasília, 2000.

_____. **Proposta do PL nº 7200/2006 enviado ao Congresso Nacional, apensado no PL nº 4214/04 e no PL nº 4221/04.** Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/prop_detalhe.asp?id=327390> Acesso em: 13 de out. de 2011

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, p159-175.

CARVALHO, E. B. **Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades catarinenses.** Salamanca: KADMOS, 1996.

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 15/06/2010.

CATANI, A. M. **Processo de Bolonha e Impactos na América Latina: Incursão Preliminar em Produções Bibliográficas Recentes.** Disponível em: <www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/4.pdf> Acesso em 10 de set. de 2011.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Domingo, 09 de maio de 1999. **Mais! 5-3 Brasil 500 D.C. Disponível em:** <<http://digao.bio.br/xxeneb/chaui.html>>. Acesso em 10 set. de 2011.

_____. a. Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social. Seminário: **Universidade: Por que e como reformar?** Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <http://www.ufv.br/reforma/doc_ru/MarilenaChai.pdf> Acesso em 28 de set. de 2011.

_____. b. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2003, n.24, pp. 5-15. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em 13 de out. de 2011.

CHAVES, V. L. J. A política para a educação superior: entre o público e o privado. In: **28ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 08 de julho de 2011.

CHAVES-GAMBOA, M.; GAMBOA, S. S.; e TAFFAREL, C. **Prática de Ensino: Formação Profissional e Emancipação.** 3º Ed. rev. e ampl. Maceió. EDUFAL, 2011. 256p.

CORRÊA; E. J. (org). **Extensão Universitária: organização e sistematização.** Belo Horizonte: Coopmed, 2007, 112p.

COSTA, L. C.A. da; NASCIMENTO, J. V. do. Prática pedagógica de professores de educação física: conteúdos e abordagens pedagógicas. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 17, n. 2, p. 161-167, 2ºSem. 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3336>>. Acesso em 07 de ago de 2012.

DIAS, A. M. I. Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**. Cristalina, FACEC, Vol.1, n.1, p.37-52, Agosto/2009.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 88, Especial, p.703-725, out., 2004.

FAGUNDES, J. **Universidade e compromisso social: extensão, limites e perspectivas**. 1895. 170f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000018048&fd=y>>. Acesso em 10 ago 2011.

FARIA, D.S. Construção Conceitual da Extensão Universitária: uma conclusão DES-autorizada. In: FARIA, D.S. (org) **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p177-185.

FERREIRA, S. Reforma da Educação Superior no Brasil e na Europa: Em debate novos papéis sociais para as universidades. In: 33ª **Reunião Anual da Anped**, Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT11-6003--Int.pdf>>. Acesso em: 20 de set. de 2011.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 2ª ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1975. 93p.

_____. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa/Paulo Freire, 25º Ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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. Acesso em 22 de jun de 2011. Disponível: em <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1927/1766>>.

GARCIA, C. M. **Formação de professores – Para uma mudança educativa**. Portugal: Ed. Porto, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 5º ed. São Paulo. Editora Atlas, 1999. 206p.

I FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1987. Disponível

em: <<http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>>. Acesso em 20 jan 2012.

IBGE, **Síntese de Indicadores Sociais 2009**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1476&id_pagina=1>. Acesso em 12 de out. de 2011.

JEZINE, E. Multidiversidade e Extensão Universitária. In: In: FARIA, D.S. (org) **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p. 127-140.

KONDER, L. **O que é Dialética**. 25.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobranete. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Ed. Dezembro, p. 163-183. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300007&script=sci_arttex>. Acesso em: 16 de out. de 2012.

LEHER, R. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, Pablo (org.). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001. 232p.

LIMA, K. Contra-reforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF. In: ADUFF/ Associação dos Doentes da UFF- **Seção Observatório da Universidade** de 17 de set. de 2009. Disponível em: <www.aduff.org.br/especiais/download/20090917_contra-reforma.pdf> Acesso em 05 de set. de 2011.

MACHADO, L.; PAULA, M. de F. de. A Relevância da Extensão Universitária no Brasil E na Argentina: Um Estudo Comparado. **Red Iberoamericana de Compromiso Social y Voluntariado Universitario**, 2008. Disponível em: <http://www.redivu.org/docs/publicaciones/Machado_estudo_comparado.pdf>. Acesso em 19 ago 2011.

MACIEL, A. da S. **O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: Um balanço do período 1988-2008**. 2010. 195f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. São Paulo. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/JCDYEEPBFDDYY.pdf>>. Acesso em: 13 dez 2011.

MARCELLINO, N. C. A dicotomia Teoria/prática na Educação Física. **Revista Motrivivência**. 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 de dez. de 2012.

MARIN, E. C.; ZANCAN, S. Pós-graduação: uma década do descredenciamento do Programa do CEFD/UFSC. **Biomotriz (UNICRUZ)**. , v.06, p.01 - 14, 2012.

MAUÉS, O. C. A crise mundial e seus reflexos na educação superior. **Revista Universidade e Sociedade**. Distrito Federal, ano XIX, nº 45, p. 93-101, janeiro de

2010. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-5779608.pdf>>. Acesso em 20 set. de 2011.

MAY, T. **Pesquisa Social. Questões, métodos e processos**. 3ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

MAZZILLI, S.; MACIEL, A. da S. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: percursos de um princípio constitucional. In: **33ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT11-6298--Int.pdf>>. Acesso em: 25 nov 2010.

_____. 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/rbpae/article/view/24770>>. Acesso em 12 fev 2010.

MEC/INEP. **Sinopse Estatística do Ensino Superior**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 20 de set. de 2011.

MEDEIROS, M. V.; CABRAL, C. L. O. Formação Docente: Da teoria à prática em uma abordagem sócio histórica. **Revista E-Curriculum**. V. 1, n. 2. [on-line]. Junho de 2006. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/766/76610205.pdf>>. Acesso em: 10 ago 2011.

MELO NETO, J. F. **Autonomia e Extensão Universitária. Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. Universidade Federal da Paraíba**. Ano II, nº 4, abril/1997. Editora Universitária, João Pessoa, 1997. (ISSN 1414-6495). Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/artigos/pa_a_ext_autonomia.pdf>. Acesso em 10 ago 2011.

_____. **Extensão Universitária: uma análise crítica**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001. 276p.

_____, **Extensão universitária é trabalho**. João Pessoa - PB: Editora da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, 2004. v. 1000. 94p. Disponível em: < http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/livros/pa_l_extensao_universitaria_e_trabalho.pdf>. Acesso em 22 de dez. de 2012.

MINAYO, M. C. DE S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOITA, F. M. G. S. C; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 41, maio/ago, 2009. p. 269-280. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a06.pdf>>. Acesso em 20 fev 2012.

MOREIRA, A. F. B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: ALVES, N. (org). **Formação de professores: Pensar e Fazer**. 3º ed. São Paulo, Editora Cortez, 1995, 104p.

NOGUEIRA, M. D. P. Extensão Universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: In: FARIA, D.S. (org) **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p.57-72.

PAIVA, J. L. de; MARCELLINO, N. C. Possibilidades Para a Extensão Universitária a Partir de Uma Política de Lazer, nas Faculdades de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência & Movimento** - v.12 - n.1 - 2004. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/viewFile/547/571>>. Acesso em: 20 de jan. de 2011.

PELOTAS. **Plano de Ação da UFPel 2005**. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/cpa/pdi.php>> . Acesso em 22 de jan. de 2013.

_____. **Projeto Pedagógico institucional de 2003**. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/cpa/ppi.php>>. Acesso em 22 de jan. de 2012.

_____. Universidade Federal de Pelotas – ESEF-**Projeto Pedagógico Do Curso De Licenciatura Em Educação Física** 2010. Disponível Em <<Http://Esef.Ufpel.Edu.Br/Site/Arquivos/Ppc/Lic-Ppc-Esef-Ufpel-Mai-2010.Pdf>>. Acesso em 10 de jan. 2012.

PEREIRA, E. M.A. A Universidade da Modernidade nos Tempos Atuais. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 29-52, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a03v14n1.pdf>>. Acesso em: 16 de jul. de 2010.

PORTO ALEGRE. **Programa de Desenvolvimento Institucional UFRGS 2011-2016** – Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/arquivos/pdi-2010>>.

_____. **Projeto pedagógico do curso de Educação Física**. Habilitação Licenciatura, 2011.

PROJETO RONDON, **Orientação as IES**. Disponível em <<http://projektorondon.pagina-oficial.com/portal/index/downloads/area/D/module/default>>. Acesso em 22 de abril de 2012.

ROCHA,R.M.G. A construção do Conceito de Extensão Universitária na América Latina. In: FARIA, D.S. (org) **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p13-29.

_____. **Produção do Conhecimento e Metodologia da Extensão**. 2002. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu_anais/anais/conferencias/producao.pdf>. Acesso em 10 ago de 2011.

RODRIGUES, M. M. A extensão universitária no contexto da nova república: as propostas oficiais dos anos oitenta. **Revista Em Extensão**, Uberlândia, 4 (1), p. 7-19, setembro, 2004. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emextensao/article/view/1659/1430>>. Acesso em 15 ago 2011.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2007, vol.12, n.34, p. 94-103.

SANTA MARIA. **Plano de desenvolvimento institucional**. Disponível em: <http://sucuri.ufsm.br/_pdf/docs/PDI_2006-2010.pdf>. Acesso em 20 de dez. de 2012.

_____, **Projeto Pedagógico de curso**, 2004.

SANTOS, B. S. A Universidade no Séc. XXI: **Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade**. 3ª edição, São Paulo: Cortez Editora, 2004. 89p.

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: Ed. Da Universidade Estadual Paulista, 1996.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2007, vol.12, n.34, pp. 152-165. ISSN 1413-2478.

SILVA, M. A. da; ANTONIO, S. de D.; DINARELLI, F.; COSTA, L. D.; DORNELES, R. V. Programa de Apoio à Elaboração de Projetos, Sistematização e Fomento às Atividades Relativas aos Trabalhos de Pesquisa e Extensão Desenvolvidos pela Comunidade do CCR. 15º **Jornada Acadêmica Integrada**. UFSM, 2010. Disponível em: http://portal.ufsm.br/jai2010/anais/trabalhos/trabalho_1041242901.htm. Acesso em: 22 de abril de 2012.

SILVA, M. das G. Universidade e sociedade: cenário da extensão universitária? In: **23º REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, Caxambu, 2000. Anais. Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1101T.PDF>>. Acesso em: 05 mar de 2012.

SOUSA, A. L. L. Concepção de Extensão Universitária: ainda precisamos de falar sobre isso?. In: In: FARIA, D.S. (org) **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001,p. 107-126.

_____. **A História da Extensão Universitária**. 2º Ed. Campinas, Editora Alínea, 2010. 138 p.

SGUISSARDI, V. **Universidade Brasileira no século XXI: Desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009. 341p.

_____. Mercantilização e intensificação do trabalho docente - traços marcantes da expansão universitária brasileira hoje. In: LÓPEZ SEGRERA, F.; RIVAROLA, D. M. (Org.). **La Universidad ante los desafios del siglo XXI**. Assunción: Ediciones y Arte S. A., 2010, p. 295-317.

TAFFAREL, C. A. A formação profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física. 1993. **Tese (Doutorado)** – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1993.

THIOLLENT, M. **Construção do conhecimento e metodologia da Extensão**. Disponível em:

<http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu_anais/anais/conferencias/construcao.pdf>.
Acesso: 15 set 2011.

TORRES, A. F. B. **Análise e sistematização das proposições sobre a extensão universitária brasileira.** 2003. 206f. Tese (Magister Scientiae). Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural. Universidade Federal de Viçosa. Disponível em: <<http://www.extensao-rural.ufv.br/dissertacoes/2003/Alex%20Fabiani%20de%20Brito%20Torres.pdf>>.
Acesso em 08 out 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em Ciências sociais: a pesquisa qualitativas em Educação.** São Paulo, SP: Ed. Atlas, 1987. 176p.

APÊNDICES

APÊNDICE I - Roteiro de entrevistas Acadêmico Participante:

BLOCO I- O PROJETO

1. Você pode explicar sobre o projeto de extensão que participas?
2. Como e onde é desenvolvido as atividades do projeto?
3. Você pode explicar como é realizado o planejamento das atividades?

BLOCO II- A AÇÃO DO DISICENTE NO PROJETO

4. Quais são as suas funções/atividades no projeto?
5. Porque resolveu inserir-se nesse projeto de extensão?
6. Há quanto tempo está no projeto?
7. Há algum tipo de ajuda financeira?

BLOCO III- EXTENSÃO E FORMAÇÃO INICIAL

8. Quais as contribuições do projeto ou da extensão para a sua formação?
9. Você acredita que o projeto atende aos princípios de indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão? De que forma?
10. Você possui momentos em que pode refletir de alguma forma sobre as atividades desenvolvidas no projeto?
11. Esses momentos de reflexão são individuais ou coletivos? Se coletivos, há presença do docente?
12. Com que frequência acontecem?
13. De que modo se dá a participação do docente no projeto de extensão?
14. Tem algo que você mudaria no projeto? O que? Como faria?
15. Gostaria de acrescentar mais algum ponto que considera importante?

APÊNDICE II - Roteiro de entrevistas Docente Coordenador do projeto:

BLOCO I- O PROJETO

1. Você pode explicar sobre os objetivos seu (ou os seus) projeto de extensão?
2. Você pode explicar sobre o funcionamento do projeto?
3. Há quanto tempo ele vem sendo desenvolvido?
4. Como são sistematizadas as atividades do projeto? Atuações? Reuniões?
5. Alguém lhe auxilia na coordenação do projeto?
6. Você participa das ações? De que forma?
7. O que você pensa sobre os princípios de indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão?

BLOCO II- A AÇÃO DO DISCENTE NO PROJETO

8. Quantos acadêmicos atuaram em 2011 no projeto?
9. De que forma são escolhidos os acadêmicos que atuam nesse projeto?
10. Qual é a média de tempo que eles permanecem no projeto?
11. Há verba na forma de bolsa ou de custeio para os participantes?
12. Como se dá a participação do discente no projeto de extensão que coordenas?

BLOCO III- EXTENSÃO E FORMAÇÃO INICIAL

13. Em sua opinião, qual a contribuição do seu projeto de extensão na formação dos discentes?
14. Em sua opinião, qual a contribuição do seu projeto de extensão para a formação de licenciados em Educação Física?
15. Você percebe mudanças na atuação dos acadêmicos de um ano para o outro?
16. Em sua opinião, as atividades de extensão atualmente têm sofrido modificações? (participação dos acadêmicos, auxílio, etc...)
17. Em sua opinião, as novas políticas universitárias (a exemplo do REUNI) estão interferindo nas atividades de extensão? E para a formação na licenciatura?
18. Qual a sua opinião sobre o relatório a ser preenchido do projeto de extensão? Você tem sugestões para mudar, alterar ou qualificar o relatório?
19. Gostaria de acrescentar mais algum ponto?

APÊNCIDE III – Projetos que serão analisados por Universidade

ESEF UFPEL

1	Atividade Física na Terceira Idade
2	Núcleo de Atividade Física para Terceira Idade
3	Programa de Atividade Física para Crianças e Jovens com Necessidades Especiais
4	Projeto Carinho
5	Estímulo a Ginástica Rítmica e Olímpica
6	Ginástica Acrobática Criativa
7	Basquetebol em Cadeira de Rodas
8	Programa de Atividade Física Orientada

CEDF UFSM

1	Colônia de férias
2	Programa piscina alegre: atividades aquáticas para pessoas com deficiência - 2ª fase
3	Atividades lúdicas aquáticas para alunos com deficiência - 2ª fase
4	Educação e reeducação motora aquática para pessoas com deficiência - 2ª fase
5	Iniciação a natação para crianças com deficiência
6	Estimulação essencial motora aquática para bebês e crianças com deficiência - 2ª fase
7	Esportes Adaptados: proporcionando diferentes modalidades para deficientes físicos
8	Práticas Corporais alternativas em meio líquido em crianças com hidrocefalia, paralisia cerebral e atraso global do desenvolvimento
9	A Terceira Idade da dança - fase II
10	Projeto hidroginástica para a terceira idade
11	Hidroginástica postural intergeracional para todos
12	Projeto de Avaliação Morfofuncional no LabCine - Fase 2 - CEDF/UFSM
13	Núcleo de estudos em medidas e avaliação da educação física - NEMAEF-
14	Avaliação da postura, dor, lesões, aptidão motora e capacidade para o trabalho de policiais da cidade de Santa Maria - RS.
15	Cultura esportiva da escola

16	Programa de exercícios físicos orientado e acompanhamento nutricional individualizado na síndrome metabólica
17	Ginástica de academia acessível a todos - fase II
18	Atividades físicas para usuários de serviços da unidade psiquiátrica: Uma parceria entre Hospital Universitário de Santa Maria e Centro de Educação Física e Desportos
19	Cinquentão em ação
20	Equoterapia - fase II
21	Atividades circenses na escola
22	Natação e ginástica respiratória para asmáticos – fase II
23	Projeto de extensão: Possibilidades integradoras do atletismo em aulas de educação física: a proposta crítico emancipatória e didática comunicativa em turmas mistas
24	Atividades aquáticas, recreativas e de lazer com idosos: ações da educação física
25	Atividades físicas, culturais e de lazer em instituições de longa permanência - ações da educação física
26	Programa Centro Comunitário de Atletismo
27	Adaptação ao meio líquido para comunidade universitária e santa-mariense
28	Jiu-jitsu para Universitários e Comunidade
29	Programa esporte e lazer da cidade - UFSM
30	Oferecimento de atividades aquáticas para os moradores da casa do estudante universitário – CEU II, da UFSM
31	Escolinha de ginástica - a cultura do movimento artístico e rítmico
32	Dançando com as diferenças
33	Programa de extensão: Esporte, cultura e jornalismo - fase II: Desenvolvimento e sustentabilidade esportiva

ESEF UFRGS

1	Grupo de brincantes do paralelo 30 – 2011- O folclore e a cultura popular sob uma perspectiva transdisciplinar
2	Orientações Postural para profissionais
3	Descobrendo o movimento no meio líquido XVII

4	Educação Física na Escola Infantil Creche/UFRGS XVIII
5	Grupo da coluna no contexto do SUS III – 2011
6	Grupo regular de exercícios posturais
7	Atividades Aquáticas e pré-aprendizagem para bebês 2011
8	Iniciação ao nado sincronizado 2011
9	Práticas em Polo Aquático
10	VI Projeto de Jogging aquático treinamento – 2011
11	XXIII Projeto Jogging aquático – 2011
12	XIV Projeto de hidroginástica para portadores de Síndrome de Down – 2011
13	XIV Projeto de natação iniciação ao treinamento
14	XXIII Projeto de Hidroginástica – 2011
15	Natação aprendizagem – 2011
16	Natação Aperfeiçoamento – condicionamento 2011
17	Treinamento de Voleibol para Universitários – 2011
18	Vivências em Ginástica – 2011
19	Caminhada Orientada na ESEF: Edição 2011
20	XXII Edição – Bugre Lucena – 2011
21	Seleção de futebol masculino 2011
22	Curso de Extensão em Katatê-Do UFRGS 2011
23	Futsal Universitário III
24	Projeto Escolinha de futsal III
25	Ativa idade saudável no SUS
26	Centro de Esportes, lazer e recreação do idoso – CELARI XIII
27	Programa Segundo Tempo: Projeto Quero-quero 2011
28	Atividade Física e melhoria da qualidade de vida XIII – 2011
29	Treino de Força para saúde 2011

APÊNCIDE VI – Termo de Consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador responsável: Elizara Carolina Marin
 Instituição: Universidade Federal de Pelotas
 Endereço: Luís de Camões, 625, Cohab Tablada, Pelotas
 Telefone: (53)3273-2752

Concordo em participar do estudo “**Extensão Universitária e formação Inicial em Educação Física/Licenciatura**”. Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente do mesmo.

PROCEDIMENTOS: Fui informado de que o objetivo geral será “**compreender como vêm sendo desenvolvidas as ações de extensão universitária nos cursos de formação inicial em Educação Física das Universidades Federais do RS e qual a contribuição da Extensão para a formação de professores.**”, cujos resultados serão mantidos em sigilo e somente serão usadas para fins de pesquisa. Estou ciente de que a minha participação envolverá somente a realização de uma entrevista, com duração aproximada de 45 minutos.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Fui informado de que não existem riscos no estudo.

BENEFÍCIOS: O benefício de participar na pesquisa relaciona-se ao fato que os resultados serão incorporados ao conhecimento científico e posteriormente a situações de ensino-aprendizagem.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

DESPESAS: Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do participante/representante legal: _____
 Identidade: _____

ASSINATURA: _____ DATA: ____ / ____ / ____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/UFPel – Rua Luís de Camões, 625 – CEP: 96055-630 - Pelotas/RS; Telefone:(53)3273-2752.

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL _____

ANEXOS

ANEXO I - Relatório ESEF/UFPel

 Universidade Federal de Pelotas
Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
Divisão de Planejamento e Apoio Técnico
Relatório Final de Projeto de Extensão

ATENÇÃO: DOCUMENTO APENAS PARA USO INTERNO, NÃO TEM VALIDADE COMO RELATÓRIO!
A finalidade deste documento é apenas oferecer uma versão impressa do relatório para facilitar sua discussão entre os envolvidos.
O formulário que deve ser impresso, assinado pelo responsável e posteriormente enviado à DIPLAN, é gerado no momento em que o coordenador acessa a opção "Confirmar Envio" na aba Finalizar Relatório

IDENTIFICAÇÃO

Título: Basquetebol em Cadeira de Rodas

Data de Envio: _____ Código DIPLAN/PREC: 52837030

Coordenador Geral: _____

STAPE: _____ CPF: _____

Regime de trabalho: DE Categoria: Professor Adjunto

Titulação: Doutorado Telefone comercial: _____

Telefone residencial: _____ Telefone celular: _____

Carga Horária Coordenador: _____ Semanal: 4 Total: 68

E-mail: _____ E-mail: _____

Tipo de cadastro: Programa Projeto

Modalidade: Curso Evento Prestação de Serviço Publicação e outros projetos

Unidade de Origem: Escola Superior de Educação Física

Departamento de Origem: Departamento de Ginástica e Saúde

Outras Unidades ou Dep. Envolvidos: Não foram declaradas outras unidades/departamentos.

Espécie de Atividade - Modalidade: D07 - Treinamento

Área Temática Principal: Saúde

Área Temática Secundária: Educação

Grande Área CNPQ: Ciências da Saúde

Área UFPel: Ciências Biológicas

Programa a que se Vincula: 0.0 - Sem vínculo a Programa (projetos isolados)

Linha de Extensão: Pessoas com deficiências/incapacidades, e necessidades especiais

Público Alvo Principal: D29 - Adultos

Público Alvo Secundários: D28 - Jovens

Nº de Pessoas a serem atingidas: 15

Período de Realização (dd/mm/aa): Início: 13/12/2010 Término: 05/12/2011

de 10 07/12/2011 13:56

DO ENVIÓ

<https://saddi.epel.edu.br/sia/vista/2607/realizar/imprimirporcial.php>

Local de Realização:	Escola Superior de Educação Física	
Carga Horária Semanal: 4	Número de Semanas: 17	Carga Horária Total: 68
C. H. em Preparação: 16	C. H. em Execução: 50	C. H. em Avaliação: 2
Relação com Ensino:	<input checked="" type="checkbox"/> Graduação	<input type="checkbox"/> Pós-graduação
Relação com Pesquisa:	<input type="checkbox"/> Sim	<input checked="" type="checkbox"/> Não

Ementa:

- Fundamentos técnicos e táticos do basquetebol em cadeira de rodas - Regras oficiais da modalidade

EQUIPE DE COLABORADORES

Docentes

Nome

Departamento

HT

Escola Superior de Educação Física

34

Discentes UFPEL

Nome

Curso

HT

Educação Física - Licenciatura

60

Educação Física - Bacharelado

60

Educação Física - Licenciatura

60

Discentes UNIPAMPA

Nenhum discente declarado.

Técnicos Administrativos

Nenhum técnico-administrativo declarado.

Não UFPEL

Nenhum membro não UFPEL declarado.

RECURSOS**Receitas Efetivas:**

Sem receitas efetivas.

Despesas Efetivas:

Sem despesas efetivas.

Saldo Disponível: R\$ 0,00NÃO foram declarados bens adquiridos.
5146**PRORROGAÇÃO****Carga Horária Coordenador:****Semanal:** 4**Total:** 144**Período de Realização (dd/mm/aa):****Início:** 01/03/2012**Término:** 20/12/2012**Docentes****Nome**

[REDACTED]

Departamento

Escola Superior de Educação Física

HT

34

Discentes UFPEL**Nome**

[REDACTED]

Curso

Educação Física - Licenciatura

Educação Física - Licenciatura

Educação Física - Licenciatura

Educação Física - Licenciatura

Educação Física - Bacharelado

Educação Física - Licenciatura

HT

68

68

68

68

68

68

68

68

68

68

Discentes UNIPAMPA

Nenhum discente declarado.

Técnicos Administrativos

Nenhum técnico-administrativo declarado.

Não UFPEL

AVALIAÇÃO

Abrangência da extensão desenvolvida: Regional.

Participação da comunidade na concepção: Sim.

Participação da comunidade no desenvolvimento: Sim.

Participação da comunidade na avaliação: Sim.

De forma geral a comunidade participa: Desenvolvimento, Avaliação do projeto.

Formas de participação da comunidade externa	Significativa	Razoável	Pequena	Nenhuma
Definição de metas e objetivo		(X)		
Definição de metodologia		(X)		
Elaboração do plano de trabalho, incluindo cronograma e orçamento		(X)		
Elaboração de atividades preparatórias			(X)	
Definição das formas de avaliação			(X)	

Participação da comunidade externa na etapa de desenvolvimento:	Significativa	Razoável	Pequena	Nenhuma
Redefinição de objetos e metas		(X)		
Readequação do plano de trabalho incluindo cronograma e orçamento	(X)			
Definição de atividades prioritárias		(X)		
Gestão de atuação de docentes, técnicos e estudantes		(X)		
Gestão de equipamentos e recursos financeiros		(X)		
Proposição de novas atividades	(X)			
Na discussão de resultados parciais	(X)			
Discussão sobre adequação da metodologia, equipe, estrutura, recursos e equipamentos disponibilizados	(X)			

Participação da comunidade externa na etapa de avaliação:	Significativa	Razoável	Pequena	Nenhuma
Definição de objetivos e metas de avaliação		(X)		
Discussão sobre metodologia, equipe, estrutura, recursos e equipamentos disponibilizados para avaliação	(X)			
Definição do plano de trabalho de avaliação, incluindo cronograma e orçamento		(X)		
Definição de atividades prioritárias para a avaliação		(X)		
Gestão de atuação de docentes, técnicos e estudantes envolvidos na avaliação	(X)			
Proposição de novas atividades	(X)			
Na discussão de resultados parciais	(X)			
Coleta, registro e sistematização de informações			(X)	
Na discussão dos resultados obtidos		(X)		
Na divulgação dos resultados obtidos		(X)		

Incorporação por parte da comunidade:	Conhecimento	Tecnologia	Metodologia
Acompanha a evolução de comunidade através de atividades específicas	(X)		
Acompanha a evolução da comunidade através de indicadores externos, como dados censitários e boletins estatísticos		(X)	
Solicita informações ou relatórios à comunidade de forma periódica, devolvendo-as após análise e interpretação	(X)		
Solicita acompanhamento por parte de instituições parceiras			(X)
Não realiza acompanhamento posterior			(X)

As ações de extensão desenvolvidas geraram concretamente: Propostas de continuidade para o ano seguinte.

A ação extensionista apresentou como principais objetivos: Formação mais integral dos estudantes. Geração de novos projetos extensionistas. Produção do conhecimento. Atendimento direto/assistência direta de acordo com as necessidades apontadas pela comunidade atendida.

Formas como foram aferidos os resultados alcançados: Por consulta direta aos beneficiários.

Grau de atingimento na articulação entre ensino, pesquisa e extensão: Atingimento em grau considerável, podendo ser utilizados como exemplo para outras ações.

Grau de atingimento na flexibilização curricular da graduação: Razoável atingimento, sem destaques positivos ou negativos.

Grau de atingimento no aproveitamento da extensão como atividade acadêmica curricular: Atingimento pleno, consolidado e de caráter permanente.

Grau de atingimento na transferência de conhecimento ou tecnologia gerados: Atingimento pleno, consolidado e de caráter permanente.

Grau de atingimento na proposição de novos temas de pesquisa: Atingimento pleno, consolidado e de caráter permanente.

Grau de atingimento na geração de produtos acadêmicos: Atingimento em grau considerável, podendo ser utilizados como exemplo para outras ações.

RESULTADOS

Resultados obtidos: O projeto de Basqueteol em Cadeira de Rodas alcançou expressivos resultados no que diz respeito ao envolvimento de novos alunos e a participação dos pais e familiares. A perspectiva para 2012 é de continuidade do trabalho oferecido à comunidade, incluindo a sistematização de treinamentos voltados à competição.

ANEXO 2 - Relatório ESEF/UFRGS

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
SISTEMA DE EXTENSÃO

Página: 1

AÇÃO DE EXTENSÃO

Título: DESCOBRINDO O MOVIMENTO NO MEIO LÍQUIDO XVIII

Código: 18443

Situação: REGISTRO

Coordenador Geral: [REDACTED]

Apresentação

Orgão/Unidade Responsável: Departamento de Educação Física

Modalidade: PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS: AÇÃO SOCIAL E COMUNITÁRIA

Carga Horária: 140h

Linha Programática:

Área Temática: SAÚDE

Área Temática Complementar: EDUCAÇÃO

Ação (Projeto/Programa) Vinculada:

Ação: Com Remuneração: NÃO

Solicita Divulgação: NÃO

Certificado para Participantes: NÃO

Caracterização**Resumo:**

O projeto caracteriza-se por atividades aquáticas desenvolvidas no Centro Natatório da ESEF/UFRGS e destinadas às crianças matriculadas, em 2011, nas turmas de Maternal 2A, Maternal 2B, Jardim A e Jardim B da Creche da UFRGS.

Objetivo Geral:

Oportunizar às crianças um programa de atividades no meio líquido que as leve a integrar-se a esse meio, tornando-as independentes na água e despertando o prazer pela prática da atividade física.

Justificativa/Objetivos Específicos:

O projeto justifica-se pela necessidade de ampliar as experiências motoras das crianças em idade pré-escolar. Sabemos que o meio líquido oferece possibilidades diferenciadas das vivenciadas nas aulas de Educação Física, representando, assim, um desafio riquíssimo para o desenvolvimento da corporeidade infantil. A diversidade de experiências de movimento vivenciadas, de forma prazerosa, em tenra idade desenvolve naqueles que delas participam o prazer pela atividade física e a consequente aquisição de hábitos de vida saudáveis. Ressalta-se, ainda, a importância desse projeto para a formação acadêmica dos alunos dos cursos de Educação Física da UFRGS, preparando-os para a prática docente na área de natação junto a crianças em tenra idade.

Desenvolvimento

Respeitando o ritmo de cada criança e considerando suas experiências prévias de atividades no meio líquido, serão oportunizados jogos, brincadeiras e atividades dirigidas que levem à:

- * Integração das crianças ao meio líquido
- * Independência dentro da água (através de deslocamentos)
- * Imersão (vertical e horizontal)
- * Flutuação
- * Propulsão
- * Aprendizagem do nado utilitário cachorrinho

Avaliação

A avaliação é realizada de forma sistemática com a observação dos aspectos bio-psicossociais da criança, relatados através de parecer descritivo, onde é expressa a evolução de cada aluno. É também realizada uma "caminhada do grupo", onde são descritas as atividades propostas e efetuadas durante os encontros. O parecer descritivo e a caminhada do grupo são entregues aos pais, em reunião, na Creche.

Membros Internos

Membro: [REDACTED]

Vínculo: Discente de Graduação - EDUCAÇÃO FÍSICA

Tipo de Participação: Ministrante

Com Remuneração: NÃO

Carga Horária Prevista: N.I.

Carga Horária Executada: 76h

AÇÃO DE EXTENSÃO

Membro: [REDACTED]	Vínculo: Técnico - Creche Francesca Zacaro Faraco	
	Tipo de Participação: Integrante da Comissão Coordenadora	Carga Horária Prevista: 140h
	Com Remuneração: NÃO	Carga Horária Executada: 0h
Membro: [REDACTED]	Vínculo: Discente de Graduação - EDUCAÇÃO FÍSICA	
	Tipo de Participação: Ministrante	Carga Horária Prevista: N.I.
	Com Remuneração: NÃO	Carga Horária Executada: 140h
Membro: [REDACTED]	Vínculo: Discente de Graduação - EDUCAÇÃO FÍSICA	
	Tipo de Participação: Bolsista de Extensão/PROEXT	Carga Horária Prevista: N.I.
	Com Remuneração: NÃO	
	Início: 04/05/2011 Fim: 31/12/2011	
Membro: [REDACTED]	Vínculo: Docente - Departamento de Educação Física	
	Tipo de Participação: Coordenador(a) Geral	
	Com Remuneração: NÃO	
	Tipo de Participação: Orientadores de Bolsistas Extensão	Carga Horária Prevista: 10h
	Com Remuneração: NÃO	
Membro: [REDACTED]	Vínculo: Discente de Graduação - EDUCAÇÃO FÍSICA	
	Tipo de Participação: Ministrante	Carga Horária Prevista: N.I.
	Com Remuneração: NÃO	Carga Horária Executada: 140h
Membro: [REDACTED]	Vínculo: Técnico - Creche Francesca Zacaro Faraco	
	Tipo de Participação: Integrante da Comissão Coordenadora	Carga Horária Prevista: 140h
	Com Remuneração: NÃO	Carga Horária Executada: 140h
Membro: [REDACTED]	Vínculo: Discente de Graduação - EDUCAÇÃO FÍSICA	
	Tipo de Participação: Ministrante	Carga Horária Prevista: N.I.
	Com Remuneração: NÃO	Carga Horária Executada: 140h

Procedimentos

Tipo de Procedimento: Planejamento

Período

Data de Início: 25/04/2011

Data de Fim: 31/12/2011

Horário

Hora de Início: 16:00:00

Hora de Fim: 17:00:00

Periodicidade:

Local: Sala 23 do Centro Natatório da ESEF/UFRGS

Carga Horária Etapa: 35h

Especificação: Planejamento das atividades

Carga Horária Etapa Executada: 35h

Observação:

1 vez por semana (às 6as. feiras)

Tipo de Procedimento: Realização**Período**

Data de Início: 29/04/2011

Data de Fim: 30/12/2011

Horário

Hora de Início: 14:00:00

Hora de Fim: 16:00:00

Periodicidade:

Local: Piscina pequena do Centro Natatório da ESEF/UFRGS

Carga Horária Etapa: 70h

Especificação: Aulas na piscina do Centro Natatório da ESEF/UFRGS Carga Horária Etapa Executada: 70h

Observação:

1 vez por semana (às 6as. feiras à tarde)

Tipo de Procedimento: Relatórios - Elaboração**Período**

Data de Início: 29/04/2011

Data de Fim: 30/12/2011

Horário

Hora de Início: 17:00:00

Hora de Fim: 18:00:00

Periodicidade:

Local: Sala 23 do Centro Natatório da ESEF/UFRGS

Carga Horária Etapa: 35h

Especificação: Avaliações das crianças (individuais e de grupo) e elaboração Carga Horária Etapa Executada: 35h

Observação:

1 vez por semana (às 6as. feiras)

Previsão de Receita**Tipo de Receita:** Outros Recursos

Valor Mínimo: R\$ 12

Valor Máximo: R\$ 12

Valor Executado: R\$ 24

Previsão de Despesa**Item de Despesa:** Taxa de Certificado para equipe executora

Valor: R\$ 12

Valor Executado: R\$ 24

Participações

Início: 25/04/2011 Fim: 31/12/2011

Carga Horária da Participação: N.I.

Local: Sala 23 do Centro Natatório da ESEF/UFRGS

Carga Horária Executada: 35h

Início: 29/04/2011 Fim: 30/12/2011

Carga Horária da Participação: N.I.

Local: Piscina pequena do Centro Natatório da ESEF/UFRGS

Carga Horária Executada: 70h

Início: 29/04/2011 Fim: 30/12/2011

Carga Horária da Participação: N.I.

Local: Sala 23 do Centro Natatório da ESEF/UFRGS

Carga Horária Executada: 35h

Avaliação Final Extensionista

O projeto atendeu todos os objetivos inicialmente traçados, contemplando, com aulas de natação, 62 crianças matriculadas nas turmas de Maternal 2A, Maternal 2B, Jardim A e Jardim B da Creche da UFRGS.

A coordenação, junto com o bolsista e com estudantes ministrantes (voluntários) elaborou pareceres descritivos das crianças (individualmente e de cada grupo), que foram entregues aos pais em reuniões de avaliação.

Avaliação Bolsista

BOLSISTA5O bolsista [REDACTED] no cumpriu suas funções junto ao referido projeto com competência e dedicação. Dessa forma, ministrou aulas na piscina do Centro Natatório da ESEF/UFRGS para as crianças matriculadas nas turmas de Maternal 2A, Maternal 2B, Jardim A e Jardim B da Creche da UFRGS; participou, junto da coordenação, de reuniões semanais de estudo, planejamento e de avaliação das aulas; elaborou, junto da coordenação, avaliações dos grupos e individuais das crianças nas aulas; e, por fim, participou também das atividades do projeto de extensão EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA INFANTIL CRECHE/UFRGS XVIII. A participação [REDACTED] s como bolsista do projeto foi fundamental para o sucesso do mesmo.

ANEXO 4 - Relatório CEFD/UFSM

Participantes		Vínculo Institucional	Função	Bolsa	C. Horária (semanal)	Data Inicial	Data Final
		Docente	Coordenador		2 horas	30/03/2008	10/01/2013
		Aluno de Graduação	Participante		8 horas	30/03/2008	13/12/2011
		Aluno de Graduação	Participante		8 horas*	30/03/2008	13/12/2011
		Aluno de Graduação	Participante		8 horas	30/04/2009	13/12/2011
		Aluno de Graduação	Participante		6 horas	10/08/2010	10/01/2013
		Aluno de Graduação	Participante		6 horas	24/11/2010	13/12/2011
		Aluno de Graduação	Participante		6 horas	10/03/2010	13/12/2011
		Aluno de Graduação	Bolsista	91 - PROLICEM	12 horas	10/03/2010	10/01/2013

Observação:

Resumo: O projeto surge como uma proposta desenvolvida durante as atividades da disciplina Atletismo II - Curso de Educação Física-Licenciatura. O mesmo foi direcionado pelo trabalho desenvolvido nas práticas curriculares do 1º semestre de 2007, na disciplina de Atletismo I, do mesmo Curso, realizado na Escola Municipal Vicente Farenzena - Instituição observada -, onde foi diagnosticado que o conteúdo atletismo não é contemplado nas ações didáticas nas aulas de Educação Física, e ainda, que apesar da turma ser mista, os professores promoviam, de maneira intrínseca, métodos diferentes entre os gêneros através das atividades propostas. Neste sentido, o presente projeto extensionista tem a pretensão de desenvolver ações didática que possibilitem a reflexão no contexto da Educação Física Escolar e, proposicionalmente, provoquem a desconstrução de dogmas, especialmente em relação ao Atletismo enquanto conteúdo da educação física escolar, e deste ainda, como possibilidade sócio-integradora em turmas mistas.

Observação:

Palavras-chave:

Tipo de Evento: Não se aplica

Supervisor Financeiro:

Supervisor Financeiro:

Classificação Principal: Extensão
Data Inicial: 30/03/2008 **Data Final:** 10/01/2013
Última avaliação: 17/01/2012
Valor Previsto:

Universidade Federal de Santa Maria
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM
 1.2.1.20.1.01 Projetos na Inteira
 Data: 01/02/2012
 Hora: 12:23

Título: PROJETO DE EXTENSÃO: POSSIBILIDADES INTEGRADORAS DO ATLETISMO EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A proposta crítica emancipatória e didática comunicativa em turmas mistas

Número do Projeto: 022458
Situação: Renovado
Avaliação: Avaliado
Fundação: Não necessita contratar fundação
Supervisor Financeiro:

Matrícula Nome



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM

1.2.1.20.1.01 Projetos na Inteira

Data: 01/02/2012
Hora: 12:23

Aluno de Graduação	Participante	6 horas	10/03/2010	13/12/2011
Aluno de Pós-graduação	Participante	8 horas	30/04/2009	13/12/2011

Diferenças Vinculadas ao projeto

Unidade	Função	Valor	Data Inicial	Data Final
09.16.00 - DEPTO. DE DESPORTOS INDIVIDUAIS - DE	Responsável		30/03/2008	20/12/2008

Classificação

Item da classificação
06 - Educação
02 - PROJETO DE EXTENSÃO
4.09.00.00-2 - EDUCAÇÃO FISICA
25 - Educação física escolar

Arquivos Anexos

Nome do arquivo	Incluído em
projeto de extensão atletismo escolar.doc	04/04/2008
Relatório FLEX.doc	12/01/2010
relatório projeto de extensão 2011.docx	13/12/2011

ANEXO 5 - Carta de aprovação do Comitê de Ética



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
COMITE DE ÉTICA EM PESQUISA DA ESEF/UFPEL**



Pelotas, 25 de janeiro de 2013.

À Prof^ª.
Elizara Carolina Marin

Prezada Senhora,

Vimos, através deste, informar a aprovação do projeto intitulado "Extensão Universitária e formação Inicial em Educação Física/Licenciatura" no Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/UFPEL, com protocolo nº 045/2012.

Sendo o que se apresenta, reitero votos de apreço e consideração.

Cordialmente

A handwritten signature in black ink, reading "Suzete Chiviacowsky Clark".

Profa. Dra. Suzete Chiviacowsky Clark
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da
ESEF-UFPEL

