

O Sentido da Extensão Universitária na formação de estudantes do curso de Licenciatura da Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal de Pelotas (UFPe) ¹

SHELLIN¹, Fabiane de Oliveira; ROCHEFORT², Renato Siqueira; OLIVEIRA³, Francisco de Assis Furtado de

1 –Mestranda em Educação Física ESEF/UFPe, Bolsista CAPES²

2- Professor Adjunto ESEF/UFPe

3- Graduando em Licenciatura em Educação Física ESEF/UFPe

RESUMO

Ao se relacionar a Extensão Universitária (EU) com os processos de ensino, percebe-se que em muitos casos, não há ligações entre os mesmos, porém os espaços de prática pedagógica da extensão são privilegiados para a internalização do conhecimento. Assim o objetivo do estudo foi investigar de que maneira as experiências acumuladas nos projetos de EU e nos espaços alternativos de prática docente fora do curso, interferem na formação profissional de estudantes de Licenciatura em Educação Física. Justifica-se o presente estudo assim como a escolha do tema, pela necessidade de dar sentido e legitimidade aos espaços de formação universitária, visto que são lugares que servem de base para uma formação acadêmica de qualidade. A pesquisa qualitativa de cunho exploratório foi realizada com os estudantes do curso de Licenciatura da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPe). A amostra foi determinada de forma intencional. Fizeram parte da população todos os ingressantes nos anos de 2007, 2008 e 2009. Todos assinaram um termo de consentimento para a utilização das entrevistas. Para coleta de dados foi utilizado um questionário e posteriormente, entrevistas. A análise dos dados foi feita através da análise de conteúdo. Responderam ao questionário 89 alunos e foram selecionados para a segunda fase do estudo 26 estudantes, sendo 10 do 8º semestre, sete do 6º semestre e nove do 4º semestre. Os resultados mostram que os estudantes procuram a extensão, inicialmente, como forma de adquirir novos conhecimentos, não necessariamente ligados à licenciatura, a partir da experiência eles procuram qualificar a sua formação, sendo que a grande maioria acaba modificando seus objetivos iniciais, especialmente na perspectiva de continuar a vida acadêmica. Esses relatam ainda que a participação nos espaços de Extensão Universitária os auxiliou na formação profissional, possibilitando que os estudantes se sintam mais seguros para a prática pedagógica.

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

INTRODUÇÃO

Os espaços da Extensão Universitária, além de outros que possam estar disponíveis para os acadêmicos experimentarem os conhecimentos adquiridos, tornam-se importantes na medida em que possibilitam a interiorização e adequação das informações. Contribui-se assim para que não se tenha apenas uma opinião sobre elas, mas que sejam vivenciadas e constituídas como experiência que será única, construída não somente a partir do

¹ Este artigo é uma síntese do trabalho de conclusão de curso (TCC) elaborado por Fabiane de Oliveira Schellin, em 2010.

² Esse artigo conta com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

conhecimento universitário, como também de suas experiências anteriores, e ainda através da colaboração de outros indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem.

Muitos dos acadêmicos, ao ingressar na Universidade não possuem ainda certeza dos caminhos que desejam percorrer durante sua graduação. Nesse sentido os espaços de formação que estão além das aulas curriculares, possibilitam ao aluno a experimentação de diferentes vivências que podem auxiliá-lo no delineamento da carreira a seguir. Estes espaços podem contribuir para uma especialização, assim que traçado um objetivo de formação, ajudá-lo a conhecer e experimentar situações que o ensino nem sempre consegue suprir ou ainda ampliar o repertório de experiências do indivíduo como professor.

A partir destas considerações, consideramos o estudo assim como a escolha do tema, importantes, pela necessidade de trazer a Extensão Universitária para o âmbito das discussões acadêmicas, a fim de legitimar esse espaço como relevante na formação dos estudantes de Educação Física, em que é possível estabelecer uma conexão da universidade à sociedade (realidade).

Trazemos nesse trabalho, a proposta de se pensar a respeito do sentido da Extensão Universitária para os estudantes envolvidos num um espaço de formação tão importante quanto à sala de aula. Baseamo-nos em Bondía (2002), que fala no pensamento não como mero “raciocinar” ou “argumentar” como tem nos sido ensinado mas, sobretudo, na ideia de “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”, tentando relacionar este “ser” com o espaço no qual estamos pensando, naquilo que podemos nos apropriar dele e no que deixaremos para os próximos que virão.

Sugerimos esta reflexão partindo da proposta histórico-cultural de Vygotsky (1982) que trata o conceito de sentido como algo específico da psique humana, produzido nas condições da cultura, buscando uma integração orgânica entre o afetivo e o simbólico.

Dessa forma o objetivo do trabalho foi realizar um diagnóstico a respeito do sentido que os alunos do curso de licenciatura em Educação Física, dão a Extensão Universitária. Buscamos identificar as relações existentes entre esta, o ensino e a pesquisa, procurando subsídios para compreender como é construída a formação acadêmica de estudantes que ocupam os espaços de Extensão Universitária da ESEF/UFPel.

Objetivamos ainda diagnosticar os motivos que levam os estudantes a vincular-se as atividades de extensão na ESEF/UFPel e identificar qual a importância da extensão na formação profissional, relacionando as aprendizagens adquiridas em sala de aula, com as experiências vivenciadas na extensão.

A UNIVERSIDADE - CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO PARA FORMAÇÃO

Pereira (2009) afirma que a Universidade Moderna é caracterizada através da associação entre ensino e pesquisa. O terceiro elemento do tripé, a extensão, surge mais

tarde, com o aparecimento do modelo de Universidade norte-americana. A autora relata ainda que no Brasil, a caracterização de uma instituição universitária que considere os três elementos – ensino, pesquisa e extensão – foi instituída somente a partir da Reforma Universitária de 1968.

Apesar desse novo momento que a universidade brasileira alcança a partir da Reforma Universitária, Castro (2004), salienta que ela precisa ser repensada, para que a Extensão Universitária e sua forma de produção do conhecimento sejam apresentadas e legitimadas como novas formas de produção e transmissão de conhecimento acadêmico. A autora cita ainda que, dentre as três grandes funções da Universidade – Ensino, Pesquisa e Extensão – a última é a mais recente e também é a que necessita de maiores investigações e atenção para que conquiste uma maior legitimidade institucional.

A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O curso de Educação Física no Brasil passou por modificações curriculares em decorrência de processos históricos. Já em 1945, a duração do curso havia passado de dois para três anos, promovendo mudanças no currículo de ordem quantitativa, com o aumento de carga horária das disciplinas. Em 1962, o Conselho Federal de Educação (CFE), estabelece as matérias pedagógicas que deveriam compor os currículos relativos aos cursos de licenciaturas. No final da década de 1960 a reforma universitária promoveu mudanças substanciais no curso, especialmente na composição de disciplinas, no sentido de incluir disciplinas cunho pedagógico como obrigatórias. Mesmo com essas modificações as disciplinas técnico-biológicas e desportivas ainda eram predominantes (NETO et al, 2004).

A partir desse breve levantamento histórico é possível perceber que as Escolas de Educação Física têm passado por constantes mudanças na construção de seus currículos, visando à melhora da qualidade do ensino. Enquanto que na década de 70 e 80 os cursos eram feitos em três anos, contando com somente um estágio ao final do curso, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Educação Física Licenciatura da UFPel (PELOTAS, 2010) atualmente esse é realizado em quatro anos. Sendo constituído de três estágios curriculares que somam 400 horas, os quais já começam a serem discutidos a partir da metade do curso, cinco Práticas como Componente Curricular (PCC) totalizando mais 400 horas, começando no terceiro semestre, e distribuídas ao longo dos outros semestres. Além das disciplinas obrigatórias e eletivas, há ainda as atividades complementares que somam 200 horas de formação extracurricular (cursos, seminários, palestras e eventos afins).

Mesmo com toda essa evolução no processo de formação, ainda ficam lacunas que não conseguem ser totalmente preenchidas apenas pela formação regular. Nesse sentido,

os espaços de formação disponibilizados para a prática das PCC e para a participação voluntária dos acadêmicos são importantes para a formação profissional.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

O Surgimento da Extensão Universitária, de acordo com Rocha (2002) apud Castro (2004), tem origens europeias, onde era caracterizada por campanhas de saúde e assistência às populações carentes e pensada como uma atividade para redimir a Universidade do seu distanciamento de um determinado grupo social que não tinha acesso a ela.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996 (LDB), capítulo IV, artigo 43, parágrafo VII, é dever do Ensino Superior “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996, p. 18). Porém, em muitas Universidades a extensão acaba tomando um papel terciário, como sendo uma atividade realizada a fim de se prestar contas à sociedade que, de forma indireta é a grande mantenedora da instituição.

Já o Plano Nacional de Extensão Universitária (PNEU), construído em 2000/2001 (BRASIL, 2001), a Extensão caracteriza-se por uma atividade acadêmica capaz de conduzir a Universidade Brasileira a novos rumos. Contribuindo assim para a mudança significativa da sociedade, já que essa teria a capacidade de interligar a Universidade em suas pesquisas e unidades de ensino à realidade e demandas sociais.

Nos últimos 30 anos, o Brasil vem sofrendo mudanças políticas, econômicas e sociais que influenciam nas discussões teóricas de caracterização ou não da extensão como uma função da Universidade (JEZINE, 2004). A partir dessas modificações, três conceitos de Extensão Universitária, são evidenciados. A *concepção assistencialista*, a *concepção mercantilista* e a *concepção acadêmica*, sendo essa última o foco desse estudo.

Na perspectiva acadêmica, a extensão seria considerada uma relação dialética entre Universidade e sociedade, como oportunidade de troca de saberes, onde haveria a preocupação em vivenciar e discutir as expectativas produzidas pela sociedade, bem como buscar uma relação de reciprocidade transformadora do contexto em que as atividades se inserem. Há uma necessidade de diálogo entre o saber científico e saber popular, a teoria e a prática inda da experiência do pensar ao fazer permeado pela realidade social (JEZINE, 2004).

Soares (2005) também enfatiza a importância da extensão, indissociável do ensino e da pesquisa, alegando que essa prática possibilita a disseminação dos conhecimentos acumulados, visando a sua socialização e interação com a comunidade. Nesse sentido, a autora discute a extensão não como uma finalidade, mas sim como uma condição para

propiciar maior acesso ao conhecimento que a Universidade detém. Assim, possibilitando além da oportunidade de estudos e práticas reais de aprendizagem dos alunos, a garantia de oportunidades para novas lacunas no conhecimento ou no seu uso, significativamente relevantes para gerar novos problemas de pesquisa.

Concordando com Castro (2004), acreditamos ser a extensão uma possibilidade para o acadêmico se colocar na própria condição de professor, além disso, o envolvimento com diferentes estudantes, professores e participantes nesses espaços pode contribuir na incorporação de outros saberes e a ampliação das capacidades de reflexão sobre as práticas, construídas a partir da experiência.

Experimentar ainda na graduação a profissão, tendo contato com o futuro ambiente de trabalho, é importante também para evitar futuras decepções. Muitos acadêmicos ingressam relativamente jovens ou indecisos sobre a carreira a seguir. Em alguns casos, o estágio curricular, já no fim da graduação é a única experiência que vão ter para a formação. Tardif (2000) cita que o início da carreira docente pode ser uma fase crítica da vida profissional, especialmente pelos “choques” de transição entre a graduação e a realidade (as estruturas físicas, a cultura e a estrutura curricular que amplia a atuação prática).

Ao falar de experiência, Bondía (2002) ressalta a importância de separá-la da informação, já que experiência se constrói com muito mais do que conhecimentos. Como acadêmicos, assistimos diversas aulas durante um dia, somos ricamente informados sobre fatos históricos, regras dos mais variados esportes, atitudes que porventura poderemos tomar em determinadas situações, entre outros. Porém essas informações são guardadas em nossa mente e caso não sejam experienciadas, possivelmente não nos modificarão em nada. Bondía (2002) e Castro (2004) trazem a discussão o conceito de experiência proposto por Walter Benjamin, afirmando que a experiência é algo a ser sentido e refletido, não apenas observado ou vivido como se fôssemos somente testemunhas de um acontecimento. Infelizmente, por dificuldades em associar o ensino à extensão, muitos acadêmicos perpassam por disciplinas e conteúdos apenas como ouvintes ou ainda atores coadjuvantes, que nada conseguem sugar dali, se não informações que durarão por um determinado tempo na memória.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de campo, de cunho exploratório. A população foi constituída de todos os estudantes que ingressaram no curso nos anos de 2007, 2008 e 2009, do curso de Licenciatura da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPel). Os mesmos estavam matriculados no 3º, 5º ou 7º semestres, no momento da primeira etapa da coleta de dados, que aconteceu no período de julho de 2010. A amostra foi determinada de forma intencional, buscando selecionar

aqueles estudantes que possuíam maior histórico de participação em projetos de extensão, levando em consideração o semestre que estavam cursando, o número de projetos e o tempo de permanência nos mesmos e, a forma dessa participação (Prática como Componente Curricular -PCC- ou voluntariamente).

Inicialmente procuramos identificar os sujeitos com características de participação no estudo, foi utilizado para tanto um questionário aberto no qual todos os estudantes presentes no dia da coleta, identificaram os espaços de extensão que frequentavam, especificando quais eram e a forma de participação (PCC, voluntário, entre outros), além do tempo de permanência. Responderam ao questionário 66.4% (89 alunos) dos acadêmicos ingressantes nos três anos, sendo 33 acadêmicos do 7º semestre, 34 acadêmicos do 5º semestre e 22 acadêmicos do 3º semestre.

Como critérios de seleção para a segunda etapa do estudo³, os informantes deveriam ter no mínimo, dois semestres de participação em dois ou mais projetos de extensão diferentes ou ter participado de um mesmo projeto por um período superior a dois anos. Era necessário ainda que, pelo menos, um desses espaços estivesse relacionado a conteúdos e aprendizagens que pudessem ser remetidos à prática pedagógica escolar. Do grupo de ingresso em 2009, foram convidados a participar da pesquisa aqueles alunos que participaram por mais de um ano de algum projeto, dando preferência aos que atuassem em mais de um, ou em projetos mais relacionados à prática pedagógica escolar.

Como o principal objetivo do estudo não foi comparar as experiências entre os grupos, optou-se por entrevistar a todos os estudantes que se enquadraram nos critérios. O grupo final foi de 26 estudantes, sendo 10 do 8º semestre, sete do 6º semestre e nove do 4º semestre.

Com a amostra selecionada, utilizamo-nos da entrevista semiestruturada, no sentido que a concebe Triviños (1987), definindo-a como um instrumento que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses de interesse à pesquisa, oferecendo ainda um amplo campo de interrogativas que podem surgir à medida que se recebe as respostas dos informantes. Dessa forma o sujeito segue uma linha de pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador.

Os questionamentos foram referentes às vivências durante a graduação em projetos de extensão; à influência dos projetos de extensão nos processos de aprendizagem e na formação profissional; e à relação desses espaços com as disciplinas curriculares e laboratórios de ensino e pesquisa da Escola. As entrevistas foram feitas individualmente, no período de setembro e outubro de 2010. Para a realização da mesma, os estudantes

³ Essa etapa foi realizada no segundo semestre letivo de 2010, dessa forma, a partir desse momento, iremos nos referir aos estudantes como do 8º, 6º e 4º semestres, respectivamente.

assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a utilização das falas.

Os dados foram tratados por meio da análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977), sendo caracterizada como empírica não podendo ser assim desenvolvida em um modelo exato esta vai depender de uma série de fatores peculiares à pesquisa. Porém, a autora sugere um processo de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo organizado em três etapas realizadas em conformidade com três núcleos cronológicos diferentes: *a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados.*

POSSIBILIDADES DE PRÁTICA: A ESEF, OS PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E OS SUJEITOS NESSES ESPAÇOS

A ESEF UFPel no ano de 2010 teve, aproximadamente 20 projetos de Extensão Universitária, registrados na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREC) (PELOTAS, 2010). Como alguns deles são subdivididos em várias atividades e outros já não acontecem mais, a busca de informações mais concretas com os professores responsáveis foi necessária para mapear todos, ou pelo menos a maioria desses projetos disponibilizados e ativos na Escola no ano de 2010, assim, após entrar em contato via e-mail, e o cruzamento das informações enviadas pelos professores com as disponibilizadas pela PREC, foram mapeados 27 projetos de atividade contínua⁴.

Mesmo com um número elevado de projetos disponibilizados, muitos acadêmicos sugeriram que poderia haver mais possibilidades de extensão, projetos mais voltados à prática pedagógica especificamente para a escola. Em contrapartida, os sujeitos também reconheceram dificuldades na concretização desses projetos, especialmente pelo espaço físico, tempo de dedicação do professor responsável, que muitas vezes já possui uma carga horária de trabalho extensa devido a compromissos com o ensino e a pós-graduação, além de aspectos burocráticos que algumas vezes acabam tornando-se barreiras.

Surgiram ainda outras sugestões como: projetos que trabalhem mais especificamente com o rendimento esportivo, outros esportes como handebol, rúgbi e tênis, projetos recreacionais e que possam complementar algumas disciplinas que muitas vezes acabam sendo insuficientes.

⁴ Projetos ativos em 2010: A Universidade Vai a Casa Lar; Acervo das Memórias Esportivas Infames; Arbitragens em Atletismo; Avaliação de Lutadores; Basquetebol para Jovens; Basquetebol em cadeira de rodas; Boletins Informativos de Educação Física; Projeto Carinho; Ciclismo e Mountain Bike; Criança Ativa; Educação Ambiental: ciclo de palestras; Educação Física e Ensino Noturno: cotidiano e Ideário (livro); Escolinha de Basquetebol; Estímulo a Ginástica Olímpica e Rítmica; Futebol à Tardinha; Ginástica Acrobática Criativa; Grupo de Capoeira Biribá; Grupo Universitário de Dança; Iniciação ao Voleibol; Núcleo de Atividades Físicas para Terceira Idade (NATI); Organização do XXIX Simpósio Nacional de Educação Física; Preparação física de lutadores; Programa de Atividade Física Orientada; Programa de Exercício Físico para Crianças e Jovens com Sobrepeso e obesidade; Programa Segundo Tempo; Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde; Regras Ilustradas de Handebol para escolares (livro).

PORQUE FAZER EXTENSÃO? OS MOTIVOS QUE LEVAM OS ESTUDANTES A PROCURAR A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA ESEF

Ao coletar os dados da primeira etapa desse estudo, um fato interessante foi o número de pessoas que haviam passado pelo NATI, mesmo não sendo ele um espaço foco do licenciado em Educação Física. Da mesma forma, percebemos que muitos acadêmicos envolveram-se em projetos que trabalhavam com aquele esporte que mais lhe agradava, e/ou havia feito parte de sua vida em outras épocas. Procuramos então, na entrevista, indagá-los sobre quais os motivos para buscar aquele espaço no qual está inserido, e se existe uma preocupação na formação inicial mais voltada para a docência na escola ou não.

Os relatos indicaram que a grande maioria dos colaboradores buscava os espaços não pensando diretamente na formação para a prática pedagógica escolar, mas sim por curiosidades em conhecer novos espaços, lidar com públicos diferentes, pela identificação com o esporte trabalhado no projeto (especialmente devido às experiências na adolescência) e por uma identificação com a própria disciplina na graduação. Três entrevistados buscaram nos projetos conhecer as realidades de seus familiares, como avós, primos e parentes com necessidades especiais que eram englobadas mais especificamente nos projetos Carinho e no NATI, como mostra o relato de Berilo e Opala :

“Mais por eu ter um primo com Síndrome de Down, e conhecer, querer participar, saber mais, interagir mais com ele, e por ter convivido com ele há bastante tempo eu talvez tenha essa noção de como são e como se pode trabalhar”.

Berilo, 4º semestre

“Ah, eu sempre tive uma vontade de saber como era a vida dessas pessoas com Síndrome de Down, principalmente, e depois que o meu colega contou as histórias, como é que é, começou me apresentar a história dele, me apresentou o primo dele, me deu vontade de ir lá. [...] O dia que eu fui lá [...], a gente ficou meio assustado, porque foi aquela primeira impressão, mas depois... Eu até comento com a minha família, que cada quarta feira que eu vou lá, eu saio mais feliz, sabe? Eu saio mais realizado de lá.”

Opala, 4º Semestre

Essas falas, entre outras, reafirmam a ideia de Vygotsky (1987) que traz a aprendizagem como um fator que se baseia, especialmente, nos processos histórico-culturais, salientando que o indivíduo busca determinados espaços por identificações pessoais, que são historicamente construídas e não podem ser simplesmente ignoradas.

Mesmo no caso em que as escolhas não foram feitas por motivos voltados à formação para a docência escolar, todos reconhecem que é possível associar aquilo que é vivenciado dentro dos projetos com a prática docente, já que alguns fatores como a própria postura de professor, conseguem ser desenvolvidas em qualquer projeto, independentemente de seu foco principal.

Quando questionados se havia algum projeto do qual os acadêmicos gostariam de ter participado, porém não tiveram a oportunidade, a grande maioria afirmou que havia sim, pelo menos um, que gostaria de ter se envolvido. Os motivos para isso não ocorrer, quase que de forma geral, era a falta de tempo, pois já estavam envolvidos em outro(s) projeto(s), alguns pelo horário em que ocorriam as ações, por necessitarem trabalhar para manter a faculdade, o que dificultava o envolvimento em mais de um projeto no mesmo semestre e ainda por medo, receio e/ou falta de experiência com o trabalho e/ou público que frequenta o mencionado projeto.

Daqueles que tinham o foco na licenciatura, os principais motivos citados referiram-se a adquirir experiência de como ser professor, saber como lidar com o público, exercitar o que haviam aprendido nas disciplinas e até mesmo aprender mais do que foi visto nas referidas. Trago aqui algumas falas que marcam essas questões.

“Foi mais pra me aprimorar como professor, porque eu acho que eu precisava ter uma experiência [...] uma frase que eu ouvi desde o início do curso [...] que *gente* faria a nossa formação. Então a gente podia ter as cadeiras básicas e sair daqui com o básico mesmo, ou fazer uma formação bem mais complementada. Eu acho que isso me inspirou mais a fazer tudo que pudesse fazer e tivesse ao meu alcance.”

Citrino, 8º semestre

“[...] antes de começar eu pensei assim, esse público é que estuda nas escolas públicas, principalmente de periferia e eu pensei, se eu conseguir trabalhar com esse público eu vou conseguir com qualquer outro, [...] conhecer a pessoa, conviver com o contexto que eles vivem. A partir disso acho que eu conseguiria, dentro da escola, ter um relacionamento bom e dominar a aula, foi isso mais que me chamou, em relação à depois no futuro, no dar aula.”

Fluorita, 4º semestre

Outra forma que os estudantes acabam ingressando em projetos é através das Práticas como Componentes Curriculares (PCC), que pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº. 2 (2002) apud Pelotas (2010, p 22), são consideradas “componentes comuns da articulação teoria-prática”. As PCC são disciplinas obrigatórias ofertadas a partir do 3º semestre, mas que possuem uma característica diferenciada, já que o acadêmico tem a possibilidade de optar por um dos diversos espaços que possibilita a prática como componente curricular.

Para saber de que forma os acadêmicos tem se relacionado com as PCC na ESEF, buscamos identificar os espaços nos quais os acadêmicos cumpriram essas disciplinas. A grande maioria dos entrevistados, já participava de projetos, especialmente de extensão, até por falta de tempo disponível para procurar novas práticas e ainda por se sentirem satisfeitos nos espaços em que estavam inseridos, como mostra o relato de Aventurina (4º semestre) referindo-se ao porquê de aproveitar o projeto como PCC: “*É porque no semestre passado eu estava muito cheia de coisa pra fazer, e aí como eu já estava lá e não ia ter tempo de ir em outro lugar e nesse também, aí eu já... Aproveitei.*”

Além dela, outros 22 entrevistados mencionaram que utilizaram, pelo menos uma vez, os projetos em que estavam inseridos como PCC. Mostrando que, mesmo havendo uma obrigatoriedade de prática além das disciplinas convencionais, no caso as PCC, os alunos já buscam esses espaços precocemente, procurando qualificar a sua formação.

A EXTENSÃO E O ENSINO: RELAÇÕES POSSÍVEIS, NA VISÃO DOS ACADÊMICOS

Concordando com Martins (2008), acreditamos que a formação Universitária deve ter como objetivo desenvolver a capacidade de análise e raciocínio abstrato, elementos esses que se tornam vitais para a operacionalização do conhecimento, não sendo suficiente apenas que o aluno se coloque em contextos práticos, mas que realmente se transforme, em um ritmo próprio no *sujeito da experiência*. Esse sujeito, como sugere Bondía (2002), seria algo como um território de passagem, como uma superfície sensível afetada por tudo que lhe acontece, ele seria, sobretudo, um espaço onde têm lugar os acontecimentos. Esse ser vai respondendo aos acontecimentos de modo a gerar modificações que possuem sentido, transformando o saber da experiência, em um saber particular, subjetivo, relativo e maleável. Porém o que temos percebido é o fato dos alunos receberem o conhecimento sob a forma de informação, como se aprender fosse somente adquirir e processar a informação. Ao pensar nessa relação, questionamo-nos: Será que o *aprendizado* que recebemos sob a perspectiva de *conhecer*, realmente nos acompanhará na profissão? À, essencialmente, o que recorreremos quando precisamos rapidamente montar uma aula, explicar ou discutir com um aluno e até mesmo um professor sobre determinado assunto *aprendido* na graduação?

Nessa perspectiva, procuramos discutir com os estudantes sobre a quais recursos eles apelam quando necessitam montar uma aula, ou melhor, agir como educadores. As respostas mostraram que os estudantes não negam as informações adquiridas em aulas, porém, ainda as consideram superficiais e pouco significativas. Muitos citaram a falta de maiores vivências como uma das falhas no ensino, e não referimo-nos a “aula jogada”, onde praticamos o esporte ou prática corporal apreendida. Falamos da *prática* como situação em que nos colocamos na posição de professores, onde lidamos com problemas, em situações em que construímos um saber particular e subjetivo. Pelas falas percebemos ainda a dificuldade de assimilar e modificar os conhecimentos, especialmente pela falta da discussão. A partir dessas conclusões, ressaltamos que a extensão deveria servir como espaço onde professores e alunos teriam a oportunidade de um aprendizado, que submetido à reflexão teórica seria acrescido àqueles conhecimentos adquiridos ao longo da formação, como propõe Saraiva (2007), porém essa relação não é muito vista na perspectiva dos acadêmicos.

Trago a seguir algumas falas referentes à forma como os entrevistados percebem a utilização dos conhecimentos adquiridos. Para tanto, pedimos para que eles procurassem

relacionar através de duas perguntas, como conseguiam levar os conteúdos aprendidos nas disciplinas para a extensão e se conseguiam relacionar as experiências vividas na extensão com as disciplinas da graduação. A primeira pergunta era: *“Você consegue utilizar aquilo que aprendeu dentro das aulas, nesses projetos que participa ou participou?”*.

“Alguma coisa sim, não em todas as matérias mais, se tu te empenhar um pouquinho e pegar um pouquinho de cada professor, tu acaba formando a tua maneira de dar aula, de adaptar a aula pra eles, mas não que seja uma forma específica, se pegar um pouquinho de cada um, o processo de cada um, consegue”.

Citrino, 8º semestre

Entre aquelas pessoas que afirmaram utilizar os conteúdos trabalhados no ensino em outros espaços, estão principalmente os acadêmicos do 4º semestre. Porém aqueles que passaram, especialmente pelas disciplinas de esportes e práticas pedagógicas, há mais tempo, já alternam mais suas respostas, afirmando que algumas ações ainda são embasadas nos conteúdos que foram desenvolvidos na sala de aula. Já os acadêmicos do último semestre, afirmaram recorrer principalmente às práticas vivenciadas em outros espaços, como projetos de extensão, ou em estágios que passaram. Um fator que pode justificar estas afirmações refere-se à distância entre os conteúdos apreendidos e as práticas, como é o caso dos esportes que são dados especialmente nos primeiros semestres, enquanto que os estágios se concentram mais nos últimos, e acabam, por não serem exercitados na memória, sendo esquecidos, como mostra o relato abaixo.

“Sinceramente? Não, muito pouco, muito pouco mesmo. Eu faço a minha aula muito mais pela minha prática, claro que eu vou ter o amparo das disciplinas aqui, mas muito pouco, porque eu acho que justamente faltou isso para nós, eles conciliarem, fazer um vínculo entre teoria e prática. Eu acho muito teórico aqui, por exemplo, as cadeiras pedagógicas, não sei nada daquilo, não lembro nada, faltou muito mais do que eles esperam, [...] ficou muito aqui, junto aqui do *power point*. A gente estava dormindo nas aulas. É eu faço as minhas aulas baseada nas minhas vivências”.

Safira, 8º Semestre

“Na verdade eu acho o curso de licenciatura muito teórico [...] Quando tu te depara com a realidade, que tu tem que fazer alguma coisa prática na extensão, tu acaba ficando meio perdida, mesma coisa no estágio, [...]. Às vezes tu não consegue ligar o que os professores falam aqui lá na realidade mesmo. Algumas coisas eu relaciono com atividades que os meus colegas montam em aula assim, porque a maioria das vezes as coisas práticas que são feitas em aulas são feitas pelos alunos e não pelos professores. [...] A gente cria da nossa cabeça as atividades, ou pesquisa em livros na biblioteca e aí eu acabo pegando isso que é trabalhado em aula e levando pra extensão, mas a maioria das vezes eu não consigo relacionar o que é dado em aula com aquilo que eu vou focar na prática, às vezes tenho dificuldade com isso.”

Malaquita, 6º semestre

A segunda pergunta era: *“Você consegue transferir algo desses projetos em que está inserido para as disciplinas? Por exemplo, para aquelas aulas que tínhamos que fazer para os colegas e até mesmo para os estágios?”*.

“Eu acho que sim, porque aqui a gente aprende muito com os outros também [...] que já estão saindo. E aí vendo os outros dar aulas eu acho que a gente aprende um monte de coisa, tipo eu aprendi um monte de coisa das bolas com a Pérola, eu não sabia nada, então se eu tiver que dar uma aula, eu já tenho uma noção.”

Granada, 4º Semestre

“Com certeza, até pela experiência que a gente já teve com as crianças no caso, com quem tiver trabalhando... Tu já viu o que deu certo, o que não deu, tu vai tentando... Isso no estágio eu sei que vai me ajudar muito, essa experiência que eu tive fora aqui da faculdade ou até na faculdade mesmo, na extensão.”

Rubi, 6º Semestre

Os relatos a respeito do que esses estudantes conseguem levar dos projetos para o ensino relatam a possibilidade de trazer questionamentos da *prática* para a disciplina, podendo assim discuti-la no grande grupo, tendo possibilidades de reavaliar a postura como professor, já que normalmente há outros acadêmicos auxiliando ou observando as ações e que também buscam colaborar durante a aula, até mesmo nas atitudes do estudante que naquele momento ministra a atividade.

Há oportunidades de adquirir experiência com públicos especiais, como é o caso dos deficientes e idosos, de aprender como o colega que sabe mais determinados conteúdos, especialmente através da dupla docência que é trabalhada em alguns projetos. A própria prática em fazer planos de aula, aprendendo realmente como colocar os objetivos em prática é citada. As falas referenciam ainda a oportunidade de vivenciar e criar atividades que podem ser utilizadas em outras disciplinas como, por exemplo, os estágios. Além disso, possibilita o desenvolvimento da criatividade, permitindo ao acadêmico identificar que tipos de atividades são adequadas para determinadas faixas etárias e/ou até mesmo para determinados grupos sociais.

“Com certeza, é o que eu mais faço, todas as aulas que eu dei depois que eu comecei a participar do projeto de extensão são baseadas na metodologia que o projeto de vôlei, trabalhar as brincadeiras, eu faço muito mais atividades brincando e trabalhando corpo e mente do que só atividades paradas, só trabalhando em grandes filas, ou coisas assim. Tudo que a gente aprende num projeto de extensão é valioso porque a gente vai usar depois para dar aula, que faz toda diferença, são coisas que os professores não conhecem e que as crianças nunca viram, que eles vão adorar, eu estou vivenciando isso agora, que eu estou fazendo o primeiro estágio, e as crianças gostam da aula.”

Diamante, 6º semestre

Como se pode perceber no relato, há uma necessidade de que as disciplinas, caso não seja possível disponibilizar formas de aprendizagem que tragam mais sentido aos acadêmicos e que realmente provoquem modificações, busquem relacionar-se de forma mais intensa e constante com a extensão, aproveitando-se desse espaço que é sempre mutável, rico em aprendizagens e que traz a possibilidade da vivência mais próxima da sociedade.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: COMO OS ACADÊMICOS PERCEBEM ESSAS RELAÇÕES NA GRADUAÇÃO

Ao se discutir ensino, pesquisa e extensão, vários autores (DIAS, 2009; CASTRO, 2004; JEZINE, 2004; MARTINS 2008), questionam suas relações, especialmente no que diz respeito às formas como esses processos são conduzidos dentro da Universidade. Segundo Dias (2009), a pesquisa e a extensão, em interação com o ensino, Universidade e sociedade, possibilitam construir uma relação entre teoria e prática. Porém se percebe, na maioria das Universidades, uma visão parcializada desses três processos, como afirma Martins (2008). A autora relata que uma das maiores barreiras para a solidificação da indissociabilidade encontra-se na “visão dicotômica [...] dos processos nela envolvidos”, o que normalmente resulta em pesquisa, extensão e ensino como atividades com fim “*em si mesmas*”, dotadas inclusive de “distintos *status* acadêmicos” (MARTINS, 2008, p 4).

Para verificar se realmente os processos acontecem dessa forma também na ESEF UFPel, um dos questionamentos feitos aos estudantes dizia respeito à quais relações eles achavam possível fazer entre o ensino e a extensão. E ainda entre a extensão, os grupos de estudo, considerados uma complementação do ensino, e os laboratórios de pesquisa.

A grande maioria dos entrevistados considerou possível traçar formas de interligação entre os pontos referidos, porém entendem ser difícil fazê-las. Alguns não idealizam como isso pode ser feito e outros como Turquesa, Citrino, Ágata, Jaspe e Safira, concordam que os projetos de extensão e as aulas curriculares deveriam aproximar-se para que se pudessem realizar discussões mais próximas da realidade, inclusive intervindo nesses espaços com instrumentos e conhecimentos desenvolvidos durante a graduação.

“Eu acho que as disciplinas tinham que ser desenvolvidas de acordo com uma proposta de projeto de extensão. Assim, uma atuação mais direta com as crianças do que, por exemplo, essas teóricas que a gente tem na licenciatura. Seria tão mais... Seria tão mais legal... Mais estimulantes, eficientes pra gente se tivesse um contato direto com a realidade que a gente ta querendo aprender ali, que eles querem nos passar.”

Opala, 4º Semestre

Entretanto, por diversos motivos, sabe-se que esse tipo de relação não é facilmente realizada. Ela depende muito do interesse e disponibilidade do professor, dos acadêmicos e até mesmo da Escola, já que certamente os espaços, tempos e organização das aulas, para esse tipo de graduação necessitaria ser diferente.

Alguns modelos de intervenções positivas, realizadas na graduação da ESEF, são trazidos por determinados acadêmicos com tentativas de suprimir essas dificuldades de aproximação. Como exemplo, cita-se a disciplina de Futebol, na qual o professor responsável procura trazer todos os anos turmas de escolares das redondezas para que os acadêmicos possam ministrar aulas para esses alunos.

“Topázio: Isso ai eu acho legal, a gente fez na disciplina de futebol que o professor trouxe umas crianças pra gente dar aula, a gente deu aula para aquela turma.

Entrevistadora: E foi uma experiência diferente?
 Topázio: É e foi boa, até porque é o que tu vai encontrar depois quando te formar⁵. ”

Outra disciplina citada, que já procurou em alguns momentos aproximar o projeto de extensão da graduação foi à disciplina de Educação Física Adaptada, onde em alguns semestres o professor da mesma procurou trazer um grupo de alunos com deficiência participantes do projeto para que os acadêmicos pudessem ministrar aulas para eles, tendo assim uma experiência mais próxima da realidade futura.

O projeto de Extensão, na visão dos estudantes proporciona ganhos e experiências que a disciplina somente não é capaz de englobar. Uma crítica feita pelos entrevistados que vai ao encontro do que foi exposto no parágrafo anterior é a parte prática das aulas curriculares, onde normalmente nos colocamos na figura de executantes do movimento que teremos posteriormente que ensinar.

“É uma prática longe do real, e na extensão tu tem uma prática real, porque tu tens os teus alunos, tem um objetivo, e tu vai ter que dar aula para aqueles alunos, pra alcançar aquele objetivo, então é nesse sentido a extensão, porque as práticas a gente faz, a gente joga bola, a gente se diverte muito, tá mas e aí? Eu vou chegar lá pra dar aula, eu não vou poder jogar, infelizmente não, mas e aí?”

Ágata, 8º Semestre

Os entrevistados citaram ainda que o ensino poderia se relacionar com a extensão no sentido de aplicar os conhecimentos desenvolvidos durante as aulas, como por exemplo, em Fisiologia, Educação Física e Prática Continuada, Cineantropometria, Capacidades Físicas, entre outras que trabalham com aplicações de testes e intervenções práticas, as quais poderiam ser feitas esporadicamente utilizando o público que frequenta os projetos, como crianças, adolescentes, deficientes e idosos. Dias (2009) também se refere ao fato da formação acadêmica não se restringir basicamente à sala de aula, limitando-se somente a transmissão de ensinamentos. Para ela é necessário que o aluno vivencie, pesquise, realize ações de extensão que forjem um profissional de forma global por meio do ensino, da pesquisa e da extensão analisando criticamente a realidade.

Ao questionar a relação da extensão com a pesquisa nos projetos, a grande maioria afirma que essas relações poderiam ser fortalecidas, pois normalmente acabam ocorrendo paralelamente, mas não interligadas como diz Citrino: *“Não, acho que é bem separado, ou é pesquisa, ou é extensão, acho que é bem diferenciado e não tem muita relação”*.

A percepção de ser uma relação difícil de perceber na ESEF também é ressaltada por outros acadêmicos. Safira, por exemplo, conta que no projeto do qual participa, havia uma proposta de se trabalhar com os três eixos (ensino, pesquisa e extensão), porém o segundo ficou um pouco de lado, na sua concepção, especialmente pela dificuldade de tempo que os acadêmicos enfrentam durante a formação.

⁵Parte da entrevista de Topázio (4º Semestre), falando sua opinião sobre associar um projeto de extensão com a aula curricular.

Apesar desses relatos, alguns projetos tentam, na visão de seus participantes, trabalhar os três pilares. Contando com um grupo de estudos, a ação de extensão e as propostas de pesquisa feita pelo professor, especialmente no sentido de se conhecer para que, com quem e o que se está trabalhando. Nesse sentido, o relato de Pérola, 8º Semestre, mostra um pouco de como poderíamos pensar essas relações na ESEF.

“É, é difícil [...] mas eu acho que é muito importante, onde tem a extensão tem que ter a pesquisa junto, nem que seja a pesquisa da tua extensão. E tu saber o que e para que tu estas fazendo aquilo ali, ser cobrado daquilo. Se tá no vôlei, estudar lá as origens, estudar o programa que eu to aplicando, ali no PST ser mais cobrado, do que a gente está fazendo e o porque a gente tá fazendo”.

Acreditamos que os projetos deveriam buscar associar a extensão, o ensino e a pesquisa, sob a forma de grupo de estudos ou algo semelhante, onde fosse possível discutir não somente conteúdos importantes para as aulas, mas também as próprias aulas, buscando reavaliar o processo educativo e nossa prática pedagógica com o apoio de um professor e de colegas. E por fim, tentar através desse grupo qualificar a formação associando-a a pesquisa, se utilizando do campo empírico disponibilizado pelo espaço da extensão.

O futuro profissional: A contribuição da extensão na formação acadêmica

“É o que a gente conversa sempre. Vários colegas da gente vêm para a aula e vão embora, e a gente vai conversar com eles, parece que a gente vive em duas ESEF's diferentes, entendeu? De quem participa e de quem não participa das coisas. E eu acho que isso é muito válido entendeu. É quase que mais importante que as aulas às vezes.”

Opala, 4º Semestre

A citação acima nos permite retomar e ratificar as discussões feitas por Bondía (2002) e Vygotsky (1982 e 1987), que trazem o sentido como algo subjetivo, mutável, único, que muda de pessoa para pessoa, modificando-se ainda na própria pessoa, de acordo com as novas experiências vividas. Para algumas pessoas a ESEF parece não ofertar mais do que disciplinas que possibilitem uma formação básica. Porém aqueles que buscam uma formação diferenciada acabam encontrando inúmeras oportunidades, que juntas, compõem uma ESEF diferente, cheia de espaços capazes de habilitar os profissionais que um dia sairão dali aptos para ingressar no mercado de trabalho. Percebemos que, quanto mais participam, maiores são as expectativas em se envolver, como se ali se encontrassem uma fonte sem fim. E aqueles que não conseguem ver sentido naquela vivência, permanecem por pouco tempo, logo que possível, acabam se desvinculando e buscando outro espaço.

Os acadêmicos referiram-se à experiência da extensão como importante ferramenta para o futuro na carreira acadêmica. Isso se percebe até mesmo nas questões em que os estudantes falaram sobre as modificações ocorridas em seus objetivos no início da graduação e agora. Dos 26 entrevistados, somente um não considera que a extensão da qual participou possa contribuir para o seu futuro profissional, por achar que o público com o

qual se envolveu era muito específico, e não haveria um campo de trabalho muito amplo com o mesmo.

Os relatos afirmam que o trabalho na extensão abre diversas oportunidades de se conviver com pessoas que poderão ajudar mais tarde, como professores e colegas da profissão, além de oportunizar o conhecimento e percepção de espaços, os quais anteriormente não eram vistos como possibilidade de atuação profissional.

Alguns acadêmicos citaram que os projetos trazem a chance de lidar com públicos diferentes, como crianças, jovens, adultos, idosos e pessoas com necessidades especiais⁶. Trabalhando assim com várias faixas etárias, mesmo numa específica etapa da vida, já que dentro da adolescência, por exemplo, encontramos diferenças significativas nos comportamentos de jovens de 14 e 18 anos.

Outros entrevistados citam também a importância de se conhecer bem o público com o qual se trabalha, afirmando que esses espaços de extensão oportunizam a observação e o conhecimento de reações dos alunos, aprendendo já na graduação determinadas maneiras de como agir em alguns casos, mesmo que a realidade não seja a mesma. Um dos entrevistados, fala ainda sobre a importância do professor saber se comunicar com o aluno:

“Um professor, ele tem que se soltar, ele tem que falar bem, ele tem que saber se comunicar e os alunos entenderem, e isso a gente não vê na teoria, isso aí só vai ter essa experiência na prática”.

Rubi, 6º Semestre

Outra colaboração citada trata-se da própria vivência do *ser professor* antes mesmo dos estágios, pois nem sempre esses são experiências agradáveis, como relata Jaspe, acadêmico do oitavo semestre, em seu depoimento: *“Algumas vezes o estágio dá certo, algumas não. Primeiro que eu já ia me decepcionar por conta do primeiro estágio, e no segundo mais ou menos, já não iria querer continuar na área da educação, na escola”*. Esmeralda traz ainda o relato de que no projeto ela pôde ver outra perspectiva de esporte, através de uma proposta diferenciada. Essa metodologia lhe ajudou muito também na construção de suas aulas do estágio.

A extensão na maioria das entrevistas foi citada como um espaço que possibilitou aos acadêmicos grandes experiências, no sentido imaginarem-se no futuro como professores. Muitos citam que ela permitiu um acúmulo de “bagagem” profissional, ajudando principalmente como uma complementação da formação. Os acadêmicos relatam que a capacidade de transferência, adaptação e criatividade são aspectos que melhoraram consideravelmente, podendo experimentar, ainda na graduação, *“o que dá certo e o que não dá”, “o que é melhor e o que não é”* para determinado público. Aspectos como a perda timidez e desinibição também foram citados como frutos da experiência na extensão. Citrino,

⁶ Refiro-me aqui às pessoas com deficiência, cardiopatas, hipertensos, crianças em situação de risco social e todas aquelas pessoas que necessitam de algum cuidado diferenciado.

8º semestre, fala ainda da “*possibilidade de convivência*” nesses espaços, para ele é importante pegarmos um pouco de cada projeto, cada professor e formarmos o nosso jeito de ser professor.

Buscamos questionar ainda, o que mudaria caso não tivessem participado dos espaços oferecidos pela ESEF tanto de pesquisa, ensino e principalmente extensão. Alguns relatos foram bem fortes e feitos de imediato, como foi o caso de Ágata (8º semestre) que relatou: “*Teria desistido do curso!*”, ela afirmou que no projeto percebeu outras possibilidades além de ser professora na escola, já que para ela, a profissão está desgastada e a remuneração é um fator desmotivador. Citrino (8º semestre) também relata que teria outra visão da Educação Física, talvez ele continuasse pensando somente em futebol.

A grande maioria hoje tem interesse em seguir a vida acadêmica, cursar mestrado, doutorado e um dia tornar-se professor universitário. Acreditamos que a aproximação, não somente da docência, mas também dos professores nos projetos podem ser fatores responsáveis por esse interesse na carreira acadêmica, pois ao ingressar nesses espaços a tendência é tornar-se próximo do professor e ser constantemente estimulado por ele a continuar estudando, como relatado por diversos acadêmicos ao longo das entrevistas.

Questões como a insegurança na prática docente, a dificuldade em criar uma metodologia apropriada, e a falta de experiência para o estágio, foram atenuadas na extensão. Como dito por um dos entrevistados, o “novo” aconteceria nos estágios, onde a possibilidade de acertar e errar também existe, porém naquele momento se recebe uma nota em consequência disso, enquanto que na extensão essa possibilidade é encarada como um aprendizado para os estágios e principalmente para o futuro profissional, bem como relatam os dois estudantes:

“Eu acho que se eu não tivesse participado de repente eu fosse ter muito mais dificuldade na hora de fazer o estágio, por exemplo, por que aqui com esses projetos é que tu tens o contato... Primeiro mesmo, direto... Primeira vez que tu estas sendo professor. É legal isso porque depois, no estágio, tu já não és tão assim, tu não te assusta tanto, que tu já viste isso.”

Calcitra, 8º Semestre

“A gente vê isso no estágio, a pessoa que nunca fez um projeto de extensão, nunca teve esse contato, vai chegar no estágio e vai se apavorar. Já quem teve essa vivência vai olhar, vai achar coisas normais, vai conseguir controlar situações difíceis, eu acho que faz toda diferença vivenciar projetos de extensão para tua formação profissional.”

Diamante, 6º Semestre

Por fim, um dos relatos sobre o que seria diferente caso não houvesse participado, dado pela estudante Granada (4º Semestre), é pertinente no que tange a importância da extensão: “*Talvez eu estudaria mais, porque agora eu tenho pouco tempo pra estudar, mas eu acho que eu não teria aprendido tanta coisa como eu aprendi até agora*”. Ao ouvir essa resposta, refletimos sobre o que realmente significa o tripé, já que todos que se envolvem

em projetos, em algum momento, têm essa percepção. É estranho pensar que estudando menos se aprende mais, porém se pensarmos na concepção de “estudo” que temos enquanto acadêmicos. Talvez aqueles que participam de ações de extensão estudem menos, porém tentando relacionar ao sentido que a extensão teve em nossa jornada, assim como na desses e ainda outros estudantes que não entrevistei, os saberes contruídos na extensão não se comparam aos conhecimentos acadêmicos que deixamos de nos aprofundar. Esses saberes profissionais são chamados por Tardif (2000) com saberes temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e principalmente carregados de marcas do ser humano, consequentes de seu trabalho docente, e que deveriam ser o grande objetivo de ensino da Universidade. Não que os saberes acadêmicos⁷ sejam menos importantes, mas para exercermos a função de professores-educadores, com certeza nos fará grande falta, os conhecimentos empíricos que adquirimos ao longo da experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escolher os espaços por onde desejam passar, grande parte dos acadêmicos não levam em consideração o curso no qual estão matriculados – licenciatura ou bacharelado. As experiências acabam sendo definidas especialmente pela curiosidade em adquirir um novo conhecimento, ou ainda pelo convite feito por professores responsáveis ou colegas participantes. Com certeza alguns estudantes que procuram a extensão pensam em se qualificar para o futuro, porém na grande maioria dos casos essa percepção de uma formação melhor em função da experiência só acontece depois de algum tempo de atuação nos projetos, inicialmente essa não parece ser a intenção dos acadêmicos entrevistados quando buscam a extensão.

Falando sobre as experiências vividas na graduação, os estudantes relataram inúmeras vantagens de participar dos projetos de extensão, desde a melhora de sua postura perante uma turma de alunos até as possibilidades de formar-se e construir seu próprio projeto de esportes. O que se percebe é que todos aqueles que se aproximaram realmente dos espaços, tiveram modificações significativas na sua graduação. Muitos mudaram sua percepção de Educação Física, de esportes e até mesmo da escola. Hoje a grande maioria pensa na continuação dos estudos, procurando especializar-se para um dia, ter a possibilidade de ser um professor universitário.

Quanto à carreira profissional na escola, os estágios, além dos projetos de extensão, são espaços extremamente importantes para a decisão de que carreira seguir. Um fator positivo na ESEF é a possibilidade de contar hoje com três estágios, as PCCs, e

⁷ O autor traz à reflexão o pensamento de que os saberes acadêmicos estão muito ligados ao conhecimento teórico, científico. Ele relata ainda que os cursos deveriam abandonar o modelo “aplicacionista” e a “lógica disciplinar” e passar a trabalhar na perspectiva de uma lógica profissional, centrando seus estudos nas tarefas e realidades do trabalho do professor. (TARDIF, 2000, p19)

uma quantidade significativa de projetos de extensão. Esses espaços permitiram a muitos dos acadêmicos que participaram do estudo, a certeza de que realmente desejam atuar como professores, para eles a extensão oportunizou a percepção da realidade escolar, que infelizmente não é muito positiva. Por outro lado, alguns acadêmicos conseguiram perceber através dessas práticas que não conseguiriam trabalhar na escola, ou pelo menos não com uma carga horária muito extensa, e já procuraram durante a própria graduação outras linhas de formação que lhes permitissem formar-se e não necessitar somente da escola como campo de trabalho.

Por fim, depois de todos os relatos, e analisando tudo o que foi dito, penso que não é somente o tempo que se permanece e nem tão pouco o número de espaços pelo qual se passa que qualifica a formação. Mas sim e, talvez, principalmente, o sentido que se dá aquele espaço, ou seja, quão significativo foi envolver-se naquele espaço, apropriando-se dele e tornando-o algo subjetivo, único e importante, como requer a experiência. Isso envolve outros aspectos, como o quanto se está disposto a envolver-se e torná-lo parte de si, fazendo assim com que não somente o sujeito se modifique e seja parte do espaço, mas também o espaço faça parte do sujeito. Deste trabalho fica a certeza de que esses projetos oferecidos para a graduação são talvez os espaços mais importantes que passamos durante nossa permanência na Universidade, porém, reafirmando, eles somente serão preciosos se nos dedicarmos a fazer deles lugares de real aprendizado, pois assim como acontece em muitas das disciplinas cursadas na graduação, podemos somente passar por eles, ser informado, opinar e formar opiniões sobre diversos fatos e nada nos acontecer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei Nº 9.394, De 20 De Dezembro De 1996**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em 20 de dezembro de 2009.

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

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 12/05/2010.

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.

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.

JEZINE, E. As práticas curriculares e a Extensão Universitária. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. Belo Horizonte, Editora da UFMG, p.1-5, 2004. Disponível em <<http://br.monografias.com/trabalhos912/as-praticas-curriculares/as-praticas-curriculares.shtml>> Acesso em 12/04/2010.

MARTINS, L. M. Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão como um dos fundamentos metodológicos na construção do conhecimento na universidade. In: PINHO, S. Z. (org.) **Oficinas de Estudos Pedagógicos: reflexões sobre a prática do Ensino Superior**. São Paulo: Cultura Acadêmica/UNESP, 2008, p.71-84. Disponível em <<http://www.franca.unesp.br/oep/Eixo%20%20-%20Tema%203.pdf>>. Acessos em 12 de maio de 2010.

NETO, S. de S. et al. A Formação do Profissional de Educação Física no Brasil: Uma História sob a Perspectiva da Legislação Federal no Século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php?journal=RBCE&page=article&op=download&path%5B%5D=230&path%5B%5D=232>>. Acesso em: 18/07/2010.

PELOTAS. 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 16/07/2010.

_____. Universidade Federal de Pelotas – PREC – **Projetos de Extensão aprovados para o ano de 2010** – ESEF/UFPEL. Disponível em <https://buddhi.ufpel.edu.br/diplan/projetos/coplan_projetos.php> Acesso em 25/06/2010.

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: 16/07/2010.

SARAIVA, J. L. Papel da Extensão Universitária na Formação de Estudantes e Professores. **Revista Brasília Médica**, número 44(3), pág. 220-225, 2007. Disponível em: <http://www.ambr.com.br/rb/arquivos/BSB_Medica%2044_3_2007_225_233.pdf>. Acesso em 12 de maio de 2010.

SOARES, V. L. P. C. **Universidade e Sociedade – A Contribuição da Extensão para o Fortalecimento dessa Relação**. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/download/Associados/Seminarios/2005/08_02_Compromisso_Social/Vera_Soares_Apresentacao.doc>. Acesso em 18/07/2010.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p 5-24, 2000. Disponível em <www.anped.org.br/rbe/.../RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em 19/07/2010.

VYGOTSKY, L. S. Problemas de la consciencia. In: SOCHINENYA, S. **Obras escogidas**. V.6. Moscú, 1982.

_____ **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.