

Evidências formativas da extensão universitária na docência em Educação Física

Formative evidences of university extension in Physical Education teaching

Joice Mayumi Nozaki¹

Universidade Nove de Julho, UNINOVE e SESC Consolação, São Paulo-SP, Brasil

Lílian Aparecida Ferreira²

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, Bauru-SP, Brasil

Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger³

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, Bauru-SP, Brasil

Resumo

Na formação inicial dos cursos de licenciatura em Educação Física, especialmente nas instituições públicas, a extensão universitária tem se evidenciado como um espaço crescente e diversificado de projetos e atividades que vem a cada dia incluindo um número maior de graduandos como bolsistas e/ou voluntários. Em tais projetos são evidenciadas experiências concretas de ação que são organizadas e orientadas por um professor coordenador, podendo se materializar como espaço fértil para a formação docente. Sendo assim, essa pesquisa teve como objetivo analisar as implicações de um projeto de extensão universitária na formação inicial do licenciado e na atuação do professor de Educação Física. A metodologia se pautou por uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório que utilizou o questionário como técnica de coleta. Os participantes do estudo foram seis professores de Educação Física que, quando alunos da graduação, participaram de um mesmo projeto de extensão universitária. As principais reflexões trazidas pela pesquisa foram evidenciadas em três categorias de análise, a saber: Aproximação, organização e construção da prática pedagógica; O trabalho em grupo na formação; Articulação entre formação inicial e atuação profissional. Em linhas gerais, a pesquisa identificou a extensão universitária como um processo essencial e enriquecedor da formação inicial dos licenciados e da atuação profissional docente em Educação Física.

Palavras-chave: Extensão universitária, Formação docente, Educação física. Licenciatura.

Abstract

In the initial training of graduate courses in Physical Education, especially in public institutions, the university extension has been shown to be an increasing and diversified space

- 1 Docente do Departamento de Educação no curso de Educação Física na UNINOVE e Instrutora de Atividade Física do SESC/SP unidade Consolação. Mestre em Ciências da Motricidade pela UNESP/Rio Claro (2012). Pesquisa os temas: formação profissional e de professores; extensão universitária; Educação Física escolar e ensino dos jogos coletivos. E-mail: joicenzaki@yahoo.com.br
- 2 Docente do Departamento de Educação Física/FC/UNESP/Bauru e do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica da UNESP/Bauru. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Abordagens Táticas nos Esportes Coletivos (NEPATEC). Membro da Associação Internacional de Praxiologia Motriz (AIPRAM). Coordenadora do PIBID/Educação Física/UNESP/Bauru. E-mail: lilibau@fc.unesp.br
- 3 Docente do Departamento de Educação Física/FC/UNESP/Bauru, Docente dos Programas de Pós-graduação em Ciência da Motricidade da UNESP/Rio Claro e em Docência para a Educação Básica da UNESP/Bauru. Diretora da Faculdade de Ciências UNESP/Bauru. Livre-Docente em Educação Física UNESP (2009). Bolsista Produtividade CNPq - PQ-2. E-mail: dag@fc.unesp.br

of projects and activities that every day include a larger number of graduates as fellows and/or volunteers. In such projects, concrete experiences of action are highlighted, which are organized and supervised by a coordinator teacher, and they may be materialized as a fertile space for teacher training. Therefore, this study aimed to examine the implications of a university extension project in the initial training of the teachers and in the role of physical education teacher. The methodology was based on a qualitative exploratory research that used the questionnaire as a collection technique. Six PE teachers participated in the study, and, when they were students graduate, they attended the same university extension project. The main reflections brought by the survey were found in three types of analysis, namely: Approach, organization and construction of pedagogical practice; Group work in training; Articulation between initial training and professional performance. In general, the survey identified the university extension as an essential and enriching process of initial training for teachers and professional practice in teaching Physical Education.

Keywords: University extension. Teacher training. Physical education. Degree.

Introdução

A extensão universitária, ao logo da história, tem assumido diferentes concepções teóricas e ideológicas, sendo influenciada e também influenciando os sentidos da Universidade.

No Brasil, ela iniciou-se na Universidade Livre de São Paulo (1914 a 1917) com o objetivo de colocar os intelectuais em contato direto com a população. Segundo Hunger (1998) essas primeiras experiências extensionistas restringiam-se às conferências abertas ao público sobre temas políticos, sociais e econômicos, com raríssimos debates. Como a maioria da população era predominantemente rural e analfabeta, essas conferências não costumavam atender suas necessidades porque se voltavam para assuntos muito específicos de algumas áreas.

Foi a partir do Manifesto de Córdoba, em 1918, que a extensão universitária foi caracterizada como uma atividade extramuros com a função de solucionar os problemas sociais através da atuação dos estudantes na sociedade, tendo a oportunidade de se familiarizar com os problemas de seu povo (HUNGER, 1998).

Em 1930, a extensão universitária, segundo Fagundes (1986), passa a ser compreendida como portadora de soluções para os problemas sociais, ou seja, uma função inovadora que estabelecia o compromisso da Universidade com a Sociedade.

Com a implantação da Reforma Universitária em 1968, por meio da lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968), a extensão universitária foi vinculada, pela primeira vez, ao Ensino e à Pesquisa. Deste modo, as Universidades deveriam repensar a dimensão social da extensão como prestadora de serviços e associá-la ao Ensino e à Pesquisa, ampliando-se à comunidade.

Em 20 de setembro de 1985, foi elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) a Portaria n.º 742 que fixou o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na estrutura da carreira do magistério superior. Contudo, somente em 1988, com a Constituição Brasileira, esse documento foi institucionalizado legalmente nas Instituições de Ensino Superior. Em Brasil (1988) no artigo 207, fica estabelecida a autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial das universidades, devendo haver obediência ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Deste modo, segundo Rodrigues (2003, p.146), a extensão universitária passa a ser definida como “[...] 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”.

Jezine (2004) defende que a extensão compõe o pensar e o fazer acadêmicos, pois os projetos de extensão objetivam relacionar os diversos saberes em uma íntima relação da produção do conhecimento com a realidade social, ou seja, agem como um processo educativo.

Com vistas a romper uma crítica recorrente à Universidade que é a separação entre teoria e a prática, bem como, seu compromisso com a comunidade, a perspectiva de extensão universitária desenhada pela legislação e defendida por Rodrigues (2003) e Jezine (2004) se mostra como uma alternativa para o processo de formação inicial dos profissionais. Afinal não são poucos os autores que sinalizam para a necessidade da formação inicial romper com o modelo de ensino centrado na racionalidade técnica, ou seja, no domínio de certos conhecimentos seguido de sua mera aplicação (PÉREZ-GÓMEZ, 1998; MARCELO-GARCIA, 1998; PERRENOUD, 1993; ZEICHNER, 1993).

No Brasil, a demarcação de um modelo que transitasse no campo do reconhecimento de uma “epistemologia da prática” na docência (TARDIF, 2002), valorizando as experiências concretas de ação, organizadas e orientadas, como espaço fértil para a construção de saberes, foi divulgada nacionalmente, ainda que no âmbito documental, com as diretrizes curriculares para a formação de professores (BRASIL, 2001).

Em que pesem as inúmeras críticas que possam ser feitas a tais diretrizes, é neste cenário que a prática pedagógica se apresentou, de modo concreto, como uma ampliação da formação do futuro professor, reconhecendo possibilidades formativas em outros lugares que não só a escola (exemplos: as práticas como componentes curriculares, as atividades científicas e culturais, os trabalhos de conclusão de curso).

Parece haver nesta ampliação das práticas formativas a visualização da aprendizagem da docência como algo com dupla tarefa, qual seja: a de aprender a ensinar e a de aprender a ser professor. Como destacam Knowles, Cole e Presswood (1994) ensinar relaciona-se mais diretamente ao entendimento do outro, caracterizada por uma atividade com uma demanda interativa. Já aprender a ser professor, vincula-se à construção de uma profissionalidade de um determinado grupo social com identidade própria.

Na formação inicial dos cursos de licenciatura em Educação Física, especialmente nas instituições públicas, a extensão universitária tem se evidenciado como um espaço crescente e diversificado de projetos e atividades que vem a cada dia incluindo um número maior de graduandos como bolsistas e/ou voluntários.

Deste ponto de vista, quais seriam as implicações dos projetos de extensão universitária para a formação e a atuação do professor de Educação Física na escola?

Sendo assim, essa pesquisa teve como objetivo analisar as implicações de um projeto de extensão universitária, realizado fora da escola, na formação inicial do licenciado e na atuação do professor de Educação Física.

Trajetória metodológica

A pesquisa se assentou na abordagem qualitativa, pois segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2000), esta segue a tradição compreensiva ou interpretativa. Articulada a esta abordagem a pesquisa manteve um caráter exploratório (GIL, 1999), pois buscou conhecer o campo.

Os participantes do estudo foram 6 professores, sendo 4 mulheres e 2 homens; com idade entre 24 a 30 anos; com um tempo de atuação na Educação Física escolar entre 2 e 6 anos. Tais professores foram bolsistas ou voluntários por pelo menos 1 ano em um determinado projeto de extensão universitária junto a uma instituição pública de ensino superior no período que ainda eram graduandos do curso de licenciatura plena em Educação Física. Atualmente tais docentes atuam em escolas públicas e privadas do estado de São Paulo, sendo: três instituições estaduais, duas municipais e uma instituição privada.

A técnica de coleta utilizada foi o questionário com a combinação de perguntas abertas e fechadas (MARCONI; LAKATOS, 2003). O roteiro com as questões é apresentado a seguir:

1) Na sua opinião, o projeto de extensão teve algum impacto na sua formação?

() sim () não

Se sim, qual ou quais? Se não, por quê?

2) Na sua atuação profissional hoje, como docente de Educação Física, você recorre a alguma ou algumas aprendizagens adquiridas no projeto?

() sim () não

Se sim, escreva sobre elas. Se não, por quê?

3) Escreva sobre as experiências vividas no projeto e as reflexões que você faz desta vivência com a sua formação e atuação profissional no ambiente escolar.

Este estudo teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa pelo processo nº 11553/46/01/12. Todos os professores concordaram em participar do estudo assinando o termo de consentimento livre e esclarecido.

O projeto de extensão que foi o “pano de fundo” desta investigação se caracterizava pelas seguintes estruturas e dinâmicas:

- Aula de uma determinada modalidade esportiva, realizada uma vez por semana, com duração de uma hora e meia, para crianças e adolescentes;

- Tais aulas eram ministradas por bolsistas e/ou alunos voluntários, sendo observada pelo coordenador do projeto;

- Os bolsistas e/ou alunos voluntários que não ministravam as aulas tinham como tarefa redigir um diário da aula;

- Após as aulas, eram realizadas reuniões de avaliação, planejamento e distribuição dos papéis para a aula seguinte, envolvendo o coordenador do projeto e todos os bolsistas e alunos voluntários;

- Estas reuniões tinham início com os apontamentos dos redatores dos diários e posteriormente aqueles que tinham ministrado as aulas se manifestavam, desencadeando um debate também com a participação do coordenador.

Como garantia do sigilo da identidade dos professores participantes da pesquisa, os excertos que serão apresentados neste artigo trarão as siglas: P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

Os dados coletados, após intensa leitura, foram organizados em um quadro, no qual as respostas dos professores participantes da pesquisa foram alocadas conforme cada pergunta do questionário. No segundo momento, essas respostas eram pintadas por semelhanças e numeradas conforme a cor (cores e números iguais apontavam para uma mesma categoria). A articulação destes dados com a temática da extensão universitária na formação docente, usando a estratégia descrita, resultou em 3 categorias de análise que formaram um quadro final com síntese das principais reflexões trazidas pela pesquisa, a saber: 1. Aproximação, organização e construção da prática pedagógica; 2. O trabalho em grupo na formação; 3. Articulação entre formação inicial e atuação profissional.

Aproximação, organização e construção da prática pedagógica

A aproximação, organização e construção da prática pedagógica são essenciais para o processo de formação e atuação docente, pois ao compreendê-los os professores conseguem organizar e construir sua prática de forma consciente, intencional, de modo reflexivo e crítico. Tais elementos perpassam os projetos de extensão universitária, pois segundo o professor P1 a “[...] metade do que aprendi na faculdade foi dentro do projeto, tanto na prática bem como na teoria (estudos, elaboração de aulas e eventos)”.

Neste fragmento podemos observar a valorização da unidade, na relação teoria e prática, que foi proporcionada pelo projeto de extensão. A atribuição de valor é alta, na medida em que a extensão foi considerada como responsável por 50% da sua formação. Isso pode nos revelar uma demanda, no modelo de formação inicial de professores, por atividades e vivências que destaquem experimentações concretas dos conhecimentos acadêmicos.

Ferreira (2003) salienta que o problema de muitas dinâmicas curriculares de formação de professores de Educação Física aparece quando se trabalha exclusivamente as capacidades formais desarticuladas do cotidiano profissional. Sendo assim, o relato apresentado por P1 expõe que o projeto de extensão universitária parece ter contribuído com uma efetiva dimensão prática da atuação profissional, dando a ele a condição de aprender a ser professor no exercício da própria docência. Ainda que, no cenário deste projeto, de um modo orientado e supervisionado.

Nos relatos dos professores eles apontaram que o projeto de extensão universitária proporcionou a primeira aproximação deles com os alunos no papel de professor: “[...] através dele que pudemos começar a perceber como de fato é o dia a dia de um professor” (P3); “[...] o primeiro contato efetivo com as crianças na posição de professor [...] e a minha primeira prática foi no projeto [...]” (P4). O professor P6 relatou que: “Foi uma experiência única, na qual sinto muita saudade e onde aprendi que todo trabalho é possível quando se tem um objetivo, mas acima de tudo que seja trilhado com planejamento e dedicação daqueles que pertencem à equipe”.

Percebe-se com tais respostas, que foi por meio do projeto de extensão que esses três professores tiveram o contato inicial com os alunos e com a atividade de ensino. Tal experiência reforça o valor da extensão universitária no processo de aproximação com a realidade profissional. Segundo Rodrigues (2003) a extensão universitária age como um processo educativo, cultural e científico, onde a comunidade acadêmica encontra na sociedade a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico, pois é através dessa aproximação que ocorre a produção do conhecimento e a democratização deste.

Em suas respostas também demonstraram conhecer o esporte ensinado na extensão universitária, apesar de relatarem a pouca experiência com a modalidade esportiva em questão, antes de ingressarem no curso de licenciatura em Educação Física. Deste modo, pontuaram que o projeto de extensão foi o responsável em proporcionar um contato maior e aprofundado no esporte durante o período em que participaram do projeto como bolsistas ou voluntários. De acordo com as respostas dos professores: “[...] atingi o meu principal objetivo ao participar do projeto que era conhecer melhor e aprimorar meus conhecimentos sobre o handebol” (P6) e “[...] conheci mais a fundo o handebol” (P2).

Como lembra Jezine (2004), o projeto de extensão como função acadêmica compõe o pensar e o fazer acadêmicos, deste modo objetiva relacionar os diversos saberes, agindo como um processo educativo. Sendo assim, os professores conseguiram aprofundar os seus conhecimentos sobre o handebol e sobre seu ensino, pois ao pensar sobre a ação realizada eles a relacionavam com o que já sabiam com outros novos conhecimentos, empreendendo uma articulação entre eles, aspecto fundamental para a construção da prática pedagógica.

Na produção do conhecimento sobre a docência, os professores destacaram a aprendizagem de elementos de ação, alimentando um repertório de dinâmicas e rotinas que os atentaram para importantes percepções acerca do ensino.

[...] iniciar a aula sempre expondo o objetivo da aula e elencando as atividades.
[...] oferecer feedback no decorrer da atividade quando necessário, sem prejudicar o processo de aprendizagem de tentativas e erros. [...] ao final da aula fazer uma “retrospectiva” das atividades e colocar o aluno numa reflexão de sua prática e atitudes tomadas. (P6)

Os professores P2 e P4 ao se referirem às aprendizagens proporcionadas pela extensão e que os auxiliaram na construção de suas práticas pedagógicas, destacaram: “[...] aprender a fazer planos de aulas” e “[...] fazer planos de aulas rápidos e descomplicados”.

Essas aprendizagens demonstram que o projeto de extensão os auxiliou na construção de planejamentos de aulas e elaboração de atividades, agindo como um propulsor de conhecimento. Segundo Perrenoud (2002) isso permite elevar o nível de competência dos professores e pode ampliar seus saberes.

Os professores investigados também ressaltaram outros elementos que os auxiliaram na elaboração das aulas como: “[...] pensar cada uma das aulas, com os objetivos, organizar, pensar o que queríamos com cada uma das atividades pensadas” (P4) e “[...] organizar materiais a serem utilizados previamente” (P6). Assim, ao pensar em cada uma das aulas os professores se preocupavam em: “[...] elaborar estratégias que fossem dinâmicas, motivantes, não excludentes, que todos pudessem

participar ao mesmo tempo, a adaptação de materiais e espaços e a percepção das dificuldades que apresentavam os alunos [...]” (P3); “[...] **em como adequar o planejamento às necessidades dos alunos**” (P5); “[...] planejar as aulas conforme as necessidades dos alunos, replanejando-as à medida que surgem dificuldades ou progresso na execução das tarefas” (P6).

Entre os professores evidenciou-se a preocupação em planejar para atender as necessidades dos alunos, ou seja, para eles o aluno estava no centro da aprendizagem. O atendimento das necessidades do aluno, de forma organizada, ressaltou a construção de uma prática pedagógica considerada adequada pelos professores, pois através disso foi possível: “**Lidar com questões imprevisíveis, como fazer as avaliações diagnósticas**” (P5); e “Ter em mãos sempre atividades extras e saber quando interferir na atividade no momento em que ela acontece e se necessário modificar a atividade” (P6).

Os desafios colocados pela ação concreta de ensino associados às necessidades dos alunos, proporcionaram situações de tomada de decisão que auxiliaram os professores na elaboração da prática pedagógica, dentre eles: a “**Criatividade para elaborar atividades que contemplem os objetivos**” (P5); o “Repertório muito bom de possibilidades de planejar atividades” (P2), e “[...] a adaptação de materiais e espaços” (P3). Os professores investigados enfatizam que estes três elementos foram desenvolvidos através da constante construção de atividades para atender as necessidades de todos os alunos e dos objetivos das aulas do projeto de extensão.

Segundo os professores, as experiências por eles vivenciadas no projeto de extensão trouxeram contribuições também para além da intervenção pedagógica direta na medida em que envolveram “[...] estudos” (P1) e “[...] mais uma vez discutir e refletir sobre a prática e criar situações para que pudessem ser sanadas ou ao menos minimizadas” (P3), ou seja, um compromisso investigativo e reflexivo sobre a ação docente.

Ferreira (2003) defende que o processo de formação inicial docente tem que possibilitar uma significativa sensibilização no futuro professor, através de experiências intelectuais e emocionais que o façam refletir sobre a sua prática e sobre os seus conhecimentos científicos, dando um sentido à perspectiva profissional e pessoal dele. Isso parece ter ocorrido com o professor P6 ao ser sensibilizado pelo projeto de extensão, tendo assim, a oportunidade de refletir sobre os seus conceitos anteriores e estabelecer novas ideias sobre a modalidade handebol, construindo outros olhares e aprendendo a “admirar a modalidade já que eu a considerava muito “agressiva”” (destaque do participante).

Para Verenguer (2005) os projetos de extensão se caracterizam como o espaço de aprendizagem mais próximo da realidade profissional que o aluno pode vivenciar antes de se formar. Uma vez que ao longo de um programa de intervenção, com a orientação e supervisão de um docente, é possível formular e testar hipóteses e, através de registros, sistematizar a experiência da intervenção, comparando-a com a literatura científica. Fruto desta dinâmica, a elaboração de projetos de pesquisa para o entendimento do cotidiano da intervenção é consequência natural e desejada.

Ao analisarmos os dados correspondentes aos elementos destacados pelos professores como aqueles que aproximam, organizam e constroem a prática pedagógica, ganhou relevo a constante presença do trabalho em grupo nos relatos, apontando-o como um aspecto importante a ser explorado e discutido.

O trabalho em grupo na formação

Muitos autores como Franco (2005), Alarcão (2007) e Pimenta (2002), destacam a importância e as contribuições que o trabalho em grupo pode trazer para a formação docente, uma vez que a escola se constitui por um espaço coletivo que deveria ser nutrido por trabalhos em parceria, envolvendo avaliação, elaboração de projetos e intervenções em prol de um bem comum. Deste modo, torna-se importante percebermos quais aprendizagens são adquiridas ao se trabalhar em grupo e qual a importância de se aprender a trabalhar dessa forma para auxiliarmos na formação de futuros docentes.

Os professores destacaram algumas atitudes que desenvolveram nas dinâmicas grupais que foram por eles vivenciadas na extensão universitária, como: “[...] saber ouvir e trocar ideias e experiências.” (P1); “A elaboração das aulas em conjunto” e “[...] discutir e refletir sobre a prática” (P3); “[...] habilidade de se planejar e discutir em equipe (que durante o projeto eu achei muito boa)” (P2).

Segundo Sousa (2007) saber ouvir, trocar ideias e experiências são ações que estimulam o professor a examinar e esboçar hipóteses para tentar resolver dilemas envolvidos em suas práticas cotidianas, este atributo também aparece nas características de um profissional reflexivo.

A ação nas aulas articulada com as discussões e reflexões em grupo também proporcionaram o domínio de um conhecimento relacionado à comunicação: “[...] ganhei mais eloquência e objetividade para explicar algo” (P2);

Alarcão (2007) afirma que o profissional reflexivo se fortalece quando trabalha em grupos, enfatizando que as possibilidades de diversas práticas reflexivas coletivas estimulam os professores a reelaborarem as suas práticas pela reflexão. Deste modo, ao elaborar a aula em conjunto: planejar, discutir e refletir sobre a ação em equipe, os professores estão realizando uma reflexão após sua atuação docente. Também exercitam com isso a escuta do outro, reconhecendo novos pontos de vista sobre um mesmo fenômeno, bem como, reelaboram seus pensamentos por meio de narrativas orais reconstruindo o ocorrido, voltando no tempo e realizando uma outra análise.

Ainda referente às dinâmicas grupais, o incentivo ao debate enfrenta também o desafio das divergências, elemento muito relevante na construção da personalidade docente, na elaboração de conceitos pessoais, na construção, desconstrução e reconstrução de crenças. Saber discutir não é concordar com o outro, mas construir argumentos que sejam capazes de apresentar seu pensamento em relação à opinião de outrem. Portanto, desde que cautelosamente mediadas, estas situações podem se apresentar como formativas, como apontou o professor P4: “[...] às vezes aconteceram briguinhas, mas saímos todos vivos e com uma bela bagagem”.

O ensino sendo reconhecido como uma atividade absolutamente relacional e interativa, como defendem Tardif e Lessard (2005), assenta-se na demanda de comprometimento com o outro, o que implica em responsabilidade daquele que ensina para com aquele que aprende. Este aspecto parece ter sido desenvolvido pelo projeto de extensão aqui analisado, quando o professor P1 destacou a “Responsabilidade, compromisso” (P1) como uma habilidade desenvolvida no trabalho em parceria.

Um aspecto importante apontado pelo professor P4 foi a valorização positiva do trabalho em grupo (parceria) construído no processo de ensino do referido projeto

de extensão, enfatizando que: “[...] também como trabalhávamos em mais de uma pessoa, sempre tínhamos alguém a quem recorrer se alguma coisa não desse certo. A experiência foi muitíssimo boa e gratificante”. Situações como estas parecem favorecer a aprendizagem dos futuros professores porque criam ambientes que podem ser mais controlados, introduzindo o futuro docente no cenário do ensino de modo mais ameno.

Apesar do reconhecimento formativo do trabalho em grupo, o professor P2 relatou enfrentar dificuldades em realizar um trabalho em parceria na escola, onde hoje atua, com os outros colegas docentes, apontando que “[...] dificilmente eu coloco em prática, principalmente pelo meu contexto e como o planejamento escolar é sistematizado”; o professor P3 converge com este enfrentamento ao dizer que as “[...] **discussões com colegas da área são reduzidas e/ou quase inexistentes, impossibilitando a troca rica de experiências**”.

O que os professores pesquisados querem dizer é que apesar de terem vivenciado o trabalho em grupo na extensão universitária, reconhecendo-o como positivo para o desenvolvimento de uma ação e reflexão de melhor qualidade, eles encontraram dificuldades para desenvolvê-lo no seu dia-a-dia profissional, uma vez que algumas instituições escolares parecem não promover estas dinâmicas de colaboração/parceria/grupo.

Podemos dizer que esta situação se acentua por causa de um sistema de ensino tradicional, no qual o professor ainda é visto, equivocadamente, como o detentor do conhecimento e, por isso, acredita que não precisa estudar mais; pela falta de tempo dos professores de se encontrar (muitas horas de trabalho, geralmente em mais de uma escola) e ainda outros tantos fatores que poderíamos aqui elencar como: desinvestimento e desinteresse político na carreira docente; baixos salários, péssimas condições infraestruturais e de materiais para as aulas; distanciamento dos pais da escola; pouco caso pelo patrimônio público.

Em busca da superação de alguns destes problemas, as escolas precisam ser reconhecidas não só como instituições que ensinam, mas também que aprendem. Segundo Pimenta (2006) há a necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem na quais os docentes se apoiem e se estimulem mutuamente, ou seja, desenvolvam uma prática reflexiva que só pode ser efetiva se for coletiva. Isso implicaria, por exemplo, no envolvimento dos professores em dinâmicas de estudos, cursos, palestras, trocas de experiências, elaboração e execução de projetos dentro da própria escola.

Articulação entre formação inicial e atuação profissional

Durante o processo de formação inicial, o docente tem contato com diversos tipos de conhecimentos que nem sempre são operacionalizados na sua atuação docente, entretanto, para o professor P1 “todas as vivências obtidas durante o Projeto eu aplico agora no meu cotidiano escolar” como:

[...] na parte prática com a criançada [...] na elaboração das aulas e planos de trabalho onde eu utilizo a mesma maneira de como fazíamos no projeto. [...] 90% das atividades que eu coloco nas aulas são as que foram elaboradas pela equipe do Projeto de Extensão, e fazem o maior sucesso com a meninada [...] (P1)

Os professores P2 e P4 completam dizendo: “[...] meus planos de aula e muitas atividades vêm do projeto de extensão, no entanto não relaciono especificadamente com handebol. [...] Um pouco de prática adquirida em explicar as atividades no projeto eu uso em aula”. (P2); “[...] sempre recorro, quando estou planejando as minhas aulas, quando tenho que pensar alguma atividade para trabalhar determinado fundamento, sendo esse de Handebol ou não [...]” (P4).

Os três professores acima demonstraram ter incorporado várias aprendizagens profissionais obtidas na extensão universitária em suas ações nas escolas, sobretudo em relação às intervenções didático-pedagógicas, bem como, na elaboração de planos de aulas e de atividades.

Tal contribuição formativa vai ao encontro do que propõe Martins (2008) ao defender que o bom ensino efetiva-se pela promoção da construção dos conhecimentos convertidos em capacidades de atuação. Assim também o faz Vásquez (1968, p.206) defendendo a mesma perspectiva, ao sinalizar que: “A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação”.

O professor P1 relatou que as atividades do projeto de extensão estão muito coerentes com a proposta de trabalho da Secretaria de Educação para o Ensino Fundamental (I e II) onde atua, ressaltando que: “Só tenho a agradecer a todos os colegas que convivi durante o projeto, com certeza contribuíram muito com a minha formação!”.

Ao aprender a ensinar o handebol o professor P5 destacou ter desenvolvido:

[...] facilidade para trabalhar com o conteúdo de handebol na escola. E na questão de como ensinar o handebol no âmbito escolar respeitando as individualidades de cada aluno, fazendo com que todos participem, possibilitando uma aprendizagem crítica sobre aquilo que ele aprende (ele não só o executa, sabe sobre o que ele faz) [...]

O impacto das aprendizagens desenvolvidas ao longo do projeto de extensão na atuação profissional docente aparece também entre os professores P3 e P4 quando apontaram que desde que saíram da universidade recorrem aos elementos aprendidos na extensão: “[...] quando comecei a dar aulas ano passado e estava dando uma queimada... e o jogo estava muito sem graça... e eu não sabia o que fazer... estava apreensiva... quando me lembrei de “simplesmente” colocar mais uma bola em jogo [...]” (P4);

[...] na elaboração de estratégias para as aulas serem mais motivantes aos alunos e, sobretudo, para que não seja excludente. Os alunos acabam percebendo a diferença no enfoque das aulas e deixam bem claro suas preferências. Além disso, sempre que possível vou aos congressos da área e levo algumas experiências do meu cotidiano escolar” (P3)

As aprendizagens construídas por P3, P4 e P5 parecem evidenciar uma contribuição formativa mediada pelo projeto de extensão, uma vez que o conteúdo esportivo ainda apresenta carência de elementos didático-pedagógicos apropriados ao ambiente escolar, pois na maioria das vezes, tanto na formação inicial como em cursos

de formação continuada o mesmo aparece estruturado e sistematizado a partir do esporte de alto-rendimento (SOUZA, 2003; KUNZ, 1994).

O professor P3 afirma que: “Projetos desta natureza, que aproximem a realidade da profissão com o saber científico são de grande valia e merecem uma abrangência maior nos *campi* universitários para a formação de profissionais [...]”.

Segundo Santos (2010) a extensão universitária deve ocupar um lugar “tão importante quanto o ensino e a pesquisa, pois é, sobretudo, por meio dela que os dados empíricos imediatos e teóricos se confrontam, gerando as permanentes reelaborações que caracterizam a construção do conhecimento científico” (p.14).

Saraiva (2007, p.228) lembra que a extensão universitária junto com o ensino e a pesquisa possibilitam a troca de saberes que podem resultar “na produção de um conhecimento de novo tipo, resultante do confronto teoria e realidade, conhecimento científico e saber popular, que é concretizado na transformação cotidiana e permanente da sociedade”. Como explicitado pelos professores P5 e P6 ao escreverem que recorrem diariamente às aprendizagens adquiridas no projeto, tanto no que diz respeito ao ensino do handebol como na forma de estruturar as aulas, transmitir valores e na relação professor-aluno:

Na questão da didática de como passar para o aluno a atividade, explicando tudo direitinho. [...] que eu aprendi no projeto a explicar de forma mais fácil para o aluno compreender. Elaborar o planejamento com base nas características apresentadas pelo aluno adequando-o sempre que necessário, ou seja, lidar com o imprevisível que aparece em aula [...] a lidar com material alternativo e a escassez de material, com habilidades, idades, grupos, classes sociais, desenvolvimento motor heterogêneos”. (P5)

[...] planejar as aulas conforme as necessidades dos alunos, replanejando-as à medida que surgem dificuldades ou progresso na execução das tarefas.

- ter em mãos sempre atividades extras e saber quando interferir na atividade no momento em que ela acontece e se necessário modificar a atividade.

- oferecer feedback no decorrer da atividade quando necessário, sem prejudicar o processo de aprendizagem de tentativas e erros.

- incentivar a participação de todos durante as rodas de conversa e fazer com que o aluno compreenda o que está fazendo e por quê”. (P6)

Esses professores demonstraram ter uma ampla leitura sobre a experiência por eles vivenciada, destacando os diferentes tipos de conhecimentos obtidos e que são transferidos para o seu cotidiano escolar. Esta ação demonstra que os conhecimentos construídos na extensão universitária tiveram um grande impacto no processo formativo destes professores, implicando, de forma intensa, em suas atuações profissionais.

As contribuições formativas advindas da experiência vivenciada na extensão universitária foram além do domínio pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1987) envolvendo também a construção de uma postura profissional, a consciência da docência no ensino de valores, bem como, a valorização de uma formação científica. Como destacado pelos professores: “[...] segurança em lecionar [...]” (P5), “[...] transmitir valores [...]” (P6), “[...] a formação acadêmica, pois pudemos perceber aspectos

e avanços importantes em nossa prática que mereciam ser destacados, diante de tantos resultados positivos, para a comunidade científica através de congressos da área” (P3).

Tais resultados se assemelham aos encontrados por Souza (2003) em seu estudo, quando evidenciou a importância do projeto de extensão na formação de futuros professores, pois é através da oportunidade de vivências práticas, ainda durante a formação inicial, e com a possibilidade de síntese de integração dos conteúdos das diversas áreas de conhecimento que surge um intercâmbio entre os conhecimentos, considerados mais teóricos, e os saberes construídos nos projetos de extensão, de caráter mais prático.

As evidências encontradas reforçam que não se trata de aprender simplesmente pela prática, como em alguns momentos pode parecer, a extensão universitária precisa ter um compromisso explícito com a aprendizagem dos futuros professores e, para isso, é necessário que sejam elaboradas inúmeras dinâmicas/estratégias que favoreçam este processo formativo. Como exemplo, podemos destacar: trabalhos em grupo, acompanhamento e orientação efetiva de um professor mais experiente/coordenador, debates constantes, planejamento e avaliação coletiva, diários de aulas, leituras de apoio, entre outras.

Considerações finais

Para a formação inicial do professor a extensão teve um papel bastante relevante, uma vez que aproximou o futuro professor às situações de ensino, conferindo-lhe condições para o desenvolvimento do aprender a ensinar e da articulação entre ação e reflexão.

Tal vivência concreta resultou na construção de conhecimentos e saberes que foram levados para a ação profissional do docente de Educação Física, evidenciando os impactos positivos deste processo formativo.

Neste sentido, os resultados do trabalho apontam para o reconhecimento e a valorização da extensão universitária na formação inicial e na atuação dos professores de Educação Física, bem como sinalizam a importância de articular esta função ao ensino e a pesquisa e de atrelá-la às estruturas curriculares dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação.

Tais indicadores nos alertam para as possibilidades que a extensão universitária, especialmente na formação do licenciando em Educação Física, pode nos oferecer, sem, contudo, se esgotar nela própria, uma vez que o aprender a ser professor envolve também uma construção identitária particular e que carece da imersão deste profissional dentro dos meandros da escola, das lutas profissionais, da noção de pertencimento à classe docente..., aspectos estes que os projetos de extensão realizados fora da escola não têm condições de propiciar.

Tendo em conta que esta pesquisa se materializou por um estudo exploratório, os dados e reflexões aqui apresentados evidenciam limitações, entretanto, revelam indícios acerca da relação entre a formação docente e a extensão universitária demandando a necessidade de muitas outras pesquisas que possam trazer mais elementos para reflexão e possibilidades de ação acerca destas temáticas.

Referências

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5ª ed., São Paulo: Cortez, 2007.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª ed., São Paulo: Editora Pioneira, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Lei nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm Acesso em: 24 de abril 2012.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. **Artigo nº 207**, de 5 de Outubro de 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP 009/200. **Diário Oficial**. Brasília, 08 maio, 2001.
- FAGUNDES, J. A função social da universidade medida pela extensão. **Educação Brasileira**, Brasília, V.8, n. 17, p. 103-111, jul./dez.,1986.
- FERREIRA, L. A. **Docentes em ação e alunos em formação: articulando os saberes na Educação Física escolar**. Relatório científico correspondente ao triênio 2001-2003 (Departamento de Educação Física) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.
- FRANCO, M. A. S. Em foco: Pesquisa-ação sobre a prática docente. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP**, v.31, n. 003, p.439-441, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a08v31n3.pdf> Acesso em: 13 jan. 2012.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- HUNGER, D. A. C. F. **A Universidade sob a ótica da extensão universitária: análise da função extensão universitária no pensamento do professor universitário de Educação Física**. 1998. 357f. Tese (Doutorado) da Faculdade de Educação Física - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 1998.
- JEZINE, E. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. In: 2º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. **Anais**. Minas Gerais: UFMG, Gestão 12, 2004. Disponível em: <http://www.ufmg.br/congnext/Gestao/Gestao12.pdf> Acesso em: 14 jan. 2012.
- KNOWLES, J. G.; COLE, A. L.; PRESSWOOD, C. S. Becoming an Inquiring teacher. In: KNOWLES, J. G.; COLE, A. L.; PRESSWOOD, C. S. **Through preservice teachers' eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry**. New York: Macmillan College Publishing Company, 1994, p.01-17.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1994.
- MARCELO-GARCIA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, nº 09, 1998, p.51-75.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed., São Paulo: Atlas Editora, 2003.
- MARTINS, L. M. Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na Universidade. In: PINHO, S. Z.; CHAVES, A. J. F. et. al. **Oficinas de Estudos Pedagógicos: reflexões sobre a prática do ensino superior**. São Paulo (SP): Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, 2008, p. 73-86.
- MEC. Portaria n.º 742, de 20 de setembro de 1985. Fixa as diretrizes básicas que deverão orientar a elaboração e atualização dos Planos de Cargos e Salários e de Benefícios e Vantagens das Fundações Educacionais. **Revista Documenta**, n.º 298, p. 242-243.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. Ensino para compreensão. In: GIMENO; SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p.67-97.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa/Portugal: Dom Quixote, 1993.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3ª ed., São Paulo (SP): Cortez, 2002, p. 15-34.

- PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4ª ed., São Paulo (SP): Cortez, 2006, p. 17-53.
- RODRIGUES, de M. M. Revisitando a história – 1980-1995: A Extensão Universitária na perspectiva do fórum nacional de pró-reitores de extensão das Universidades públicas brasileiras. **Revista Portuguesa de Educação – Universidade do Minho**, v.16, n. 002, p.135-175, 2003. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37416207&iCveNum=1784> Acesso em: 14 jan. 2012.
- SANTOS, M. P. Contributos da Extensão Universitária brasileira à formação acadêmica docente e discente no século XXI: um debate necessário. **Revista Conexão UEPG**, v.06, n.1, p.10-15, 2010. Disponível em: <http://www.uepg.br/revistaconexao/revista/edicao06/1.pdf> Acesso em: 10 mar. 2012.
- SARAIVA, J. L. Papel da extensão universitária na formação de estudantes e professores. **Brasília Med.** v. 44, n. 3, 2007. p. 225-233.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundation of the new reform. Harvard. **Education Review**, vol. 57, no. 1, feb., p.1-22, 1987.
- SOUSA, M. P. de **Saberes Docentes em Educação Física escolar**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2007.
- SOUZA, F. J. **Educação Física, formação profissional e saberes docentes**: um estudo de caso. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005.
- VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 1968.
- VERENGUER, R. C. G. Questões epistemológicas da Educação Física escolar: vínculos necessários com a preparação e com o cotidiano do profissional. In: VIII SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Anais**. Educação Física Escolar: questões epistemológicas, pesquisa e educação continuada. São Paulo: USP, Mesa redonda 1: “Educação Física Escolar: questões epistemológicas”, p. 209-214, 2005.
- ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa/Portugal: Educa, 1993.