

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA PERMANÊNCIA PROLONGADA

*Leopoldo Katsuki Hirama**
José Arlen Beltrão de Matos
Cássia dos Santos Joaquim
Paulo César Montagner

RESUMO

A participação discente em projetos de extensão pode representar oportunidade de vivências importantes na formação profissional do futuro professor. Este estudo buscou discutir as oportunidades oferecidas especialmente pela permanência prolongada de estudantes do curso de Educação Física, bolsistas em projeto com o ensino de judô. Através de entrevistas semiestruturadas foram levantadas as impressões de cinco discentes com mais de dois anos de permanência no referido projeto e indicam uma série de situações que julgam importantes para suas formações oriundas do percurso de médio a longo prazo que puderam acompanhar, tanto no tocante à maturidade pedagógica e didática como no desenvolvimento das crianças e jovens alunos de judô.

Palavras-chave: Extensão universitária. Permanência. Formação docente.

UNIVERSITY EXTENSION AND TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS: BENEFITS OF PROLONGED PARTICIPATION

ABSTRACT

The participation of students in extension projects provides an opportunity for important experiences in the vocational training of the future teacher. The aim of this study was to discuss the opportunities afforded by the extended participation of Physical Education students in a university extension project concerning the teaching of judo. Semi-structured interviews were used to obtain the opinions of five students with more than two years participation in this project. The findings revealed a number of issues important for their medium- to long-term training, in terms of both pedagogical and didactic maturity, as well as the development of children and young judo students.

Keywords: University extension. Extended participation. Teacher training.

* Docente do curso de Educação Física, Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, BA. Contato: leopoldohirama@yahoo.com.br.

EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA: CONTRIBUCIONES DE LA RESIDENCIA PROLONGADA

RESUMEN

La participación de los estudiantes en proyectos de extensión puede representar importante oportunidad de experiencias en la formación profesional de los futuros docentes. Este estudio tuvo como objetivo analizar las oportunidades para la estancia prolongada de los estudiantes de Educación Física, becados en la enseñanza de judo. Fueron levantadas las impresiones de cinco estudiantes con más de dos años en este proyecto, e indican una serie de situaciones que consideran importantes para sus formaciones provenientes de una formación de mediano a largo plazo, tanto en términos de madurez pedagógica y didáctica como desarrollo de los niños y estudiantes de judo jóvenes.

Palabras clave: Proyecto de extensión universitária. Permanencia. Formación del profesorado.

INTRODUÇÃO

A extensão universitária é considerada como uma das funções das Instituições de Ensino Superior, relacionada à sua prática indissociável ao ensino e a pesquisa.

Apesar de sofrer críticas como representar dimensão de menor expressão dentro das universidades ou da visão simplista da função de retorno à comunidade não acadêmica na forma de oferta de programas e projetos, a extensão universitária vem sendo realizada, principalmente nas instituições públicas, haja visto a grande concorrência nacional em editais de fomento para esta modalidade.

Segundo o Ministério da Educação, através do Programa de Extensão Universitária¹, edital que oferece apoio financeiro às IES do país, a extensão objetiva, entre outros:

1. Estimular o desenvolvimento social e o espírito crítico dos estudantes, bem como a atuação profissional pautada na cidadania e na função social da educação superior.
2. Contribuir para a melhoria da qualidade de educação brasileira por meio do contato direto dos estudantes extensionistas com realidades concretas e da troca de saberes acadêmicos e populares.

Parece clara e justificada a existência de ações extensionistas por parte das universidades, aliando contribuição na formação profissional com maior entendimento da sociedade e, ainda, aproximando os saberes acadêmicos das comunidades atendidas.

No entanto, pretende-se discutir neste estudo uma controvérsia própria da extensão, que diz respeito ao tempo de permanência do aluno graduando no mesmo projeto. Esta pesquisa trata de um estudo de caso no projeto de extensão Construindo

¹ Retirado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12243%3Aproext-apresentacao&catid=235%3Aproext-programa-de-extensao-universitaria-&Itemid=488 em 23 de julho de 2014.

pelo Esporte, do curso de Educação Física, no Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Nesta instituição é possível perceber, através das regras que regem a vida acadêmica do graduando, indicativos de que o aluno deva dar preferência a vivenciar diversos projetos em detrimento de sua manutenção por diversos semestres em um mesmo.

Um exemplo está na dinâmica de atribuição de horas das atividades complementares que cada aluno deve cumprir além das disciplinas obrigatórias e eletivas. O regulamento das atividades complementares do curso de Educação Física da UFRB² prevê, para participação em projeto de extensão, o registro de no máximo 50 horas, o que representa cerca de um mês de atuação de um bolsista. Isto significa que, mesmo o graduando permanecendo no mesmo projeto durante, por exemplo, um ano, para fins de aproveitamento como atividade complementar, este só poderá contar com demais horas realizadas em outros eventos extensionistas, como cursos ou congressos.

Situação semelhante foi encontrada no regulamento da Universidade Federal de Santa Catarina, referente ao curso de Educação Física³:

Parágrafo Único- Para efeito de aproveitamento o registro de horas de Extensão deverá ser anexado ao processo apenas uma vez, e será considerada no máximo 60 (sessenta) h/a. neste grupo de atividades complementares por projeto de extensão. (Grifo nosso)

Outra regra que parece incentivar a rotatividade do discente em diversos projetos é encontrada no regulamento do edital de bolsa PIBEX, que tem como objetivo apoiar financeiramente os alunos participantes das ações de extensão. Um dos requisitos para o recebimento de tal bolsa prevê: “Bolsistas contemplados nos editais anteriores do PIBEX podem se candidatar ao PIBEX 2011, no mesmo ou em um novo projeto, desde que o plano de trabalho seja diferente.”⁴(Grifo nosso)

Logicamente, a permanência por mais de um ano de um discente no mesmo projeto de extensão que prevê, como no caso deste estudo, o ensino do judô, terá objetivos específicos diferenciados especialmente no que se refere aos níveis de exigência e complexidade próprios da modalidade, mas que, em geral, não são expressas em um plano de trabalho de um ano para o outro. Planejamento de aula, participação de grupo de estudo, capacitação na modalidade, ministração de aulas, confecção de relatórios, realização de pesquisa relacionada às ações do projeto são exemplos de itens que constam em um plano de trabalho dos discentes participantes do projeto em questão e que são semelhantes de um ano para outro. Suas diferenças estão consideradas no planejamento de aula, este sim, contendo as especificidades de cada turma, tempo de vivência, particularidades de cada participante.

Para além do regulamento, foi sugerido pelos gestores de extensão da UFRB que os discentes devem se revezar nos diferentes projetos com a justificativa de proporcionar vivências variadas e, portanto, formação ampliada.

Por outro lado, os autores deste estudo partem do pressuposto que a permanência prolongada do graduando no mesmo projeto de extensão, entendendo como prolongado o

² Retirado de <http://www.ufrb.edu.br/educacaofisica/documentos/35-normas-e-regulamentos-do-curso?start=10> em 23 de julho de 2014.

³ Retirado de: http://portalcds.ufsc.br/files/2010/08/Atividades-Complementares-Portaria-06.CCEF_20131.pdf em 22 de julho de 2014.

⁴ Retirado de: <http://www.ufrb.edu.br/proext/noticias/1238-edital-02-pibex-2014> em 23 de julho de 2014.

período de pelo menos dois anos, pode oferecer aprendizados raros de se vivenciar sem que se acompanhe os participantes e toda a gama de situações que se apresentam somente no cotidiano de seus processos de aprendizado.

Reforçamos o tema defendendo a importância do graduando perceber as conquistas próprias dos alunos durante sua trajetória de aprendizado. Questões como a iniciação esportiva, a estimulação para atingir níveis constantemente mais complexos na modalidade, a passagem para uma possível especialização esportiva e, posteriormente, se for o caso, para o nível competitivo, o desenvolvimento biológico e cognitivo e o acompanhamento da formação moral e de valores humanos, são situações que só poderão ser vivenciadas com a permanência prolongada do discente neste processo, o que, espera-se, seja a dinâmica de sua vida profissional após a graduação.

Encontramos em [Freire \(2006\)](#) o reforço deste cenário de aprendizado:

O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. ([FREIRE, 2006, p. 36](#))

Especificamente relacionado à pedagogia do esporte, o professor [João Batista Freire \(2000; 2003\)](#) defende que se ensine bem o esporte a todos e para além disto, que se ensine a se gostar do esporte e e para além do esporte. Entendemos que tais objetivos não podem ser cumpridos ou sequer vivenciados por um discente que permanece por curto período em um projeto.

Diante deste cenário, esta pesquisa tem por objetivo levantar e discutir as impressões de discentes graduandos de um projeto de extensão que participam de suas ações há mais de dois anos, sobre os aprendizados vivenciados decorrentes desta permanência, bem como as possíveis oportunidades perdidas por atuarem tanto tempo no mesmo projeto.

CENÁRIO, SUJEITOS E METODOLOGIA DE PESQUISA

Este estudo se ambienta no projeto de extensão Construindo pelo Esporte, do curso de Educação Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em seu Centro de Formação de Professores (CFP), sediado na cidade de Amargosa, mais precisamente situada no Vale do Jiquiriçá, a cerca de 250 km de Salvador.

O projeto existe desde agosto de 2010 e se baseia no ensino do Judô em dois núcleos, um no próprio CFP e outro, pioneiro, em uma comunidade rural que se caracteriza por moradores de baixa renda. As turmas são divididas por faixas etárias com ambos os sexos, sendo a primeira de 7 a 10 anos e a segunda de 11 a 17 anos.

Em 2014, são formadas seis turmas, que participam de duas aulas semanais de 1,5h de duração, que são, atualmente, ministradas pelos discentes mais experientes, acompanhados pelos que integraram o projeto recentemente e supervisionados pelos docentes coordenadores (no primeiro ano de projeto os discentes pioneiros acompanharam as aulas ministradas pelos docentes coordenadores). Além das aulas, o grupo tem ainda uma capacitação prática por semana na modalidade com duração de 1,5h e outro encontro, também semanal, para planejamento e estudo pedagógico.

Destaca-se a característica do projeto ser permanente, buscando oferecer desde a iniciação na modalidade bem como sua continuidade, conforme as exigências demandadas pelos alunos que se mantém engajados no aprendizado da modalidade.

São ao todo sete discentes graduandos de educação física. Destes, dois estão cursando o 8º semestre, outros quatro cursando o 6º semestre e um cursando o 2º semestre. Todos são bolsistas remunerados do projeto através do programa Proext MEC/Sesu.

Foram entrevistados para esta pesquisa cinco discentes com as seguintes características:

1. Graduando, cursando o 8º. semestre e completando quatro anos de projeto, não participou de nenhum outro projeto de extensão no período, assumiu diferentes funções como monitor observador (participa das aulas observando e auxiliando o professor), monitor responsável pela turma (após período de capacitação, atua ministrando as aulas, supervisionado pelo docente coordenador), monitor coordenador de núcleo (ministra aulas de uma turma e coordena o núcleo, acompanhando as aulas das demais turmas e levantando necessidades e demandas);
2. Graduanda, cursando o 8º. semestre e com três anos e quatro meses de projeto, não participou de nenhum outro projeto de extensão no período, assumiu diferentes funções como monitora, monitora responsável pela turma, monitora coordenadora de núcleo;
3. Graduanda cursando o 6º. Semestre e com dois anos e meio de projeto, não participou de nenhum outro projeto de extensão no período, assumiu diferentes funções como monitora, monitora responsável pela turma e atualmente é monitora coordenadora de núcleo;
4. Graduando cursando o 4º. Semestre e com dois anos e um mês de projeto, não participou de nenhum outro projeto de extensão no período, assumiu diferentes funções como monitor observador, monitor responsável pela turma, monitor coordenador de núcleo (apesar de, no momento da entrevista os alunos quatro e cinco estarem finalizando o 4º. semestre, o tempo de projeto é maior que o referente aos semestres letivos por conta da greve vivida no período, momentos quando o ensino foi paralisado, mas as atividades da extensão não);
5. Graduando cursando o 4º. Semestre e com dois anos e um mês de projeto, não participou de nenhum outro projeto de extensão no período, assumiu diferentes funções como monitor observador, monitor responsável pela turma e atualmente é monitor coordenador de núcleo.

Como método de investigação utilizou-se de entrevistas semiestruturadas, que segundo [Boni e Quaresma \(2005, p. 75\)](#):

[...] combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. [...]. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados.

[Flick \(2004, p. 89\)](#) reforça que a entrevista semiestruturada tem sido amplamente utilizada afirmando que:

Tal interesse está vinculado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário.

Desta forma, a entrevista foi realizada a partir de um roteiro pré-determinado, mas permitindo ao entrevistador reforçar a investigação de algum tema que percebesse ser relevante para o estudo. O objeto das indagações foram as impressões dos discentes com relação à sua vivência prolongada no projeto e possíveis aprendizados relacionados a esta experiência. Ainda lhes foi perguntado se percebiam perdas por permanecerem somente neste projeto durante sua vida acadêmica até o momento. As entrevistas foram gravadas, transcritas, reunidas em temas e, finalmente, discutidas no decorrer deste artigo.

Para justificar esta análise a partir dos temas, nos referenciamos em [Bardin \(2001, p. 135\)](#), que define como tema:

Uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afetado um vasto conjunto de formulações singulares.

Desta forma, a partir dos depoimentos aproximados dos entrevistados, levantamos os temas, realizando as “formulações” e relacionando-as com o referencial teórico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Procuramos neste tópico reunir as aproximações apresentadas nos discursos dos discentes sobre suas impressões diante da participação no projeto de extensão. Ao serem perguntados a respeito de possíveis aprendizados que atribuíam à permanência prolongada na ação extensionista, foi destacada inicialmente a relação da ação docente como experiência para suas vidas profissionais como futuros professores:

Acho que o maior de todos foi a experiência, o trato com os alunos, com o conteúdo em si, acho que foi o maior ensinamento. Estou me formando para ser professor e acho que o maior ensinamento foi com relação a isto, a como me portar dentro da minha profissão, como encarar os problemas, as dificuldades, as particularidades. (Discente 1)

As particularidades da ação docente aparecem no discurso como vivência importante, como destaca a discente com relação às dúvidas e conflitos próprios da atividade: “A gente começa a se perceber como professor, e aí perceber também as oscilações, às vezes você está confiante, às vezes você está menos.” (Discente 3).

Reforçando estes conflitos pelos quais passam os discentes, o discente 1 destaca, quando perguntado se houve algum momento que achava que não estava mais aprendendo no projeto: “Talvez no momento a gente acha que sim, um momento de desmotivação que você passa, mas com o tempo verifica que tem aprendizado e isto vem com a maturidade, e até aquele tempo de desmotivação foi aprendizado.”

Outro depoimento destaca outros detalhes da ação docente exigidos no projeto e percebidos no cotidiano:

Compromisso que a gente aprende a ter, no caso, aqui na comunidade dos Barreiros, a pontualidade, a questão de estar planejando o que vai se ensinar para os alunos e estar se aprofundando nos estudos com relação ao judô, enfim, é, eu acho que o ensinamento maior é o aprofundamento que a gente teve para estar lidando com os alunos, para estar trazendo algo sempre um pouco melhor para eles. (Discente 5)

Ao serem questionados especificamente sobre os aprendizados decorrentes da permanência prolongada no projeto, vários depoimentos dizem respeito à possibilidade de perceber o processo de aprendizagem dos alunos participantes:

A gente começa a ver o avanço do aluno, a gente vai vendo o aluno crescer e a gente cresce junto, aprende também com o aluno no dia a dia, sem contar que tem uma aproximação maior, conhece mais os alunos, a sua família. (Discente 2)

Um exemplo legal é o do Rodrigo, que parecia que tinha um déficit de atenção, não sei. Na turma que ele estava ele não conseguia se concentrar, na turma dos pequenos ele era o exemplo negativo da turma. Daí a gente teve a ideia de, tinha um tempo que a gente tentava solucionar e não conseguia, tivemos a ideia de mudar ele para turma dos adolescentes e quando a gente migrou e gente começou a ver resultado, ele deixou de ser a referência, porque ele era o menor, mas depois de um certo tempo ele está diferente, ele seguia os adolescentes e na outra turma os outros pequenos seguiam ele. O que acontece, com o tempo ele começou a ser referência de novo, mas uma referência positiva. Então assim, eu entendo que esta experiência e outras eu só pude ver porque eu permaneci muito tempo no projeto. Um exemplo mesmo é, ele não passou de faixa, ele e o Genilson e eu só pude ver eles vencerem, conseguirem os objetivos porque eu permaneci no projeto. E eu não teria a satisfação de dizer: Pô, eu contribui para aquilo!, Mesmo que seja uma coisa pequena, eu me realizo quando eu vejo eles ali, com a faixa, participando, eu vejo um colega mais velho torcendo por ele, porque ele sente que ele está se empenhando naquela hora. Então eu me realizo nestas situações. (Discente 5)

Ainda sobre a percepção dos discentes sobre o processo de aprendizagem dos alunos participantes, destaca-se a preocupação do tempo pedagógico e a possibilidade de tratá-lo de maneira adequada devido à característica de continuidade do projeto, aliada à permanência prolongada dos discentes:

[...]eu acho que a gente consegue até esclarecer para os alunos que é algo duradouro, que não precisa ter pressa, que a gente pode trabalhar com calma.

A gente pode sonhar com eles. Quando é um projeto que tem prazo pré-determinado a gente tem metas a cumprir, chegou nelas, acaba! E com um projeto sem fim estas metas vão sendo recriadas a todo momento. Passa um ano, a gente reavalia, no outro ano a gente faz outra coisa e pode ir se reavaliando e criando novas coisas neste processo. A gente pode sonhar mais, almejar mais coisas, sem tanta pressa. (Discente 1)

Eu acho que é a questão do imediatismo. Principalmente a gente que está iniciando, eu mesma, às vezes eu acho que o aluno deve dar a resposta logo, tanto com relação a

prática como em comportamento e às vezes, por falta de experiência a gente não consegue ter esta calma, saber que há um tempo para isto acontecer e perceber estas mudanças nos alunos ajuda a gente a ter esta experiência, não querer algo tão imediato nos alunos. Algumas coisas dá para ser imediato, outras não. (Discente 3)

As atividades acadêmicas desenvolvidas em ambientes de ensino, por períodos prolongados, oferecem condições ao acadêmico de rever o que foi feito e propor uma nova intervenção, diferentemente do estágio, que encontra os limites dos semestres letivos e da organização de sua matriz curricular. Nesse sentido, o tempo é insuficiente, principalmente para organizar e propor algo após a intervenção/regência, assim, muitas questões e problemas enfrentados pelo estagiário no desenvolvimento de suas aulas ficam sem respostas (BELTRAO, 2012). Ainda com relação à prática docente, todos os discentes passaram por várias funções, iniciando pelo acompanhamento das aulas, posteriormente a ministração das mesmas, a responsabilização por uma turma e finalmente a coordenação de um dos dois núcleos. Esta vivência também é lembrada pelos entrevistados que destacam sua relação com a permanência prolongada:

Primeiro, eu acho que este ciclo, primeiro você acompanha a aula, depois passa a ministrar a aula, daí você começa a não ministrar a aula, mas estar junto da pessoa que está ministrando e tentar ajudar tanto no planejamento como na aula em si, eu acho que só com o tempo você pode vivenciar isto. (Discente 3)

Eu cobrava muito do coordenador quando eu dava aula apenas. Quando eu assumi esta posição eu percebi que não era fácil e eu era cobrado também e eu entendia aquela cobrança. Eu tentava me cobrar, eu corria, corria, mas não dava conta daquela situação. Hoje no projeto eu vejo de uma forma diferente, eu me concentro muito nesta questão da aula, as vezes eu me sinto limitado por não compreender melhor o todo, de como lidar com todas as situações, mas nas situações de aula eu tento dar o máximo, eu vou fundo, e esta situação de vivenciar várias funções é muito rica. (Discente 5)

As relações entre os discentes também são lembradas como fatores de aprendizado. No projeto, apesar de continuarem colegas na sala, passam a assumir a posição de compartilhamento de compromissos diante de seus alunos, o que oferece novos significados nesta relação e conseqüentemente, conflitos, situações problemáticas e resoluções:

O que a gente fala muito, a relação de grupo, eu acho que com o tempo a gente foi criando esta relação, foi compreendendo, o grupo está mais unido para fazer as coisas juntos, isto vem contribuindo bastante. (Discente 4)

Realmente a convivência com todos os bolsistas é difícil, porque na verdade todo mundo está ali, meio inseguro de suas ações ainda, mas com o tempo você vai entendendo como funciona aquela dinâmica, você vai revendo suas postura, suas ações, tem sido assim comigo e eu tenho percebido que eu tenho evoluído. A relação que eu tinha com os outros bolsistas era uma, hoje é totalmente diferente, hoje a gente já consegue se escutar, a gente consegue baixar o ego para escutar o outro e isto é muito legal! (Discente 5)

Acreditamos que as atividades de planejamento, avaliação e discussão conjunta das aulas e ações do projeto contribuíram para um agir reflexivo e, conseqüentemente, nos saltos qualitativos na formação dos bolsistas, desta forma, superando aquilo que [Pimenta \(2006\)](#) denomina de o individualismo da reflexão. Percebemos que os discentes veem no grupo uma rica fonte de aprendizagem, onde as trocas de experiências, mediadas pela produção teórica, possibilitam uma formação qualificada e o interesse por continuar no projeto.

[Hernandez \(2009\)](#), conforme segue, destaca a interação com outros colegas como estratégia interessante na formação do professor:

O desenvolvimento profissional teria de se basear na interação enquanto espaço de intercâmbio em que se abordam estratégias para desenvolver o conhecimento do professor, mediante a vinculação com outros colegas e formadores, não com o fim de reproduzir, mas de gerar uma reflexão não só crítica, mas prática, sobre o que fazem, para que esta sirva a uma melhora da própria atuação. Transforma-se, assim, a reflexão sobre a prática em um núcleo privilegiado da formação docente. ([HERNANDEZ, 2009, p. 46](#)).

Outra característica do projeto estudado é a capacitação prática da modalidade que norteia as ações, o judô, que se dá por meio de um encontro semanal de uma hora e meia somente com os componentes do projeto e ainda, para aqueles que tem possibilidade, mais um encontro prático em uma outra ação extensionista que oferece o ensino desta modalidade para o público universitário.

Ao serem questionados sobre a importância desta capacitação, é possível perceber que ela se torna cada vez mais rica ao se relacionar com a permanência no projeto, acarretando continuidade no aprendizado prático também:

Eu acho que a prática é importante, tanto a execução prática como a compreensão desta prática e eu acho que influência nas aulas, da gente ter oportunidade de ampliar o treino e melhorar o treino, quando a gente compreende a nossa prática e consegue desenvolver, a gente consegue idealizar a nossa aula. (Discente 3)

Tem coisas que você só percebe e sente, com você fazendo, tem coisa que eu vou pedir para os alunos que eu me imagino fazendo e eu sei que é difícil, então já muda o trato com que eu vou levar para os alunos, tem coisa que eu sei que é fácil, tem coisas que machuca o ego, como cair, às vezes o aluno chora não é porque está sentindo dor, é porque ele caiu e não queria cair para o outro. Então você só sente isso fazendo na prática. Então eu acho que esta vivência prática ela aumenta, amplia as possibilidades da gente que está dando aula no projeto. (Discente 5)

Outro projeto com características semelhantes, que visa a formação qualificada do futuro docente, aponta dados próximos aos encontrados por esta pesquisa. Sobretudo os relacionados à aproximação do ambiente de trabalho do professor, a possibilidade de se apropriar de conhecimentos durante a prática pedagógica, subsidiando a discussão das dificuldades encontradas durante a própria atuação, ter um maior contato com a docência, além das trocas de aprendizagens ([AYOUB; PRODÓCIMO, 2011](#)).

[Kulcsar \(1991\)](#) destaca que o maior envolvimento com as situações reais do trabalho do professor, os dilemas e problemas enfrentados em seu cotidiano, contribui para uma melhor integração entre o saber e o fazer. Nesse sentido, atividades

prolongadas desenvolvidas nos futuros locais de trabalho dos licenciandos, sob orientação, podem indicar um caminho para a superação da dicotomia teoria-prática.

Ao serem questionados sobre os possíveis aprendizados que deixaram de obter por estarem vinculados apenas a um projeto de extensão, dificultando a participação em outros, tanto de extensão como de pesquisa e ensino, três discentes afirmaram categoricamente que não deixaram de aprender nada. Os outros dois discentes, curiosamente os mais antigos e prestes a se formarem, tem uma visão mais aprofundada, deixando entender que há uma relação de perda no que se diz respeito à diversidade de conteúdos que poderiam vivenciar, no entanto, em detrimento de maior profundidade em tais conhecimentos:

Eu acredito seja a experimentação de coisas variadas. Os outros projetos trabalham com coisas diferentes da nossa e que também seria uma oportunidade boa. Talvez tenha esta coisa positiva da experimentação de coisas mais diversas. Talvez eles não tenham tido tempo de aprofundar. (Discente 2)

Vai de cada um. Colegas que passaram por vários projetos e não aprenderam nada e outros que absorveram muito conhecimento. Muitos colegas aprenderam coisas específicas, mas superficiais. (Discente 1)

A pergunta que finalizava cada entrevista questionava se os discentes sentiram em algum momento que sua participação no projeto não representava mais aprendizado, que não colaborava mais para sua formação. As respostas foram variadas, mas se destaca a negação da situação de não aprender mais relacionando à diversificação constante de desafios a serem enfrentados:

Por estar sempre intervindo nas aulas, vão surgindo situações, que você começa a correr atrás para resolver. Então deu para se motivar para resolver os problemas e ainda está dando pois a cada dia surge uma situação diferente, tem aluno que tem dificuldade de aprender algo e você tem que dar um jeito, aí a turma que está com dificuldade, então eu acho que são as dificuldades que motivam a gente a continuar seguindo. (Discente 4)

Não, nunca teve um momento de eu achar que eu não estava mais aprendendo, até pela atividade que a gente faz, que é uma coisa que está sempre em construção. (Discente 3)

No entanto, um dos depoimentos relativo a este tema revela que é necessário atenção constante na relação dos docentes com os discentes monitores do projeto. Nesta fala, o aprendizado é interrompido quando do distanciamento gradual dos docentes coordenadores de funções de maior intervenção. Esta abordagem foi proposital e planejada e objetivou o processo de empoderamento por parte dos discentes, dando-lhes a oportunidade de decidirem mais autonomamente os caminhos a serem percorridos. Aos docentes do projeto couberam as funções de tutoria geral e responsabilização nos trâmites exigidos. O depoimento desta discente pode indicar que nem todos estão maduros, dispostos ou possuem perfil para lidar com tal autonomia, mesmo sendo das participantes mais antigas:

No afastamento dos professores dá esta impressão, talvez por estarmos acostumados com a presença constante dos docentes. Mas antes não houve, pois sempre tivemos ações diferenciadas, novos núcleos, etc. (Discente 2)

Ainda sobre o sentimento de encerramento do aprendizado, outro discente revela uma visão mais criteriosa sobre suas impressões, indicando que até estas situações podem significar contribuição para a formação docente, mesmo que não imediatamente:

Talvez no momento a gente acha que sim, um momento de desmotivação que você passa, mas com o tempo verifica que tem aprendizado e isto vem com a maturidade, e até aquele tempo de desmotivação foi aprendizado. (Discente 1)

Como a entrevista semiestruturada permite ao entrevistado maior liberdade em sua fala, alguns temas que não estavam previstos para serem investigados foram lembrados, como a relação de maior significação da pesquisa e a participação discente em eventos científicos:

Na primeira vez que eu fui (a um congresso científico) eu estava participando do projeto e fui apresentar o trabalho. Na segunda vez eu não fui apresentar trabalho e daí eu fui porque o tema me interessava e fazia parte da disciplina que eu estava fazendo. Só que foi uma coisa totalmente solta, eu me senti assim, meio à toa, sem ir apresentar um trabalho, sem um objetivo maior que não seja apenas ouvir. (Discente 3)

Esta é outra possibilidade gerada por permanências prolongadas em projetos de extensão se refere à produção de pesquisas e relatos de experiências, visto que a participação por um pequeno período dificulta o planejamento, o desenvolvimento e a finalização de um estudo, pelo menos os ligados às atividades extensionistas. Sobre a importância da pesquisa e da reflexão na/sobre a prática docente, [Pimenta \(2006\)](#) destaca:

A análise empreendida no presente texto coloca em evidência a indiscutível contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das escolas enquanto espaço de formação contínua. Isso porque assinala que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que a investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática” [\(PIMENTA, 2006, p. 43\)](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa experiência em ações extensionistas como coordenadores de projetos por vários anos nos permite afirmar que esta dimensão oferece experiências ricas na formação do futuro professor de Educação Física.

No entanto, a controvérsia sobre a permanência prolongada do discente no mesmo projeto em detrimento de sua participação em vários outros durante sua passagem na graduação é bastante presente em nossa instituição e, provavelmente, em outras de mesma natureza.

Neste estudo percebe-se que existem aprendizados que somente a permanência prolongada permitiu serem vivenciados pelos discentes. Tais aprendizados estão todos relacionados ao processo de ensino próprios do trabalho pedagógico, e, em especial, aqueles que não surgem em intervenções estanques, modulares e independentes uns dos outros. Todos têm a característica de serem construídos durante a trajetória vivenciada, passo a passo, cotidianamente, nas particularidades dos espaços educacionais que se propõem a um processo contínuo de formação.

Esta diversidade de circunstâncias aparece neste estudo na forma de dilemas nas relações com os alunos, com os próprios pares, no distanciamento proposital dos docentes nas relações decisórias, no processo de empoderamento do projeto e até na significação de estudos e participação em eventos científicos.

Desta forma, entendemos que a participação prolongada de graduandos em nosso projeto de extensão proporcionou ensinamentos significativos contribuindo sobremaneira para sua formação, de forma que vários aspectos do cotidiano docente já foram vivenciados. Os acertos e erros cometidos provavelmente serão considerados nos futuros desafios que, sem dúvida, serão enfrentados para aqueles que seguirem o caminho do ensino.

Submetido em 1º set. 2014

Aceito em 16 set. 2015

REFERÊNCIAS

[AYOUB, E.; PRODÓCIMO, E.](#) Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições para a formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2011. p. 6296-6308.

[BARDIN, L.](#) **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

[BELTRAO, J. A.](#) O subprojeto de Educação Física PIBID da UFRB: balanço e avaliação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18., CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA DO ESPORTE, 5., 2012, Brasília. **Anais...** Brasília: CONBRACE, 2012, p. 1-3.

[BONI, V.; QUARESMA, S. J.](#) Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, Santa Catarina, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em: 25 Ago. 2014. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/18027>.

[FLICK, U.](#) **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

[FREIRE, J. B.](#) Pedagogia do esporte. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. (Org.). **Fenômeno esportivo no início de um novo milênio.** Piracicaba: Ed. Unimep, 2000. p. 91-95.

[FREIRE, J. B.](#) **Pedagogia do futebol.** Campinas: Autores Associados, 2003.

[FREIRE, P.](#) **Extensão ou comunicação**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

[HERNÁNDEZ, F.](#) A formação do professorado e a investigação sobre a aprendizagem dos docentes. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, Sulina, 1999.

[KULCSAR, R.](#) O estágio supervisionado como atividade integrada. In: FAZENDA, I. C. A. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 17. ed. Campinas: Papirus, 1991. p. 63-74.

[PIMENTA, S. G.](#) Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.