

Janderson Honorato Andrade

**EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O CERRADO:
Contribuições do Projeto de Extensão na Formação Inicial de Professores**

Goiânia

2017

Janderson Honorato Andrade

**EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O CERRADO:
Contribuições do Projeto de Extensão na Formação Inicial de Professores**

Monografia submetida a Faculdade de Educação Física e dança da Universidade Federal de Goiás como requisito para finalização do curso de Licenciatura em Educação Física. Orientado pelo Prof. Dr. Caio Sgarbi Antunes.

Goiânia
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O CERRADO:
contribuições do projeto de extensão na formação inicial de professores

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado(a) em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás, sob orientação do Prof Caio Antunes



Professor (a). *Orientador(a)*
Prof. Dr. Caio Sgarbi Antunes

Aprovada (X) Não Aprovada ()



Professor (a). *Aprofundamento*
Prof. Dr. Caio Sgarbi Antunes

Aprovada (X) Não Aprovada ()



Prof/a *ad hoc* Prof. Dr. LÊNIN TOMAZETT GARCIA

Aprovada (X) Não Aprovada ()

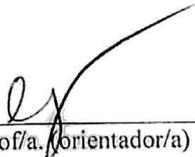
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O CERRADO:
contribuições do projeto de extensão na formação inicial de professores**

Trabalho apresentado para obtenção do título de
Licenciado em Educação Física pela Universidade
Federal de Goiás, sob orientação do professor Caio
Sgarbi Antunes

Esta Monografia foi revisada após a defesa em banca e está aprovada.

Goiânia, fevereiro de 2017



Prof/a. (orientador/a)

Prof. Dr. Caio Sgarbi Antunes

Dedico esse estudo a minha avó, Geralda (*in memoriam*)
pela sua dedicação e determinação como mulher, mãe solteira e trabalhadora
que mesmo sem estudos e analfabeta sempre nos disse: “*os estudos é a única coisa
que nenhum outro ser humano te rouba!!*”

AGRADECIMENTOS

Agradecer, elogiar, parabenizar e reconhecer são práticas que nem sempre estão no nosso dia a dia. Práticas complexas que se tornam difíceis de expressar em um texto que exige limites.

Entretanto, nesse ciclo que vai se encerrando, não poderei deixar de agradecer e reconhecer pessoas, grupos e entidades que se fizeram muito importantes ao longo desses anos na minha formação acadêmica e, conseqüentemente, na minha formação humana.

Agradeço toda minha família, pelo amor e carinho que compartilhamos, e pelo apoio e compreensão às minhas escolhas. Agradeço, em especial, à minha mãe Mirami Honorato, por toda sua dedicação e cobranças, necessárias para que eu sempre caminhasse adiante e além. Meu pai Vilmon Silveira, por suas preocupações e modo de ser, que tanto me influencia. Minha irmã Janaina Honorato, que sempre me influenciou a estudar e viver a vida de forma mais intensa. São esses que sem dúvidas fazem parte de um pilar central na minha vida e que se fizeram muito importantes nesse ciclo de formação acadêmica e de consolidações de personalidade e decisões, sempre auxiliando, ajudando, apoiando, tentando compreender e, claro, mostrando que a vida vai além da formação acadêmica.

Agradeço também a todos e todas os professores e professoras que me guiaram nesses anos pelo caminho de uma perspectiva crítica, acadêmica e científica sobre a Educação e Educação Física. Destaco em especial professores e professoras, orientadores e orientadoras, como o Grande Nivaldo Antônio David, por sua orientação juntamente ao Francisco de Marchi Neto no Grupo do PIBID Educação Física 2013-2015; à professora amiga e irmã de outras vidas Jaciara Leite por suas contribuições juntamente com o Professor Nilton Rocha nos Projetos de Extensão do qual tenho a honra de escrever sobre; á Professora Dayse Cooper, pela orientação de estágio na primeira experiência da Faculdade de Educação Física e Dança, em estágio curricular obrigatório desenvolvida em escola do *campo*; Ao professor Caio Antunes pela orientação, paciência e camaradagem no processo de orientação monográfico.

Não poderia deixar de destacar a Importância da Universidade Federal de Goiás e a Faculdade de Educação Física e Dança que, embora não se consolide com um ambiente hegemônico de resistência, possibilitou uma formação crítica, intrigando-me uma vontade de superação, além de proporcionar-me condições, mesmo que precárias, para conseguir encerrar o curso de graduação em Educação Física.

Agradeço pela possibilidade de participação, ampliação e trocas de conhecimentos em laboratórios, grupos de estudos e projetos, e em comunidades como: Laboratório Pr'amigos, PIBID, Magnífica Mundi, projeto Terra Encantada, comunidade do Sertão e Dom Tomás Balduino, agradeço às grandes amizades que construí nesses espaços e que levarei sempre

Agradeço aos meus companheiros de turma e grandes amigos, Luan Henrique, Adriana Alencar e Yang Prudêncio pela amizade construída e por tantos momentos bons e ruins compartilhados juntos, sempre com muito respeito as nossas múltiplas personalidades.

Não poderia deixar de agradecer ao movimento estudantil pelas enormes contribuições na minha formação política acadêmica, advinda da minha participação no Centro Acadêmico de Educação Física CAEF da FEFD-UFG fazendo parte da gestão REORGANIZA-ME 2013-2014 e também a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física EXNEEF da qual também fiz parte da coordenação nacional no ano de 2014-2015. Essas foram entidades sólidas e primordiais para a construção e materialização para minha compreensão da necessidade de uma transformação da sociedade para outro modelo societário que realmente nos humanize onde a educação nos ajude a pensar e não apenas obedecer.

Por fim – e não menos importante – agradeço a todos e todas trabalhadores e trabalhadoras que, de forma direta e indireta, contribuíram para o financiamento da minha formação em uma universidade pública e gratuita que, infelizmente não é para todos, portanto como forma de agradecimento, luto por uma universidade socialmente referenciada, e reitero que meu compromisso social como professor e com a emancipação da classe trabalhadora à qual pertença.

Obrigado.

RESUMO

O presente estudo dedica-se a identificar as Contribuições do Projeto de Extensão na Formação Inicial de Professores tendo como ponto de referência o projeto de Extensão Universitária realizado em comunidades e escolas do campo. Projeto este interdisciplinar e vinculado às Faculdades de Educação Física e Dança (FEFD) e Informação e Comunicação (FIC) da Universidade Federal de Goiás. Buscou-se compreender as contribuições, via informações e referenciais sobre Extensão Universitária no Brasil, Formação Inicial de Professores e Educação do campo, além de estabelecer diálogos com ex e atuais participantes do projeto via questionário online. A metodologia utilizada neste estudo é de natureza qualitativa, as análises dos dados se deram de forma descritiva exploratória possibilitando a formulação de categorias de análise sobre a identificação do projeto; perfil dos sujeitos participantes; aproximação com a temática; contribuições propriamente ditas; e limites e possibilidades, que correlacionando os resultados obtidos e as referências expressam sobre as temáticas, buscou-se estruturar sínteses críticas acerca das contribuições da Extensão Universitária na Formação Inicial de Educação Física estabelecendo possíveis contribuições para a Educação do campo. Em sínteses, os resultados desse estudo apontam contribuições significativas indicando que a maioria dos participantes da pesquisa teve o primeiro contato com a educação do campo por meio do projeto, sendo quase que exclusivamente o único sobre a temática na graduação e apontando as contribuições acadêmicas didático-pedagógicas presentes no projeto de extensão como essenciais na Formação Inicial de professores. O estudo também revela que ainda há muito a se avançar e propor para a formação de professores de Educação Física correlacionando a educação do campo.

Palavra Chaves: Formação de professores. Educação do Campo. Extensão Universitária. Educação Física escolar.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL:	15
1.1 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: UMA REVISÃO HISTÓRICA.....	15
1.2 CONSTRUÇÃO CONCEITUAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL.	23
2. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO E PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	32
2.1 APONTAMENTOS HISTÓRICOS BREVES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	32
2.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES VOLTADA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	41
3. INTERRELAÇÕES DO PROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O CERRADO COM A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	48
3.1 O PROJETO: EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O CERRADO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA DE CRIANÇAS, ADOLESCENTES E PROFESSORES DO CAMPO.	49
3.2 OS SUJEITOS: PERFIL DOS ALUNOS DAS LICENCIATURAS NA UFG E PARTICIPANTES DO PROJETO.....	57
3.3 A APROXIMAÇÃO COM O PROJETO E COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	60
3.4 AS CONTRIBUIÇÕES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL	66
3.5 DOS LIMITES ÀS POSSIBILIDADES.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS	80
ANEXOS	84

INTRODUÇÃO

Quando pensamos em educação escolar, de forma muito automática vem em nossos pensamentos a imagem de uma escola urbana, salas de aulas, carteiras enfileiradas, duas a três dezenas de alunos na maioria das vezes, uma Professora, mulher. Essa seria uma imagem criada de forma automática em nosso imaginário, porém a educação escolar ultrapassa essa imagem padronizada.

No Brasil, de acordo com Taffarel (2014), mais de 50% das escolas públicas se localizam em áreas rurais, como mencionado abaixo:

A rede de ensino de educação básica da área rural corresponde a 50% das escolas do país. Aproximadamente a metade dessas escolas tem apenas uma sala de aula e oferece exclusivamente o ensino fundamental I, representando 15% da matrícula nacional. Os estabelecimentos são, em sua maioria, formados por turmas multisseriadas ou unidocentes. Desses, 93% pertencem à rede municipal. Quanto aos recursos disponíveis, 21% não possuem energia elétrica, e apenas 5,2% dispõem de biblioteca e menos de 1% oferece laboratórios de ciências, de informática e acesso à internet. (TAFFAREL. 2006, p.159).

Embora a proporção de estudantes em escolas rurais seja menor do que da escola urbana, pois na escola urbana o acolhimento de alunos ocorre na maioria das vezes nos turnos matutino, vespertino e noturno, a citação acima traz a realidade das escolas encontradas em áreas rurais, e que diariamente vêm sofrendo ataques constantes do Estado que forçam um êxodo rural, a partir do fechamento de inúmeras escolas em regiões campesinas. No âmbito da formação acadêmica temos ainda constantes cursos de formações de professores que se baseiam quase que fundamentalmente no e pelo contexto urbano.

Desta forma, para compreender a educação escolar do *campo*, ou melhor, as pessoas que realizam essa educação, é preciso compreender um pouco mais sobre o processo de formação de professores que ocorre nas faculdades e universidades, assim como também políticas públicas e ações que vem contribuindo com a educação do *campo*.

Partindo da compreensão que a universidade se constitui a partir do tripé: o ensino, a pesquisa e a extensão e entendendo a extensão como dimensão importante para a formação de professores, necessária e indissociável do ensino e da pesquisa, o presente estudo pretende trazer um dialogo que menciona e identifica as possíveis contribuições para a Formação

Inicial de professores de Educação Física através da Extensão Universitária, em específico de um projeto de extensão que ocorre em escolas do *campo*.

Esse estudo também parte da aproximação com a educação do *campo* via projeto de Extensão Universitária “Educação Física para o cerrado: contribuições para a formação humana de crianças, adolescentes e professores do campo”¹, do qual participei durante quatro anos da minha formação acadêmica. Mesmo reconhecendo as contribuições do projeto para minha formação como professor, este trabalho não se restringiu a uma análise apenas individual, questionando um pouco mais sobre as contribuições deste projeto na Formação Inicial de professores.

Para isso, o objetivo central desse estudo é identificar as contribuições de um projeto de extensão universitário em uma escola do *campo* na Formação Inicial de professores de Educação Física. Esse que ocorre mais especificamente entre a escola Santo Antônio da Parida conhecida também como escola do Sertão² e Faculdade de Educação Física e Dança da UFG.

Objetivando uma melhor compreensão deste problema de pesquisa, buscou-se, como objetivos específicos, compreender: a Extensão Universitária no Brasil; a Formação de professores e professoras do e para o *campo*, investigando a relação da Formação Inicial em Educação Física com a educação do *campo*; assim como identificar o projeto de Extensão do qual parto para a análise e as contribuições do mesmo para a Formação Inicial.

Para a realização do estudo parte-se do Projeto de Extensão mencionado, cujo objetivo é contribuir com a disciplina de Educação Física no contexto do *campo*, a partir de oficinas temáticas da cultura corporal (jogos, danças, lutas, esportes, etc.) para crianças e adolescentes, assim como oficinas de formação de professores que ocorrem desde o início do ano de 2013, juntamente com um projeto maior intitulado “Terra Encantada: Gente Miúda Direitos Integrais”³, vinculado à Universidade Federal de Goiás que, além da Educação Física, engloba outras áreas do conhecimento como o Jornalismo, Teatro e Geografia, em uma experiência multidisciplinar.

¹ Esse projeto consta como subprojeto de um maior e especificamente nunca teve incentivo financeiro próprio. No decorrer do texto referir-se-á a este subprojeto como Ed. Física para o Cerrado.

² Ler mais sobre a Escola do Sertão na dissertação de Mestrado “Conquistas Comunitárias da Gestão Participativa da Educação do Campo: O caso da Escola do Sertão na Chapada dos Veadeiros- GO” defendida pela professora da escola e moradora da região Delmar Ferreira Rezende, pela UNB no ano de 2010

³ O Projeto Terra encantada como irei me referir de agora em diante no texto, teve financiamento próprio no ano de 2014.

Como sujeitos desse estudo, desenvolvemos uma pesquisa através da aplicação de um questionário online aos participantes que fizeram e fazem parte do projeto, todos alunos do curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás.

O questionário online foi enviado, via e-mail, e comunicado o envio para os mesmos por outros meios online e ligações telefônicas, para um total de 17 participantes e ex-participantes do projeto. Ao todo participaram do projeto durante os anos de 2013 até 2016 mais de 20 estudantes, portanto, restringimos essa pesquisa a estudantes que fizeram ao menos uma (1) intervenção nas escolas vinculadas ao projeto, e que já colaram grau ou estão cursando licenciatura em Educação Física. Dos questionários enviados obtivemos respostas de 11 participantes⁴, sendo 5 homens e 6 mulheres. Contudo os participantes que não retornaram os questionários respondidos foram estudantes que teve uma participação breve no projeto.

A fim de responder os objetivos deste estudo, o questionário enviado tinha um total de vinte (20) perguntas, como podem ser vistas no anexo 1 desse texto. Entre as perguntas, a maioria apresentava um caráter de perguntas abertas, possibilitando que os participantes trouxessem respostas mais amplas.

Para a realização dessa investigação utilizamos como metodologia a pesquisa, descritivo-exploratória de caráter qualitativo, que nos ajudará e guiará compreender melhor o objeto desse estudo, qual seja: “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. (MINAYO, 1994, p. 22). Utilizaremos de uma revisão bibliográfica e referenciais teóricos que permitirão compreender a realidade de forma crítica e dialética.

Esse trabalho está dividido em três capítulos, que foram dispostos a fim de organizar os eixos relacionados à temática abordada, buscando responder à problemática central que rege essa pesquisa.

O primeiro capítulo, intitulado “Extensão Universitária no Brasil”, está dividido em dois subtópicos que têm como objetivo trazer o contexto histórico da Extensão Universitária no Brasil, assim como a sua construção conceitual. Esse capítulo se faz necessário na medida em que alguns conceitos e influências são importantes para entender o projeto de Extensão Ed física para o Cerrado, a fim de realizar uma síntese sobre o problema da pesquisa.

⁴ Desse momento em diante estarei me referindo a participantes todos/a aqueles/a que participaram da pesquisa independente se for ex ou atual participante.

O segundo capítulo traz o contexto da Formação Inicial de professores e um diálogo com a Formação de Professores para escola do *campo* e Educação Física, trazendo um percurso histórico e alguns paradigmas que nortearam e que norteiam a formação de professores como, por exemplo, os paradigmas da teoria e da prática. São trazidas também algumas sínteses que compreendam a formação em um contexto crítico e emancipatório, assim como a compreensão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como ponto pertinente e importante na formação superior de professores.

O terceiro e último capítulo, de forma mais pontual, apresenta o projeto Ed. Física para o Cerrado, e estabelece um diálogo com os dados cedidos pelos participantes, respondendo à pergunta central da pesquisa. Nesse capítulo foi possível identificar quatro (4) categorias, que dão nomes a 4 subtópicos dos cinco (5) apresentado no mesmo. Sendo a primeira categoria nomeada “Os Sujeitos: Perfil dos alunos das Licenciaturas na UFG e participantes do Projeto” são agregadas perguntas relacionadas ao momento atual da Formação, outras Formações acadêmica, Atuação Profissional, e em caso de participantes que estejam em pós-graduação se o projeto referido nesse estudo teve influência direta. Nessa categoria outros dados de outra pesquisa nos auxiliam na melhor identificação desses sujeitos.

Na segunda categoria, as perguntas: “Como conheceu o projeto?; por quanto tempo esteve no projeto?; quais foram os períodos e quantas intervenções realizou nas escolas vinculadas ao projeto?; foi bolsista do projeto por quanto tempo?; teve outro contato didático-pedagógico e ou teórico sobre educação do campo durante a graduação?; acha importante a discussão sobre educação do Campo na Formação Inicial de professores? Por que? ”. São realizadas para compreender “A aproximação com o Projeto e com a educação do *campo*.”

Para melhor compreender “As Contribuições da Extensão Universitária Na Formação Inicial” na terceira categoria são agregadas duas perguntas pontuais; “Você acredita que um projeto como esse, no formato de extensão universitária, contribuiu para sua Formação Inicial em outros aspectos, como no ensino e na pesquisa?; O projeto contribuiu com sua Formação e quais foram as contribuições mais pertinentes? ”

E por fim, na última categoria intitulada “Dos Limites às Possibilidades” são reunidas as perguntas: Quais foram as maiores dificuldades encontradas no trato pedagógico no contexto da educação física em escolas do campo? Como conseguiu superá-las?; As contribuições do projeto fizeram você se sentir preparada/o para atuar como professor em escolas do campo?; A participação no projeto mudou de alguma maneira a sua visão sobre Educação Física e Educação do Campo?

Para além de identificar as contribuições na Formação Inicial de participantes do Projeto de extensão, busca-se nesse estudo aprofundar um pouco mais sobre a especificidade da educação do *campo* e a relação desta com a Educação Física, uma vez que o projeto mencionado se realiza juntamente em uma escola do campo. De acordo com Francisco (2014), o espaço da educação do *campo* também se constitui como uma área de intervenção profissional da Educação Física, mas que no intento os cursos de Formação Inicial de professores de Educação Física se baseiam fundamentalmente no contexto urbano. Dessa forma reforça-se o quanto discutir Educação Física no contexto da educação do *campo* se faz necessário.

1. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL:

Nesse capítulo, como objetivo principal, será abordado, de forma pontual o contexto da Extensão Universitária. O intuito aqui não é desenvolver uma revisão de todo o processo desde seus primórdios, mas retratar pontos importantes para compreender a Extensão nas Universidades brasileiras, o seu contexto histórico e formulações de conceitos e concepções. Junto com isso, também uma compreensão da necessidade da indissociabilidade entre o ensino pesquisa e extensão como contribuição na Formação Inicial de professores. Dessa forma, pretendemos responder a um dos objetivos específicos dessa pesquisa a fim de chegar a uma síntese geral que dialoga com o projeto de Extensão Ed. Física para o Cerrado, trazendo à tona qual o período histórico que ele se incorpora como projeto de Extensão Universitária, e qual concepção conceitual de Extensão se observa no mesmo.

1.1 Extensão Universitária No Brasil: Uma Revisão Histórica

A fim de responder os objetivos citados, ao longo desse tópico será realizado uma retomada histórica, encontrando desse modo o período onde se iniciou o Projeto Ed. Física para o Cerrado. De antemão já se adianta que este surge em momentos menos conturbados desse processo da Extensão Universitária. Para compreender esse processo é importante contextualizar, para além do período histórico, quem são os interlocutores centrais e protagonistas desse processo, como também as influências na construção de diversas concepções de Extensão Universitária.

Sousa (2010) destaca três interlocutores centrais que tiveram importâncias distintas, alguns maiores em alguns momentos do que em outros. São estes: os discentes do Movimento Estudantil Brasileiro, organizado na figura da União Nacional de Estudantes (UNE); o Estado, na figura do Ministério da Educação (MEC); e as Instituições de Ensino Superior, representadas pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX).

No Brasil o processo de Extensão Universitária se inicia com experiências advindas das Universidades Populares⁵, por volta dos anos de 1908 e 1911, sendo a Universidade

⁵ Universidades Populares da qual referimos nesse momento, são iniciativas de extensão junto a Instituições de Ensino Superior para a produção e socialização de conhecimentos técnicos, [cont.]

Popular de São Paulo a mais importante em experiências de extensão, iniciada pela promoção de “cursos de extensão” veiculadores de conteúdo (MELO NETO, 2002), esses que em sua maioria não contemplavam os problemas econômicos da comunidade.

Sobre isso afirma Souza que,

mesmo que possam ser identificadas preocupações esporádicas com a Extensão desde o nascimento das universidades no país, não se tratava de uma função reconhecida e muito menos institucionalizada. Aqui, as primeiras experiências extensionistas foram fruto de interesses e de atos de vontade de segmentos da comunidade acadêmica, e não representavam respostas às demandas sociais. (SOUSA, 2010, p.15).

No ano de 1931, com o decreto nº 19.851/31 do primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras, é que a Extensão Universitária aparece e se concretiza como elemento da universidade como menciona no art.42 e parágrafos que compõem o decreto:

Art. 42. A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitário.

§ 1º Os cursos e conferências, de que trata este artigo, destinam-se principalmente a difusão de conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, a solução de problemas sociais ou a propagação de ideias e princípios que salvaguem os altos interesses nacionais. § 2º Estes cursos e conferências poderão ser realizados por qualquer instituto universitário em outros institutos de ensino técnico ou superior, de ensino secundário ou primário ou em condições que os façam acessíveis ao grande público. (BRASIL, 1931)

Com influência do movimento estudantil de Córdoba⁶ na Argentina, que tinha uma das pautas o ideal de que “a extensão universitária entendida como fortalecimento da função social da universidade. Projeção ao povo da cultura universitária e preocupação pelos problemas nacionais” (ROCHA,1989). O movimento estudantil brasileiro, organizado na figura da UNE, se expirou nesse princípio para a elaboração de suas experiências e propostas de extensão que era disseminava pelo Brasil de diferentes formas através do “Teatro da UNE, dos Centros de Debates, Clubes de Estudo, Fóruns, Campanhas para a Criação de Bibliotecas

marcando na Europa seus primórdios. Tinham como pretensão elevar o conhecimento do simplório para o elaborado.

⁶ Movimento que tomou força nos anos de 1918 advinda da reforma universitária de Córdoba que visava por uma universidade Latino-americana socialmente referenciada, ler mais em “A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana” de José Alves de Freitas Neto

nos Bairros, Agremiações Desportivas das Populações Pobres e, até, Educação Política” (MELO NETO, 2002, p.10). Desse modo a UNE desempenhou papéis importantes na consolidação e institucionalização da extensão nas universidades brasileiras, desenvolvendo princípios de Extensão Universitária pautadas na preocupação com as lutas sociais, objetivando uma transformação do contexto social (SHELLIN, 2013; MELO NETO, 2002).

A extensão aqui é entendida em termos de difusão da cultura e de integração da universidade com o “povo”. As vias de implementação serão, naturalmente, os cursos de extensão e divulgação de conhecimentos científicos e artísticos. Trata-se de uma concepção que compreende a função da universidade como “doadora” de conhecimento, pretendendo impor uma “sapientia” universitária a ser absorvida pelo povo. (MELO NETO, 2002, p.10)

Ao longo dos anos, as influências dos movimentos, em prol de uma universidade para o povo em Córdoba, refletem nas discussões em torno da reforma na universidade no Brasil. Mais tarde no 1º Seminário Nacional da Reforma Universitária, promovido pela UNE, em maio de 1960, em Salvador BA, estudantes elaboram e apresentam um documento que definiu três objetivos básicos, definindo suas diretrizes, que passam a assumir um “compromisso com as classes trabalhadoras e com o povo”. (MELO NETO, 2012).

Objetivos que, como Poerner cita, sendo:

1) A luta pela democratização do ensino, com o acesso de todos à educação, em todos os graus; 2) A abertura da universidade ao povo, mediante a criação de cursos acessíveis a todos: de alfabetização, de formação de líderes sindicais (nas Faculdades de Direito) e de mestres de obras (nas Faculdades de Engenharia), por exemplo; e 3) A condução dos universitários a uma atuação política em defesa dos interesses dos operários. (POERNER, 1968, p. 202).

Vale destacar que esse foi um momento importante e datado na disseminação dos conceitos e princípios sobre Extensão Universitária adotados pelos estudantes e outros segmentos da universidade.

No período da ditadura militar, os estudantes também se fizeram importantes para a Extensão Universitária, mas dessa vez desarticulados de ações com cunhos políticos e transformadores. Instruídos por ações do poder militar, que assumiram reivindicações importantes do movimento estudantil sobre a universidade/extensão universitária, ressignificando as reivindicações com recortes ideológicos presente nesse período, apresentando ainda um viés de extensão assistencialista (MELO NETO, 2002).

Durante esse período, por força do Estado e relações com as Instituições de Ensino Superior, foram fundados programas de formação de estudantes para o exercício da Extensão Universitária, estreitando as relações entre estudante e sociedade. Projetos como o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária CRUTAC⁷ e o Projeto RONDON⁸ possibilitaram viagens e mobilidade para áreas distantes, usadas como atrativos para a participação estudantil, exclusivamente voluntária, e que estrategicamente se faziam como forma de retirar os estudantes dos centros urbanos, dispersando ainda mais o movimento estudantil. (SHELLIN, 2013 p.44).

Os estudantes podiam desenvolver atividades profissionais, nesses projetos, ainda que de caráter assistencial, tudo sob rigoroso controle político e ideológico. Observe-se o papel político atribuído à *extensão universitária* demonstrando como pode também servir ao controle social e político. A universidade pode, dessa maneira, exercer efetivamente uma função social sem estar sob o ponto de vista das classes subalternas. Convém ainda lembrar que, naquele momento, também efetivavam-se duras medidas de repressão sobre a sociedade brasileira e, de forma mais direta, sobre o Movimento Estudantil, vindo desfazer, em consequência, o sonho da universidade democrática. (MELO NETO, 2002, p.10)

Nota-se que até o período de golpe militar em 1964, os três protagonistas (Movimento Estudantil, Estado e Instituições de Ensino Superior) aparecem de distintas formas na história da Extensão Universitária. O movimento estudantil, com suas ações esporádicas até o Estado Novo e criação da UNE em 1937, que efetivaram ações pontuais de formulação de concepção de extensão. O Estado, que se apresenta na figura do MEC, com o primeiro estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931 e a criação do projeto Rondon, esse já sob o poder ideológico do golpe militar. Já as IES presentes na criação das Universidades Populares, em 1911, e o programa CRUTAC, já no regime militar. (SOUSA, 2010)

⁷O CRUTAC foi instituído durante o Regime Militar voltado principalmente para ações de extensão para centros rurais. Em 1972 pelo DECRETO N° 70.892, DE 28 DE JULHO. Disponham a participação de servidores públicos nos programas universitários dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária

⁸ O Projeto RONDON surge em julho de 1967 por iniciativa de universitários que planejaram e realizaram um estágio no território de Rondônia. Em junho de 1968 instituiu-se o Grupo de Trabalho pelo Decreto n.º 62.927. Em novembro de 1970, pelo Decreto n.º 67.505, passou a denominar-se PROJETO RONDON e a funcionar como órgão autônomo, de administração direta, subordinado ao Ministério do Interior Transformou-se em Fundação em dezembro de 1975 pela lei n.º 6.3105. ler mais sobre a origem do Projeto RONDON em: http://www.funceb.org.br/images/revista/24_1t8w.pdf

As ideias de Paulo Freire se fazem presente na década de 1960, alicerçando ações e experiências em algumas universidades com seu método, orientando pensamentos mais emancipadores para diversos grupos de pessoas.

É importante destacar que no começo dos anos 60, dentro de uma concepção mais autônoma e transformadora da universidade, inicia-se, na Universidade do Recife, o movimento de Extensão Cultural que foi “Lócus nascedouro” do método Paulo Freire e de suas teorias. Tal iniciativa foi abortada pelo regime Militar com a cassação de Paulo Freire e a proibição de suas ideias no Brasil (SERRANO, 2007)

No Ano de 1975, foi criada pelo MEC a Coordenação de Atividades de Extensão CODAE⁹, que era composta por pessoas com diferentes concepções ideológicas. No mesmo ano foi lançado o Plano de Trabalho de Extensão Universitária, sob fortes influências do pensamento Freiriano. Entretanto, a implementação, supervisão e acompanhamento desse plano não se deu de forma tranquila, uma vez que os profissionais que compunham tanto o MEC quanto as equipes das universidades apresentavam correntes ideológicas distintas (NOGUEIRA, 2001, p.65).

Alguns pontos como a relação do ensino, pesquisa e extensão e a troca de saberes entre o saber acadêmico e o popular se destacam como pontos centrais nesse plano de trabalho, que dará um novo prisma para Extensão Universitária como um todo.

De acordo com Sousa (2010), embora existam leis anteriores a década de 1960, a extensão só vai começar a se institucionalizar junto aos Planos Setoriais que surgem entre o final da década de 1960 e o início da década de 1970, destacando-se o segundo Plano Setorial de educação e Cultura de 1975-1979. Este plano se amplia em relação ao primeiro Plano, contemplando a Extensão Universitária como uma função a ser cumprida pelas Instituições de Ensino Superior.

No plano diz:

“3. Aperfeiçoar e ampliar os programas de extensão, levando a universidade a cumprir efetivamente sua função renovadora e participante. 4. incorporar gradualmente a pesquisa e a extensão como atividade reguladoras das instituições de ensino superior, principalmente das universidades.”
(BRASIL, MEC, 1976)

⁹ A CODAE surge em 1975 com representantes das instituições universitárias, coordenadores de atividades de extensão, Conselho de Reitores, dentre outros representantes governamentais sob a influência das ideias de Paulo Freire (1992). Definiam Extensão como ação institucional voltada para o atendimento das organizações e populações, com um sentido de retroalimentação e troca de saberes acadêmico e popular. Embora importante para a criação da Plano de trabalho de Extensão Universitária/1975. A CODAE foi extinta no ano de 1979.

Ao fim do ano de 1979, o forte trabalho da CODAE trouxe contribuições importantes para a discussão sobre a extensão, que foi importante para o início de seu processo de institucionalização, que veio somente na década seguinte. A década de 1980, marcada por uma reabertura política, também foi importante para a institucionalização da Extensão Universitária. Sousa (2010, p.89) destaca criações de vários fóruns para discutir a extensão dentro da universidade, pois essas se encontravam “carente de uma conceituação que possibilitasse nortear sua prática” além de que, muitas eram entendidas como atividades de extensão que às vezes estavam completamente desvinculadas da vida acadêmica.

Nesse contexto o surgimento do FORPROEX (Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades), no ano de 1987, é importante para a ampliação de discussões envolvendo questões relevantes para extensão:

De acordo com Nogueira:

“a criação do Fórum Nacional ocorreu tendo como base algumas questões já consensuais entre seus membros participantes, as quais seriam o fundamento para elaboração das políticas de extensão. Isso significa que o entendimento entre os Pró-Reitores se deu a partir dessas ideias consensuais, que podem ser apreendidas como conclusão dos documentos dos encontros regionais. São elas: o compromisso social da Universidade na busca da solução dos problemas mais urgentes da maioria da população: a Indissociabilidade entre as atividades de Ensino, Extensão e Pesquisa; O Caráter interdisciplinar das ações extensionistas; a necessidade de institucionalização da Extensão no nível das instituições e no nível do MEC; o reconhecimento do saber popular e a consideração da importância da troca entre estes e o saber acadêmico; e a necessidade de financiamento da extensão como responsabilidade governamental”. (NOGUEIRA, 2001).

O Fórum tinha como intenção “construir uma nova concepção e dar uma nova dimensão para a Extensão Universitária” (SOUSA, 2010, p.100), bem como discutir anualmente todas essas questões citadas por Nogueira, achando melhores caminhos para uma consolidação da Extensão como uma prática orgânica à Universidade.

De acordo com Tavares (1997), no IX encontro do FORPROEX, realizado em 1995, analisou-se que as políticas traçadas desde o ano de 1987, no I Fórum, ainda estavam nos planos das ideias, e as atividades extensionistas se apresentavam ainda com a concepção da “extensão puramente como função social, através da prestação de serviço”.

Nesse momento destaca-se que na década de 90 há o primeiro encontro de sujeitos que anos depois no ano de 2011 se encontraram para desenvolver o projeto Terra Encantada e consecutivamente o Ed. Física para o Cerrado. Esse primeiro encontro na década de 90 se deu

entre sujeitos da Universidade sobretudo da UFG com camponeses da Região da Chapada dos Veadeiros, que tinha como objetivo um projeto que pensasse a comunicação popular, sendo os camponeses sujeitos das ações da comunicação, na época e até os dias de hoje muito importante. Comunicação essas que eram expressas por meio de confecção de jornais e rádio livres.

Foi no XIV encontro do FORPROEX, realizado no ano de 1998, quando foi criada a proposta de um Plano Nacional de Extensão, lançado dois anos depois, no ano 2000. Esse plano amplia o conceito de extensão e possibilita a sistematização de informações sobre as práticas de extensão nas Universidades brasileiras.

Nos primeiros anos da década de 2000 foram importantes não apenas pelo Plano Nacional, como também pelo início do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU), ocorrido na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no ano de 2001 e que no ano de 2016 já está na sua oitava edição. Nas suas duas últimas edições deste congresso, vários dos participantes do projeto sobre o qual vou relatar mais ao longo desse estudo, participaram com apresentação de trabalhos em formato oral, pôster e roda de conversas.

Estes Congressos se constituíram como um espaço de importantes discussões entre todos os seguimentos da comunidade acadêmica e da sociedade e possibilitaram a socialização das experiências, metodologias, resultados e reflexões sobre a Extensão Universitária, fazendo desse espaço um rico momento de diálogo e troca de saberes. (CELESTE, 2014).

É importante destacar também os Programas de Incentivo e financiamento dos projetos de extensão. O primeiro que cabe destaque é o Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE), que teve seu início em 1993, sendo interrompido em 1995. Um modelo similar de incentivo e financiamento de projetos de extensão retorna no ano de 2003 já no formato de Programa de Extensão Universitária (PROEXT). Esses programas foram importantes para o desenvolvimento e continuidade de projetos de extensão nas Universidades Brasileiras. O Projeto Terra Encantada durante os anos de 2014 e 2015 foi contemplado pelo programa e de certa forma dividindo os recursos com o Projeto Ed. Física para o Cerrado. Atualmente os dois projetos não têm recursos próprios, dependendo de recursos das instituições de origem para sua manutenção.

Por fim, passando por esse breve histórico da Extensão Universitária no Brasil, e contextualizando o Projeto Ed. Física para o Cerrado ao longo da história, no próximo tópico

será exposto um pouco dos percursos da construção conceitual de extensão até os dias de hoje e em qual concepção conceitual o projeto vem se incorporando.

1.2 Construção Conceitual de Extensão Universitária No Brasil.

A construção conceitual de Extensão universitária no Brasil carrega influências na sua origem tanto do modelo Europeu quanto Norte Americano. A extensão na Europa surge junto às Universidades Populares, sobretudo em países como Inglaterra, Alemanha, França, Bélgica e Itália.

No século XIX, essas universidades tinham como característica a não constituição de um corpo docente e discente próprio, tendo como objetivos a promoção de conferências e cursos gratuitos. Esse modelo de extensão teve influência no Brasil, sobretudo no período de 1910, com a criação das Universidades Livres de São Paulo (1911), Universidade de Manaus (1913), Universidade do Rio de Janeiro (1920), que apresentavam atividades de extensão que visavam “integrar a instituição de ensino a realidade na qual estava inserida” (SOUSA, 2010, p. 89).

Tendo esse como um dos objetivos da Extensão nas Universidades Livres do Brasil, a influência norte-americana também se fez importante para o processo de construção conceitual e de concepção de extensão no Brasil. Schellin (2013) nos traz a concepção da extensão estadunidense expressa abaixo:

Nos Estados Unidos, a extensão se constituiu prioritariamente sob a forma de prestação de serviços, cursos profissionalizantes, educação à distância, dentre outros modelos e metodologias. Todavia a grande marca americana deixada na extensão foi o preceito do extensionismo rural. (SCHELLIN 2013, p.42)

Tendo a influência norte-americana, marcada pelo extensionismo rural, e a europeia na promoção de cursos e conferências, as duas tendências marcaram uma concepção de extensão no Brasil, nesse momento, denominada por Sousa (2001), de “prestação de serviço”.

Uma vez que surgem as Escolas Superiores de agricultura e veterinárias que, de acordo com a autora, cumpriam com uma das duas propostas de extensão daquele momento que são: 1) a extensão cooperativa ou rural, 2) a extensão universitária ou geral.

Os “Programas de assistência técnica aos agricultores, programas de economia doméstica e de organização da juventude” (SOUSA, 2010, p 88) são ações desenvolvidas na perspectiva de uma proposta de Extensão cooperativa na linha da prestação de serviço ao meio rural.

Já a outra proposta de concepção relatada por Sousa (2010) de “Extensão Universitária ou Geral” e é ilustrada nas ações desenvolvidas pelos estudantes na realização de atividades de desenvolvimento comunitário, promoção de cursos por correspondência, noturnos e de preparação de professores, esses alicerçados numa concepção de extensão com um vínculo maior com a sociedade, que se dava de forma “processual, comprometida com as mudanças sociais, com vínculos ideológicos e pensada a partir da militância política dos docentes e discentes” (SERRANO, 2007) São com essas influências de concepção de extensão que estudantes reivindicam que a Universidade assuma um papel social mais amplo.

Contudo até o momento, Sousa (2010) chama à atenção para uma concepção de extensão de cunho assistencialista tanto empregada pelas universidades livres e/ou populares quanto adotadas pela boa vontade de transformação social adotado pelo movimento estudantil. Com outros termos, demais autores vão identificar e concordar com Sousa nessa análise.

Para Serrano (2007), ao se analisar a história e a formulação da concepção de Extensão Universitária se observa quatro momentos fundamentais, sendo eles: 1º Transmissão vertical do conhecimento; 2º O voluntarismo a ação voluntária/sócio/comunitária; 3º a ação sócio-comunitária institucional; 4º o acadêmico institucional.

A perspectiva de transmissão vertical do conhecimento está vinculada a uma ideia de conhecimento de cima para baixo, uma transmissão autoritária que insinua que há um detector do saber e um desconhecedor do saber, criando assim uma forma não dialógica de Extensão. Essa concepção, muito presente no início das universidades europeias medievais, em especial a Universidade de Bolonha, onde se observa uma prática pedagógica verticalizada, na qual o acesso a este conhecimento era restrito a poucos (SERRANO, 2007).

Trazendo para o contexto da extensão no Brasil, pode se observar esse movimento no início das Universidades Livres. Contudo, não apenas uma concepção de extensão como transmissão vertical do conhecimento, as Universidades Livres, junto ao movimento estudantil do Brasil, traçam outra concepção de extensão como o voluntarismo a ações voluntárias sócio comunitárias, que de acordo com Serrano, rompe com uma prática de uma Extensão meramente de transmissão verticalizada e passa a questionar as práticas da universidade dissociadas dos problemas da sociedade.

Nesse momento em que o movimento estudantil reivindica uma maior atenção da Universidade para com a Sociedade, o voluntarismo em ações sócio comunitárias é importante para um parcela da universidade que tem a possibilidade de uma maior tomada de

consciência sobre a sociedade em si, acreditando ser necessário outra relação entre a universidade e a sociedade, assim como, o respeito à cultura do local da sociedade onde se porventura desenvolvem as atividades de Extensão e a relação que se estabelece com outros sujeitos assumindo dessa forma um compromisso maior e concreto de mudança, além do “reconhecimento da capacidade do outro de construir relações com outros e com o mundo” (SERRANO, 2007). Ressalto que essa característica traçada pelo movimento estudantil e parcelas críticas da universidade que visam rompimento dessa forma com a transmissão vertical do conhecimento até então muito presente nas atividades de extensão, se estendem por anos perpassar por alguns momentos por formas diferentes.

As duas outras perspectivas de Extensão apresentada por Serrano (2017), a ação sócio-comunitária institucional e o acadêmico institucional se apresentam no contexto brasileiro a partir da década de 1930. De acordo com Nogueira (2001), foi no primeiro estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, que aparecem marcos legais da Extensão Universitária, a partir do decreto nº 19.851 de 11 de abril do mesmo ano. Que em linhas gerais trazem uma característica de Extensão de forma domesticadora com um caráter de transmissão vertical de conteúdo. Veja dessa forma como o decreto traz algumas definições do que vem a ser os objetivos da extensão:

Art.35- f) Curso de extensão universitária, destinados a prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários.

Art. 109. A extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos, filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo §1º De acordo com os fins acima referidos, a extensão universitária será realizada por meio de cursos intra e extra-universitários, de conferências de propaganda e ainda de demonstrações práticas que se façam indicadas. (BRASIL, 1931)

Dessa forma se observa que a Extensão Universitária visa a dilatar os benefícios da universitária para os que não se encontra diretamente associados à vida da Universidade. De acordo com Nogueira (2001) esse processo de institucionalização da Extensão Universitária no Brasil nasce numa perspectiva domesticadora, num prisma de extensão como “via de mão única”, conforme conceito de Melo Neto (2004)

Portanto, mesmo com esse processo de institucionalização e o caráter domesticador da extensão agora vista pelo MEC apresentado pelo decreto, o movimento estudantil e camadas das Universidades Populares vão se opondo a essa perspectiva, e construindo relações que

visam uma construção de extensão mais orgânica com a sociedade, levando os estudantes e a universidade a conhecer e trocar experiência com a comunidade.

Durante o período militar, ações de Extensão Universitária que buscavam uma maior relação com a sociedade passam a serem vista como risco (SERRANO,2007). Programas como o Projeto Rondon e CRUTAC tinham como objetivo traçar estratégias de envolvimento dos estudantes universitários em ações sociais em comunidades carentes, sob tutela do governo militar, incorporando um ideal de Desenvolvimento e Segurança onde os alunos eram meros executores (NOGUEIRA, 2001). Essas ações, em sua maioria, traziam um caráter fortemente assistencialista e, como concepção de extensão, ilustravam a ajuda de ações governamentais às necessidades da população do interior do Estado.

Dessa forma Serrano (2007) aponta o período militar como um dos momentos de extensão com o caráter de ação sócio-comunitária institucional como menciona abaixo:

Assim surge o movimento de ação sócio-comunitária institucional, que em sua natureza institucional tinha o vício de não se vincular as universidades e sua pratica sócio-comunitária não era sistemática, nem sistêmica, os estudantes eram levados a conhecer apenas parte da realidade trabalhada e não estabelecia vínculos mais permanentes com o local. (SERRANO, 2007)

A extensão vista pela a ótica do Acadêmico-institucional apresentada por Serrano (2007) tem em sua constituição contribuições do pensamento freiriano que são materializadas de forma institucional a partir dos anos 80, quando se inicia discussões da concepção de Extensão Universitária pensando sobre a “indissociabilidade entre os fazeres acadêmicos e a desmistificação da Extensão Universitária como militância política; o conceito de extensão como via de mão dupla, e a extensão como produção de conhecimento”(SERRANO,2007)

Desse modo esses pensamentos inspiram formulações de conceito de extensão que já no I Fórum Nacional de Pró-reitores aparecem como:

“A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica que encontrará, a sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será associado aquele conhecimento. Este fluxo que estabelece a troca de saberes sistematizado, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da

comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizada deste processo dialético de teoria/prática, extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integradora social” (BRASIL, MEC,1987)

É possível observar nessa conceituação de Extensão apresentada no primeiro fórum de Pró reitores, características que coloca a extensão como processo educativo e científico que produz conhecimentos que viabiliza uma relação transformadora no diálogo entre universidade e sociedade, trazendo como característica uma extensão democrática e que materializa relações entre teoria e prática “que problematiza de forma interdisciplinar, possibilitando uma visão ampla e integrada da realidade social (SERRANO, 2007). Para tanto o autor também traz que essas características têm influências nítidas do pensamento freiriano e fazendo uma crítica ao conceito trazido pelo fórum Serrano (2007) escreve:

“Na crítica ao conceito podemos analisar a ideia da “via de mão única”, pois esta é uma concepção que interliga mas não possibilita a mistura e a construção de um saber novo. É claro que na relação universidade/sociedade os autores não trocarão de papéis ou perderão sua identidade, mas devem gerar mudanças, transcendentais, assim a Universidade que vai não será a mesma que volta a comunidade que vai não será a mesma que volta” (SERRANO,2007)

Concordando com a autora na citação acima e fazendo uma analogia ao projeto de extensão a que estou me referindo para responder as perguntas dessa pesquisa, observo que a relação que se estabelece entre a universidade e a comunidade do Sertão realmente não é apenas de uma via de mão dupla e sim uma via de construção conjunta que, ao mesmo tempo em que temos trocas de saberes significantes, construímos saberes e conhecimento um sobre os outros e/ou sobre algo.

No que diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional de 1996, Serrano (2007) destaca que não se avança muito no conceito e nem na forma, portanto categoriza a Extensão Universitária como “mecanismo de acessibilidade ao conhecimento gerado as instituições na forma de curso” (SERRANO, 2007). Trazendo novamente uma concepção de Extensão como via de mão única demonstrando clara dificuldades de a universidade incorporar o processo pedagógico em acessão de uma concepção mais crítica e emancipatória de Extensão Universitária.

Sobre essas variações de conceitos e concepções, Serrano nos faz entender que no Brasil se passou por diversas compreensões:

“O conceito de extensão universitário ao longo da história das universidades Brasileiras, principalmente das públicas, passou por várias matrizes e diretrizes conceituais. Da extensão curso, à extensão serviço, à extensão assistencial, à extensão “redentora da função social da Universidade”, à extensão como mão dupla entre universidade e sociedade, à extensão cidadã, podemos identificar uma resignificação da extensão nas relações internas com os outros Fazeres acadêmicos e na sua relação com a comunidade em que está inserida” (SERRANO, 2007)

Contudo, nos últimos anos o Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão Universitária vem adotando uma postura de Universidade cidadã e que no encontro do fórum de 1998, o Plano Nacional de Extensão Universitária que diante muitos objetivos apresentaram os seguintes:

“- Reafirmar a extensão universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade;

- assegurar a relação bidirecional entre a universidade e a sociedade, de tal modo que os problemas sociais urgentes recebam atenção produtiva por parte da universidade;
- dar prioridade às práticas voltadas para o atendimento de necessidades sociais emergentes como as relacionadas com as áreas de educação, saúde, habitação, produção de alimentos, geração de emprego e ampliação de renda;
- estimular atividades cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e/ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da universidade e da sociedade;
- enfatizar a utilização de tecnologia disponível para ampliar a oferta de oportunidades e melhorar a qualidade da educação, aí incluindo a educação continuada e a distância;
- considerar as atividades voltadas para o desenvolvimento, produção e preservação cultural e artística como relevantes para a afirmação do caráter nacional e de suas manifestações regionais;
- inserir a educação ambiental e desenvolvimento sustentado como componentes da atividade extensionista;
- valorizar os programas de extensão interinstitucionais, sob a forma de consórcios, redes ou parcerias, e as atividades voltadas para o intercâmbio e a solidariedade internacional;
- tornar permanente a avaliação institucional das atividades de extensão universitária como um dos parâmetros de avaliação da própria universidade;
- criar as condições para a participação da universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para se constituir em organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas; - possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do país. ” (BRASIL,2000)

Com esses objetivos traçados, Serrano (2007) observa que a universidade passa a cumprir, via Extensão, três funções, sendo elas: a acadêmica, “fundamentada em base teórico-metodológicas”; a função social, “de promover a organização social e a construção da

cidadania” e a função articuladora, “do saber e do fazer e da universidade com a sociedade” (SERRANO,2007)

Nogueira (2001), no entanto, destaca que embora se avance na concepção de Extensão Universitária como pode ser observado acima, do ponto de vista governamental que compunha o MEC nos meados dos anos 2000, aparecem duas concepções de Extensão Universitária, uma como assistencialismo e outra como prestação de serviço. Sendo que a de cunho assistencialista exerce funções utilizando de docentes e discentes para suprir funções do Estado, sobretudo em setores excluídos da sociedade, destacando a saúde e educação. E a outra concepção, como prestação de serviço a uma clientela que paga pelo serviço via extensão. Vale destaque que nesse caso existe uma restrição de camadas da sociedade que nem sempre têm condição de usufruir desse serviço, assim como nem toda área do conhecimento produz serviços que possam ser vendidos.

Traçando uma visão histórica sobre a consolidação de um conceito de Extensão Universitária é possível identificar múltiplas definições de concepção que foram adotados de diferentes perspectivas. Melo Neto (2002) os agrupam em três categorias: as que vão ao encontro de a uma perspectiva de “mão única”, onde se pressupõe uma autoridade da universidade em relação à sociedade, sendo esta mera receptora das ações desenvolvidas pela universidade. Outra como “via de mão dupla”, onde se compreende que existe um diálogo e trocas de saberes entre os distintos setores que se relacionam no processo de extensão, portanto “separa o processo educativo da própria educação o processo cultural da produção da cultura, bem como o processo científico da própria ciência” (MELO 2002, p17). E outra perspectiva que o autor traz é a Extensão Universitária como “trabalho social”.

Vista como trabalho social o autor destaca que:

“A busca por uma ontologia da *extensão* carece da presença da crítica como ferramenta nas atividades que a constituí, ou como elemento constituinte de seu agir. Traz, dessa forma, a dimensão de superação do “senso comum”, ao expor e explicar, ou mesmo tomar contatos com os elementos da realidade. Elementos esses, presos, naturalmente, de formulações abstratas, sim, mas colocando a realidade, o mundo concreto, como anterioridade nas suas bases analíticas; a compreensão de que nesse movimento de análise da realidade um segundo movimento tem continuidade no campo das abstrações em busca de elementos mais abstratos, permeados, entretanto, pelo concreto inicial e base de análise; e, finalmente, como os recursos expostos dessas abstrações ser possível novo concreto, permeado das abstrações anteriores, ou um novo concreto, um concreto pensado. Nesse percurso, a crítica tem papel determinante, pois além de superação do “senso comum”, também é propositiva. Busca a superação das dimensões do estabelecido e assume seu formulário transformador. Portanto, a *extensão* vai além de um *trabalho*

simples, como o proposto no conceito do I Fórum de Pró-Reitores, em Brasília.” (MELO NETO, 2002,p18)

Partindo dessa crítica apresentada pelo autor, a dimensão da Extensão como trabalho social diz respeito a uma extensão que agora compreende que é exercida tanto pela universidade quanto pela comunidade, que ocorre de forma externa a universidade por “membros da comunidade e de movimentos sociais, dirigentes sindicais, associações, numa relação “biunívoca”, na qual participantes da universidade e participantes desses movimentos confluem.” (MELO NETO, 2002, p 19)

Daí então, a compreensão de Extensão como trabalho social de acordo com Melo Neto (2012) é desenvolvida pelos sujeitos que se confluem de modo “co-participado, que traz consigo as tensões de seus próprios componentes em ação e da própria realidade objetiva.”

Como cita o autor:

“Em sendo *extensão* um trabalho social, pressupõe-se que a ação do mesmo é uma ação, deliberadamente, criadora de um produto. Se constitui a partir da realidade humana e abre a possibilidade de se criar um mundo, também, mais humano. É pelo trabalho social que se vai transformando a natureza e criando cultura. A *extensão*, tendo como dimensão principal o trabalho social, será produtora de cultura.” (MELO NETO, 2002)

Contudo, o autor ainda destaca que para a realização de Extensão como trabalho social, autônomo visando democratizar e socializar o conhecimento que produz e criando condições de desenvolvimento social, a ação de Extensão deve se submeter a cinco critérios, sendo: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; relevância social do trabalho desenvolvido; luta pela democratização da sociedade; promoção de cidadania pelo trabalho de extensão; ética, especialmente relacionada à produção do conhecimento. (MELO NETO, 1997)

Dessa forma, identificamos o projeto de Extensão “Ed. Física para o Cerrado” como um trabalho social que traz em seu interior critérios que dialogam e se assemelham com os citados acima, uma vez que a relação que se estabelece entre universidade e sociedade, nesse caso comunidades camponesas, vão além de relações meramente reprodutoras e ou de trocas e sim relações que vão de encontro a uma construção conjunta, democratização e socialização do conhecimento visando um desenvolvimento mútuo da sociedade e das especificidades que se relacionam.

Destaca-se ainda que o projeto tem carregado contigo a definição de Extensão Universitária trazida pelo FORPROEX no documento de Política Nacional de Extensão Universitária de 2012, definindo por sua vez que:

“A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade.”
(BRASIL, 2012)

Neste contexto, é possível localizar o projeto de extensão referido nesse estudo, e qual concepção vem sendo adotada pelo mesmo, respondendo a uns dos objetivos específicos que visa essa pesquisa que diz respeito a compreender a Extensão Universitária no Brasil e seu contexto, como também a identificação do projeto Ed. Física para o cerrado do qual abordarei mais no terceiro capítulo.

2. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO E PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Na intenção de articulação e diálogo entre Formação de Professores com a educação do *campo* e Educação Física, se faz necessário compreender como esses elementos vem se constituindo historicamente, assim como os princípios norteadores da Formação de professores para essas dimensões. Nesse tópico não será esgotado o processo histórico tampouco todas suas dimensões, mas serão pontuadas algumas questões centrais como o processo de institucionalização as características da formação de professores que nos possibilitam esse diálogo possível com a Formação Inicial de professores.

Nesse capítulo será feito também uma ligação da Formação Inicial de professores como Projeto Ed. Física para o Cerrado, identificando as possíveis relações entre educação do *campo* e Educação Física.

2.1 Apontamentos históricos breves sobre a Formação de Professores

Nas décadas de 70, 80 e 90 é que no Brasil os estudos relacionados à formação de professores tomam maiores proporções, talvez sendo esses estudos que integram os legados do século XX para a educação institucional como um todo (MARTINS, 2010 p13). Portanto a formação de professores não é tão recente como se parece.

Nas comunidades primitivas, sem haver uma separação de educação e trabalho¹⁰, os homens e mulheres educavam-se e educavam as novas gerações em meio à produção da vida material.

Já as sociedades das eras Antiga e Média apresentam uma educação diferenciada para classe dominante, na qual uma educação sistematizada é direcionada à minoria, a “classe dominante que possuía a propriedade privada de terra”, e a educação não sistematizada à uma maioria que apreendia com suas próprias experiências de vida. (SAVIANI,1997)

Contudo, na sociedade moderna, a educação escolar passa a ocupar um lugar central, uma vez que a burguesia proprietária de terras privada, busca o acúmulo de capital por meio de exploração do ser humano, consecutivamente a aceleração do seu enriquecimento.

¹⁰Trabalho aqui entendido como transformação da natureza pelo ser humano para suprir suas necessidades.

Nesse sentido, Saccomani (2015) refere-se que, tomando um lugar central, a educação institucional nesse momento faz-se necessária “pois o homem, para viver e se tornar cidadão em uma sociedade na qual predominam a cidade e a indústria, com valores e regras formais e sistemáticas, necessita de uma educação também formal e sistemática.” (SACCOMANI 2015, p. 234)

Dessa forma, e com esse novo formato, há a necessidade de se pensar um novo ser humano para suprir a necessidade de formação educacional para a burguesia, nesse momento, o processo educacional passa a ser regulado por instituições que apresentam duas características diferentes: “a organização intencional e sistemática tanto administrativa quanto pedagógica das escolas e, também, pela regulação intencional e sistemática do processo de formação dos professores por meio da criação de cursos específicos.” (SACCOMANI, 2015, p 234). Nota-se que essas duas características se materializam nos tempos atuais em Escolas e Universidades.

Com a institucionalização da educação e a necessidade de criação dos cursos voltados para a formação de professores, no Brasil, após a independência (1822), se explicitam as questões que giram em torno do preparo do professor (SAVIANI, 2009).

Data ainda do século XIX a criação de Escolas Normais¹¹ que, no primeiro momento, se preocuparam com o ensino das “primeiras letras” para os anos iniciais. É importante destacar que a Escola Normal de São Paulo se tornou um importante referencial, que apresentava a seguinte organização didática:

“A estrutura do curso previa, de um lado, um plano de estudos enciclopédico, não contemplando nenhum conhecimento especificamente pedagógico com exceção de uma cadeira de Organização e Direção de Escolas, e, de outro, a prática de ensino na escola-modelo anexa à Escola Normal. Os conhecimentos específicos contemplados no curso referiam-se àqueles que seriam transmitidos no ensino primário às crianças. A prática era considerada a base da formação do professor que deveria ser treinado na técnica de transmissão do conhecimento. Sendo o magistério considerado uma atividade prática, não lhe sendo atribuído o estatuto científico, não se pensava, portanto, em ensinar os fundamentos teóricos de uma atividade considerada não científica.” (SACCOMANI, 2015)

¹¹ São Instituições de Formação de Professores, data-se o ano de 1835 a instalação da primeira Escola normal no Brasil, que tinha como pretensão pontual a normalização das práticas educativas, pois se acreditava que os professores da época não estavam preparados para docência.

Nesse momento, nota-se a supremacia da prática em decorrência dos estudos científicos (teoria), assim como a transmissão de conhecimento de forma conteudista e acrítica. Esse modelo de formação de professores via Escolas Normais se estendeu até os meados dos anos de 1990.

A criação dos cursos de pedagogia, nos anos 1930, compreendia que sua formação era meramente centrada nas questões teóricas, no intuito de definir finalidades educacionais assim como um trabalho de supervisão de planos estabelecidos pelo Estado.

Nesse sentido, a formação prática não seria necessária, pois isso caberia a competências da docência, que se apreendiam via treinamentos técnicos adquiridos na própria atividade prática do ato de ensinar (SACCOMANI, 2015).

É também no final da década de 1930 que se inicia a preocupação com cursos regulares e específicos com a formação de professores para atuar nos anos finais e ensino médio.

A formação específica de outras áreas do conhecimento, como Ciência, Filosofia, Arte, Física e outras, eram na maioria das vezes implementadas nas Universidades apenas no formato de bacharéis. Nas escolas secundárias, as áreas dos conhecimentos específicos eram lecionadas por profissionais liberais ou autodidatas. Saccomani (2015) nos apresenta como esse processo se materializou.

“No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”). Esse modelo veio se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio.” (SACCOMANI, 2015)

Outras alterações sobre no direcionamento de cursos de formação de professores sobre tudo a formação em pedagogia foram surgindo ao longo do tempo, como a formulação de um currículo mínimo que compreendia a docência como uma das funções pedagógica, em 1962.

Passava-se a compreender que não apenas questões de cunho teórico caberiam à formação em pedagogia e sim o ensino na forma de docência. O documento que rege a terceira legislação no curso de pedagogia no ano de 1969, traz alterações e um novo formato para o curso de pedagogia e o aparecimento de habilidades específicas, que,

“Essas tinham como função formar, única e exclusivamente, o profissional direcionado para a função imediata que iria exercer no sistema educacional. Uma base comum era prevista na qual constavam as chamadas disciplinas de fundamentos da educação (história da educação, filosofia da educação, sociologia da educação e psicologia da educação). Após, os estudantes deveriam escolher a habilitação em função do papel que pretendiam assumir na educação: supervisão de ensino, orientação educacional, magistério, inspeção escolar e administração escolar. Era prevista a formação prática somente na área de atuação profissional escolhida pelo futuro pedagogo” (SACCOMANI 2015).

Em 1990, movimentos que se consolidaram como ANFOPE (Associações Nacionais pela Formação dos Profissionais da Educação), também trouxeram contribuições para a organização do curso de pedagogia, onde se destacam a extinção das habilidades (história da educação, filosofia da educação, sociologia da educação e psicologia da educação), tomando a docência como ponto central no curso desde o seu início, tentando superar a muito presente dicotomia entre teoria e prática. (SACCOMANI, 2015)

O marco da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 de nº 9.294/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para cada curso nos anos posteriores são importantes para uma legalização e institucionalização das licenciaturas como um todo.

Para Gatti (2010), há pouco espaço para formação pedagógica em decorrência do foco disciplinar específicos nas licenciaturas, uma vez que:

“Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas.” (GATTI, 2010 p.1357)

Para a autora, esse modelo valoriza questões específicas em detrimento de questões didáticas (teóricas *versus* práticas), o que a mesma considera um retrocesso ou, em outras palavras, uma não sequência lógico-histórica da formação de professores. Portanto, vale ressaltar que esta é uma visão de uma autora que compreende que a formação de professores se dá no processo prático didático, ou seja, nas experiências adquiridas a partir da docência.

Gatti (2010) também apresenta que existe certa separação pontual que cria um valor social diferente para dois tipos de professores: o “polivalente” e o “especialista”, e que em

momentos como as primeiras séries, o “professor polivalente” tem um maior valor do que o especialista, sendo o contrário quando se pensa as demais séries.

Diversos autores, como a própria Gatti (2010), Saccomani (2015), Saviani (2009), Martins (2010), identificam que, no decorrer da formulação dos cursos de formação de professores no Brasil, se passou por várias vezes pelas questões tão pertinentes referente à “teoria” e “prática”, como também outra questão que Saviani vai apresentar como sendo a raiz do dilema da formação de professores: a “Indissociabilidade de dois aspectos indissociáveis” que são a “forma” e “conteúdo” (SAVIANI, 2009, p.151).

Até os dias de hoje, essas questões embasam estudos e propostas para a Formação Inicial e Continuada de professores que costumeiramente adotam uma perspectiva em detrimento da outra, de acordo com orientações epistemológicas, teóricas e sociais, modos de perceber a educação e sociedade como um todo.

Saviani (2009), em estudos realizados sobre a formação de professores, apresenta dois modelos de contrapontos que permeiam a Formação, sendo eles: 1º “modelo dos conteúdos culturais e cognitivos” e 2º “modelo pedagógico-didático”. (SAVIANI, 2009, p.151). No primeiro modelo, o professor é dominador dos conteúdos específicos relativos à disciplina que irá lecionar, sendo então a formação voltada para o esgotamento da cultura geral. Já o segundo modelo, que apresenta uma contraposição em relação ao primeiro, aponta que o professor só se completa com o efetivo preparo pedagógico para lecionar.

Para tanto, de acordo com o autor, não caberia à universidade essa preocupação. De fato, a universidade no Brasil não se preocupou com a formação específica para o preparo pedagógico-didático.

“De qualquer modo, o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas” (GATTI, 2010, p. 1358)

Os dois modelos apresentados por Saviani e a lógica fragmentada de formação de professores nas licenciaturas específicas nos mostram que historicamente as instituições de ensino superior se centraram em formar professores secundários atuantes nas séries finais do

fundamental e médio: os ditos professores especialistas, e as Escolas Normais com a formação de professores para series iniciais, os polivalentes.

Portanto, os modelos didático-pedagógicos, por vias legais, se integram à formação de professores secundário-especialistas, ampliando os requisitos legais em componente obrigatório na formação dos mesmos. (SAVIANI, 2010)

É importante dizer que esses componentes obrigatórios não mudam por completo o caráter do curso das formações específicas, e que, como Saviani ressalta que:

“o problema da formação dos professores das quatro últimas séries do ensino fundamental e do ensino médio – não será resolvido sem o concurso das faculdades de Educação; mas também não será resolvido apenas por eles nem mesmo pela justaposição, aos atuais currículos dos cursos de bacharelado, de um currículo pedagógico-didático organizado e operado pelas faculdades de Educação.” (SAVIANI, 2010 p. 150).

Isso expressa claramente que tanto os “modelos culturais-cognitivos”, quanto o “modelo pedagógico-didático” devem ser constituintes dos currículos de formação de professores, o que expressa que a “formação implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função.” (SAVIANI, 2010, p 150) A necessária de articulação entre “forma” e “conteúdo”, como também “teoria” e “prática”, são fundamentais para a formação de professores, categorias que só serão possíveis de articulação postas como indissociáveis, e referenciada numa perspectiva crítica e dialética de formação de professores, da qual aproximamos mais para compreender melhor a função da formação.

Para tanto, dialogando com Severino (2002), assim como Martins o faz em um dos seus textos, entendemos que:

Numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais. (SEVERINO, 2002, p.11)

A compreensão de que a formação de professores possa formar pessoas aptas aos domínios do tríplice universo citado por Severino nos traz uma perspectiva que concordando com Martins (2010), o trabalho educativo deve ser a humanização das pessoas, no caso os

alunos. Dessa forma, a formação docente é crucial na formação de professores que mediam a própria humanidade, sendo a formação de professores responsável para que os futuros professores compreendam que:

O objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social. (MARTINS, 2010, p.4)

Esse objetivo não é marcado por um viés ora Fenomenológico, ora Pós-moderno, e sim por um viés Materialista Histórico Dialético que, traduzido para as teorias educacionais, se materializa na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, compreendida e defendida como alternativa possível de se pensar o sistema educacional como realmente transformador, não só da pessoa em si, como também de um modelo social vigente. É na tentativa de valorização do professor e da escola, e no não esvaziamento dos fundamentos científicos do processo educacional nos cursos de Formação Inicial e Continuada, que Saviani (2008) defende a escola como “instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” sendo esse saber não um saber qualquer, e sim saberes clássicos sistematizados e produzidos pela humanidade. Uma vez que compreendemos que em toda as esferas: do trabalho, do lazer, da família, o ser humano apreende, não cabe a escola o ensino de saberes cotidianos, e sim o ensino sistemático de conhecimentos científicos.

Segundo Saccomani,

“a educação escolar, nesse sentido, deve ampliar e enriquecer o universo simbólico dos alunos e não mantê-los reféns de seu cotidiano. Se a função da escola fosse trabalhar com conhecimentos cotidianos e pragmáticos, ela não teria motivos para existir à medida que tais conhecimentos já são apropriados, pelos alunos, fora do ambiente escolar.” (SACCOMANI, 2015, p 240)

Numa perspectiva materialista histórico-dialética, se compreende então que para efetivação do tríplice universo citado por Severino, a escola é o lócus promotor do saber científico de humanização do ser humano, onde o professor ocupa papéis centrais no processo de humanização, pois o mesmo é o “portador do universo simbólico que será objeto de ensino e aprendizagem” (SACCOMANI, 2015, p. 241). Para conseguir metalizar o ensino, a autora afirma que “na formação de professores, a necessidade de uma sólida e consistente formação

teórica tendo como fundamento, finalidade e critério de verdade a prática pedagógica, entendida como prática social de humanização dos homens.”(SACCOMANI, 2015, p. 241).

Tentando superar o dilema e o paradigma entre teoria e prática, Saviani (2008, p. 9) nos traz o que cabe ao professor:

“a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.

b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.

c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação” (SAVIANI 2008)

Referindo-se a outro ponto para ser pensado na formação de professores, Saviani (2009) pontua que o dilema da formação tem saídas embaraçosas, uma na qual prioriza a teoria e outra a prática, contudo o autor destaca que a raiz desses dilemas pode ser encontrada numa dissociação entre aspectos como “forma” e “conteúdo” que para o mesmo são aspectos indissociáveis. E para recuperar tal feito é necessário conceber o “ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas” (SAVIANI, 2009, p.151). Dessa forma, cabe às instituições de formadoras de Professores e estudiosos do tema encontrar uma finalidade comum a atingir na formação de novos professores, se debruçando sobre formas de dosagem, sequência de grade, relevância de conhecimentos de cunho teórico, e prático; específicos e generalistas, para assim compor os planos de cursos e currículos de formação de professores.

Não sobrando dúvidas de que, ao tratar de uma perspectiva de formação que conceba a práxis pedagógica¹² num sentido crítico, se constitui como um avançado no potencial de transformações nos cursos de formação de professores.

¹² Na perspectiva materialista histórica-dialética de Mark, práxis se compreende no conjunto de atividades humana que visa a transformação da realidade e do mundo. Nesse sentido Práxis pedagógica vem ao encontro dessa transformação uma vez que tem a teoria como Ideal e a prática como material, numa relação indissociável da condição dos desafios pedagógicos cotidianos que o mobilizam a construir novos saberes num processo contínuo de fazer e refazer. Ler mais sobre Práxis Pedagógica em: “Práxis pedagógica: um desafio cotidiano” de Anna Maria Salgueiro Caldeira e Samira Zaidan.

Caldeira (2001) nos traz uma reflexão sobre o que historicamente os cursos de formação de professores vêm privilegiando em suas grades, nós levando a crer na necessidade de uma transformação da nossa prática como professor.

Os cursos de formação, em geral, têm privilegiado os meios de ensino, ou seja, o “como fazer”, deixando de lado a discussão mais relevante que responde à pergunta “para que ensinar”. Melhor dizendo: não têm sido discutidas as questões relativas às finalidades político-sociais da educação e do ensino. Dessa forma há uma redução do papel do professor que se transforma em um técnico, em um mero executor de decisões tomadas por especialistas. (CALDEIRA, 2001, p.90)

Na área específica da Educação Física a Formação de Professores para tal, tem no seu contexto inicial uma forte influência da área médica e militar. Castellani Filho (2008) diz que nos conteúdos das escolas formadoras, os fundamentos teóricos, ou seja, os específicos que convinham à área eram fornecidos pelos médicos, e os conteúdos práticos que diziam respeito às noções didático-pedagógicas eram exercidos pelos militares (SILVA, 2009, p.8).

Entretanto, com o passar dos anos a formação de professores supera essa influência médica e militar nos cursos de Formação Inicial como também reconhecem abordagens que vão ao encontro de uma perspectiva que não faça a separação do teórico e prático.

É dialogando com esses contextos críticos de formação de professores como um todo, e professores de Educação Física em específico que o projeto de Extensão Universitário Ed.Física para o Cerrado, fundamenta-se para compreender estabelecer os princípios da formação de professores não apenas de Educação Física, mas como também de professores para o *campo*.

“A relação que se estabelece entre formação inicial e continuada, abrange os processos de planejamento, a realidade da comunidade, suas necessidades e interesses. No entanto, os planejamentos são estruturados com a finalidade de romper com os padrões que engessam as ações pedagógicas, dessa forma, são estabelecidos diálogos onde os professores contribuem com alterações e reorganização da estrutura da atividade, sempre que haja necessidade. Além disso, as vivências não são esgotadas em si. A experiência junto aos estudantes pressupõe o processo de reflexão com os professores, no intuito de pontuar quais outros elementos podem ser desenvolvidos a partir daquela vivência, para que a atividade tenha continuidade mesmo com a ausência do projeto.” (MILHOMENS, 2013)

Dessa forma, concordando com Milhomens (2013), o projeto demonstra a preocupação com a Formação Inicial assim como a formação continuada de professores para

o *campo*, não querendo fazer desse projeto de Extensão uma mera reprodução de práticas pedagógicas, utilitarista ou assistencialista, e sim uma construção conjunta com os professores e sujeitos do projeto. Visando uma formação que rompa com a relação meramente acadêmica objetivando uma formação humana.

Dessa forma Milhomens (2013) demonstra que uma fundamentação crítica sobre Formação e Formação Inicial de professores de Educação Física nos possibilita um olhar de outro prisma, como menciona abaixo:

“(...) ampliam os horizontes de conhecimento acerca da construção e complexificação do aprendizado, seja na formação inicial, seja na formação continuada, se contrapondo a uma visão restrita e funcional do ensino superior e básico, já que o ponto de partida é a realidade concreta das escolas. A Educação Física, como disciplina curricular escolar, pode contribuir para a ampliação das aprendizagens corporais compreendidas a partir da cultura, assim como, para a construção de novos espaços de relações sociais. A extensão universitária é um desses espaços, especialmente, por favorecer a aproximação de realidades distintas, inclusive as que abrangem o universo educacional.” (MILHOMENS, 2013)

Contudo, traçando um percurso histórico da constituição da Formação de Professores no Brasil, sua institucionalização e seus dilemas quanto à Indissociabilidade entre teoria e prática, assim como compreendendo o contexto da Educação Física nesse processo. Concordamos com Milhomens (2013) que compreende a Extensão Universitária como espaço de formação de professores, assim, identificando o projeto Ed. Física para o cerrado como espaço possível e palpável para processos formativos.

2.2 Formação Inicial de professores voltada a educação do Campo

Na tentativa de responder à pergunta central desse estudo (que diz respeito à contribuição de um projeto de Extensão Universitária na Formação Inicial de professores) está colocada uma temática muito importante para todos nós, participantes e ex participantes do projeto, assim como uma série de pessoas que vivem, estudam, compartilham, lutam e reivindicam sobre a temática da educação do *campo*, uma vez que o local de comunicação/extensão universitária desenvolvido por esse projeto ocorre em uma escola do *campo*.

Nesse subtópico algumas características centrais para compreender a formação de educadores para o *campo* serão apontadas. Para isso se faz necessário primeiramente compreender o porquê da defesa do conceito de educação *do campo*. Para Kolling, Nery e Molina (1999, p. 26).

“Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual, *meio rural*, como o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural, embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de *camponês* Um conceito histórico e político.” (MOLINA 1990)

Não apenas o conceito de *camponês* sendo um conceito histórico e político, o conceito de educação do *campo* também é marcado por longos processos históricos de lutas e acirramento pela garantia de uma educação no e do *campo*, traçada pelo protagonismo dos movimentos sociais organizados camponeses, segundo Caldart (2002). Mesmo demonstrando uma preocupação com a escolarização do povo do *campo*, não podemos reduzir a educação do *campo* à escola, compreendendo que a educação está interligada aos processos sociais de formação de sujeitos autônomos com uma relação importante com a cultura, valores, com o jeito de produzir, contribuindo com a formação para o trabalho com a participação social, o que não se diferencia muito do que Severino (2012) chama de tríplice universo.

Quando pontuamos mais especificamente sobre Formação de Professores para a educação escolar do *campo*, se faz necessário marcar a II Conferência Nacional Por uma educação do *campo* realizado em 2004 onde os militantes presentes reivindicavam pela palavra de ordem “Educação, direito Nosso, dever do Estado” colocando então o Estado com Instituição necessária para a educação, sobretudo escolar e na formação institucionalizada de professores para o *campo*, que ao longo de várias décadas foi assumida independentemente pelos movimentos sociais. (ARROYO, 2007, p 165)

Alvo de críticas e também de considerações importantes que devem ser feitas em relação ao Estado, responsáveis pela Formação de Professores para o *campo* não é o Estado central e o único nesse processo. Portanto, digamos que a ocupação das instituições formadoras por ideários da educação do *campo* é, sim, um capítulo rico dessa história. Todavia,

os movimentos sociais ao longo de sua história vêm sendo autores constitutivos de políticas de formação de professores marcados por criar cursos de graduação e de pós-graduação de Pedagogia da Terra. Arroyo (2007) destaca que até o presente ano de 2007 já tinha formado sete turmas com uma média de 450 educandos nos cursos de Pedagogia da Terra e outras dezenas se formando em convenio com Universidades, sobretudo públicas.

Os movimentos sociais exigem que o Estado não só promova a formação para professores do *campo*, como reivindicam que a formação seja específica para a educação do campo. Se contrapondo a um currículo generalista que muitas das vezes se adapta a realidades minoritárias, no caso aqui, o *campo*. É importante, portanto, que se pensem os conteúdos, a partir da realidade concreta, essa reivindicação se coloca na altura das discussões das políticas públicas para educação do *campo*.

Colocadas as questões nesse patamar de políticas públicas focadas para a especificidade de ser profissional da educação do campo, os currículos são questionados e os cursos de formação e as instituições são levadas a assumir a responsabilidade permanente de oferecerem cursos específicos de formação de educadores do campo. (ARROYO, 2007, p. 165)

No entanto são os movimentos sociais e a necessidade concreta do *campo* que vão estabelecer alguns pontos relevantes para essa formação. Arroyo (2007) nos traz em seu texto “Política de formação de Educadores (as) do Campo” que, das reivindicações dos movimentos sociais para um programa de formação de professores, estão presente elementos que dizem respeito ao formato dessa formação e que estabelece que “terá de ser dada centralidade ao conhecimento da construção histórica das escolas do *campo*, do sistema escolar, a especificidade de sua gestão no *campo*.” (ARROYO, 2007 p. 167). Assim como também que os conhecimentos sobre o ofício de ensinar estejam relacionados às condições e características específicas da escola do *campo* que pense a escola multi-idades, agrupamento por idade e/ou experiência de vida e trabalho, uni docência, docência por coletivo de idade, tudo isso levando em consideração as várias etapas do processo de escolarização, educação infantil, fundamental, médio, e Educação de Jovens e Adultos no *campo*. Que os cursos de formação se concentre em regiões com comunidades camponesas sendo ofertada num sistema semipresencial.

Também compreende-se que essa formação do professor para o *campo* ultrapasse a fragmentação das licenciaturas por disciplinas, como Arroyo apresenta abaixo;

“Na 5ª a 8ª séries da educação fundamental e na educação média e de EJA, o exercício do magistério ultrapassa os recortes das licenciaturas por disciplina e avança para competências por áreas de conhecimento, o que exige outros modelos de formação de professores que extrapolem a estreita formação por disciplinas e avança para a formação por áreas e, se possível, em mais de uma área do conhecimento. Um modelo que já é normal em muitos sistemas de ensino e que parte de uma concepção e de um trato mais totalizante e transdisciplinar da produção e transmissão do conhecimento.” (ARROYO, 2007, p 168)

Tanto Arroyo (2007) quanto Caldart (2002) vão destacar quem são os sujeitos educadores que os movimentos sociais priorizam. Não é pelo acaso que se defenda que os programas de formação dêem prioridade aos jovens e adultos que vivem nas comunidades do *campo*.

Caldart (2002) destaca dez pontos centrais para ser educador do povo do campo; 1- Reconhecer a existência do campo, ver sua realidade histórica, ver seus sujeitos; 2 - Ver a educação como ação para o desenvolvimento humano e a formação de sujeitos; 3 - Compreender e trabalhar as grandes matrizes da formação dos sujeitos do campo; 4 - Participar das Lutas sociais do povo brasileiro do campo; 5 - Lutar por políticas que afirmem o direito do povo do campo à educação; 6 - Provocar debate sobre educação entre os diversos sujeitos do campo; 7 - Aprender e ajudar no cultivo da pedagogia do cuidado com a terra; 8 - Aprender dos movimentos sociais que formam os novos sujeitos sociais do campo; 9 - Ocupar-se da escola do campo como um lugar de formação dos sujeitos do campo; 10 - Deixar-se educar pelos sujeitos do campo e pelo processo de sua formação.

Vale ressaltar que esses pontos centrais apresentados por Caldart também estão alinhados a uma perspectiva materialista histórico-dialética de visão de mundo para a formação de professores assim apresentada no primeiro tópico desse capítulo. Destacando o terceiro tópico trazido pela autora no texto original, o exemplifica dizendo:

“Um educador precisa compreender como cada um destes grupos com quem trabalha vem se formando através das relações de trabalho, da cultura, da vivência e resistência às situações de opressão, de miséria, de dominação das lutas e dos movimentos sociais de que participa[...] precisa saber trabalhar nos diferentes lugares da formação para tornar as práticas mais educativas, mais humanizadoras.” (CALDART, 2012, p 89)

Destacamos também o quinto e o nono tópico que, consecutivamente, esclarece que lutar por direito é também lutar para “romper com o ciclo vicioso de que se estuda para sair do campo e ou se sai do campo para estudar” como entender que como lugar de formação humana na escola do campo “Um educador deve saber que quem faz a escola do *campo* são

os próprios sujeitos do *campo*, organizados e em movimento; mas que é sua tarefa identificar e ocupar-se das questões específicas da pedagogia escolar” (CALDART, 2012, p 90-91)

Outras preocupações que surgem no meio da formação de professores para o *campo*, são políticas públicas assumidas pelo Estado de forma mais permanente, em contraponto aos projetos e programas de formação que, em raras exceções, se configuram como permanente e contínuo. Para isso, os movimentos sociais destacam eixos que norteiam essas políticas. Arroyo (2007) apresenta essas políticas como: a) Políticas que afirmem uma visão positiva do campo, que rompam com a ideia de extinção do campo como forma de vida; b) Políticas de formação articulada a políticas de garantia de direitos; c) Política de formação afirmativas da especificidade do campo; d) a serviço de um projeto de campo; e) sintonizada com a dinâmica social do campo. Tendo esses pontos como eixos de políticas mais centrais adotadas pelos movimentos sociais camponeses organizados.

De modo geral, Francisco (2014) destaca que a Formação de Professores para o *campo* advém de lutas históricas e sobre tudo travada pelos movimentos sociais e que no berço dessas lutas trazem contradições entre o *campo* e o urbano, mencionando as especificidades pontuais.

Há especificidades que contrapõem as práticas e concepção de Educação do Campo àquelas vigentes nas escolas oficiais estatais existentes no perímetro urbano e sua replicação de forma precarizada na área rural. Uma dessas especificidades que merece destaque se refere à problematização e oposição que a Educação do Campo, tal como proposta pelos movimentos sociais, em especial pelo MST, faz ao conhecimento dominante. (FRANCISCO, 2014, p.14)

Sendo esse conhecimento dominante majoritariamente um conhecimento construído sobre a ótica do urbano. Se trouxermos para o *campo* da Educação Física vamos identificar que os currículos de formação de professores no Brasil expressam em sua maioria na lógica do urbano, excluindo dessa forma o pensar a formação para contextos minoritários, Marin (2010). Confirmando essa afirmação Taffarel (2006) em seus estudos sobre “Formação de Professores de Educação Física para a cidade e o campo” chama a atenção para o fato de que nenhuma licenciatura em Educação Física tem demonstrado preocupação com o segmento do *campo*.

Portanto, no âmbito das pedagogias da Educação Física, Francisco (2014) ressalva o final da década de 80 e o início da de 90 como um dos momentos de surgimento de tendências críticas da Educação Física que possibilitaram a área “contemplar a discussão sobre as

interfaces com a Educação do Campo” (FRANCISCO, 2013, p.55). Destaca-se a proposta pedagógico-crítica e seu suporte epistemológico e teórico como percussores desse início de discussão, como menciona o autor a partir de sua pesquisa.

“O destaque a essa abordagem, refere-se ao fato de que os artigos que estabelecem relações entre o componente curricular de Educação Física e a Educação do Campo no período entre 2004-2014, encontrados em periódicos qualificados, [...] apresentam suas discussões a partir da referida abordagem e/ou de seu referencial epistemológico.” (FRANCISCO, 2014, p.55)

Se apropriando de uma mesma base epistemológica e reivindicando a proposta pedagógica citada acima, Taffarel (2006) aponta que uma formação de professores de Educação Física que possibilite a formação de sujeitos capazes de compreender e se inserir criticamente num determinado contexto, visando condições objetivas para a transformação do mesmo. A autora defende o modelo de Licenciatura Ampliada¹³ como possibilidade de Formação de Professores de Educação Física, que em linhas gerais essa formação exige:

“a) sólida formação teórica de base multidisciplinar e interdisciplinar na perspectiva da formação omnilateral; b) unidade entre teoria/prática, que significa assumir uma postura em relação à produção do conhecimento científico que impregna a organização curricular dos cursos, tomando o trabalho como princípio educativo e como práxis social; c) gestão democrática – que permita a vivência e o trabalho com relações de poder democráticas, e não autoritárias; d) compromisso social com ênfase na concepção sócio-histórica do trabalho, estimulando análises políticas sobre as lutas históricas pela superação da sociedade de classes, para que seja garantido o acesso aos bens a todos que dele participam em sua produção, especificamente no campo da cultura corporal; e) trabalho coletivo, solidário e interdisciplinar, e trabalho pedagógico como eixo articulador do conhecimento para a formação omnilateral; f) formação continuada para permitir a relação entre a formação inicial e continuada no mundo do trabalho; g) avaliação permanente como parte integrante das atividades curriculares, de responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico da instituição, abarcando as dimensões da avaliação da aprendizagem, do docente, dos programas e projetos, da instituição”. (TAFFAREL, et al., 2006, p. 168-169).

¹³ Ler mais sobre a proposta da Licenciatura Ampliada na Cartilha de subsídio aos debates da Campanha Nacional pela revogação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação Física. “ Educação Física é uma só! Formação unificada já! “ Lançada pela coordenação nacional (2009-2010) da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (EXNEEF) no ano de 2010, disponível em: <http://www.exneef.libertar.org/wp-content/uploads/2011/09/Cartilha-Modelo-Online.pdf>

Fazendo a relações entre as propostas dos movimentos sociais para a Formação de Professores do *campo* e a proposta que Taffarel(2006) para Formação de Professores de Educação Física, percebemos semelhanças, essas não são por um acaso qualquer, ambas as propostas trazem no seu interior relações diretas com a necessidade da classe trabalhadora em transformar as relações sócio econômicas colocadas hegemonicamente. Dessa forma acredita-se que a educação institucionalizada é uma das vias onde se disputa internamente para materializar ações e propostas de cunho crítico e transformador como as apresentadas, tornando esse espaço em um ambiente que além de promover a socialização do conhecimento, promova um conhecimento socialmente referenciado, emancipatório e transformador.

É necessário um resgate histórico como feito aqui, para observarmos e entendermos o quanto é urgente uma transformação educacional, propondo ações que vão ao encontro a essa transformação. Desse modo, o projeto Ed. Física para o Cerrado vem se pautando e se desenvolvendo nesses aspectos, com uma relação de co-participação entre os sujeito e bases sólidas, que nos ajuda a compreender as relações posta a realidade concreta. Aqui nesse capítulo intrigou-me a investigar a relação da Formação Inicial de professores de Educação Física e da educação do *campo*, para identificar as possíveis relações, que estarão expressas também numa relação de Extensão Universitária e Formação Inicial de professores desenvolvida melhor posteriormente.

3. INTERRELAÇÕES DO PROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O CERRADO COM A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Nesse terceiro e último capítulo se encontra de modo mais específico uma síntese do objetivo geral desse estudo que visa compreender as contribuições de um projeto de Extensão Universitário realizado em uma escola do *campo* na Formação Inicial de Professores de Educação Física. Mais especificamente, aqui estaremos contemplando um dos objetivos específicos que se referem em Identificar o projeto de Extensão Universitária do qual partimos para compreender as contribuições do mesmo para a Formação Inicial, tendo como interlocutor os alunos em Formação Inicial de Educação Física participantes e ex-participantes do projeto.

Para melhor trabalhar os dados este capítulo está dividido em cinco tópicos no primeiro é apresentado o projeto: “Educação Física para o Cerrado: Contribuições para a Formação Humana de crianças, adolescentes e professores do campo” onde não usaremos de dados obtidos no questionário online para elaboração do mesmo. Do segundo tópico em diante, desenvolvemos um diálogo com maior ênfase nos dados cedidos pelos participantes, onde as categorias de análises apresentadas na introdução desse estudo dão nomes aos tópicos.

Os dados obtidos pelo questionário foram cruzados com outros dados e referenciais pertinentes à problemática e possibilitaram diálogos importantes na construção de sínteses que se referem às contribuições do projeto na Formação Inicial mencionadas pelos interlocutores.

3.1 O Projeto: Educação Física Para o Cerrado: contribuições para a Formação Humana de crianças, adolescentes e Professores do Campo.

O projeto de Extensão referido nesse estudo para a elaboração de uma síntese que nos responda sobre as possíveis contribuições do referido na Formação Inicial de Professores, está vinculado a Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (FEFD/UFG) regional de Goiânia-GO, que por sua vez se constitui no ano de 2013 integrado a um projeto maior intitulado “Terra Encantada: Gente Miúda, Direitos Integrais” da faculdade de Informação e Comunicação (FIC) da mesma universidade.

Iniciando formalmente no ano de 2013 os projetos Terra Encantada e Ed. Física para o Cerrado¹⁴ se inter-relacionam de uma forma quase que indissolúvel a ponto de se confundir objetivos pontuais de um e outro. Dentre tanto, os dois projetos caminham tentando materializar um objetivo comum que é o trabalho interdisciplinar a partir das contribuições das diversas áreas presente neles. (LEITE, 2013)

O início do projeto Terra Encantada não se deu por um acaso como menciona Leite (2013) em um de seus textos¹⁵ de apresentação do projeto. Na verdade, foi uma retomada mais ousada e serena depois de tempos de reflexão sobre experiências anteriores de projetos com características similares, realizado na região da Chapada dos Veadeiros localizado na região norte de Goiás. Que trazia a educomunicação e jornalismo compartilhado/popular como foco central, como descrevo um pouco adiante.

No ano de 1998 via Projeto “Veadeiros” na parceria da UFG com grupos de Catadores de Flore (ASFLO), Moradores de São Jorge (ASJOR), Associação de Guias Turísticos da Chapada dos Veadeiros, foram realizados diversos trabalhos conjuntos, como os Jornais *Bafo do Dragão* e o *Tingú* além do trabalho de teatros e meio ambiente, documentário e jornais construído inteiramente por crianças *O Bafinho*. Todos esses projetos realizados numa ampla parceria entre a comunidade e movimentos sociais (LEITE, 2013). Portanto com diversas dificuldades sobre tudo de locomoção para a região da Chapada dos Veadeiros e divergências entre os parceiros comunitários, o projeto se desarticulou apresentando também outras dificuldades como apresenta Leite (2013).

¹⁴ Devido à extensão do nome dos projetos ao longo do texto irei referir aos mesmos de forma abreviada como mencionei

¹⁵ Um dos primeiros textos apresentados pelos autores, o Terra Encantada; Gente Miúda Direitos Integrais que leva o mesmo nome do projeto foi apresentado no XII Congresso Iberoamericano de extension universitária em Quito, no Equador, no ano de 2013.

“Outro elemento, determinante na interrupção dos subprojetos, aos quais a Universidade Federal de Goiás estava, de alguma maneira, implicada, é a ausência de uma política efetiva de extensão que, sem apoio financeiro para gastos com combustível e diárias de motorista, estas atividades de educomunicação popular não conseguiram sustentar a continuidade e se tornaram pontuais, sempre, no entanto, atendendo demandas das comunidades ou instituições.” (LEITE, 2013)

Depois de aproximadamente duas décadas, os sujeitos que desenvolviam os projetos na região da Chapada ainda mantinham vínculos. O que facilitou para um novo (re)nascimento do projeto Terra Encantada, dessa vez no viés da extensão, do ensino e da pesquisa com uma proposta mais ousada e interdisciplinar que a priori conta com diversas áreas do conhecimento como; Comunicação/Jornalismo, Educação Física, Artes Cênicas/Teatro que visam o trabalho coletivo como uma das bases fundamentais da proposta do projeto tendo conjuntamente “professoras e gestão das escolas, estudantes e coordenadores do projeto na universidade - atuado nas definições dos conhecimentos a serem tratados e nos caminhos a serem percorridos pelo projeto” (LEITE, 2013). O apoio financeiro e política de Extensão Universitária se fizeram importantes para uma retomada do projeto com configuração de Extensão Universitária junto à comunidade e outros parceiros institucionais.

Parceiros esses como as Faculdades de Educação Física e Informação da UFG, circo Laheto, que no ano de 2012 se encontraram para a realização um trabalho conjunto que se desencadeou na IV edição do Circo da Comunicação da Infância e da Juventude (CCIJ) realizado em junho do mesmo ano, reunindo entidade e projetos que desenvolve trabalho com criança, jovens e adolescentes através do viés da comunicação, cultura, arte e educação (LEITE 2013). No evento foram atendidas mais de 150 crianças que passaram por experiências de aprendizagem de técnicas da educomunicação como construção de blogs e fotografia além de experiência com conteúdo da Cultura Corporal (Esportes, Jogos e Brincadeiras, Dança, Lutas entre outros) blocos de percussão, construção de brinquedo e práticas circenses.

Foi deste primeiro encontro que as entidades envolvidas decidem escrever o projeto Terra Encantada: Gente Miúda, Direitos Integrais, projeto este interdisciplinar que mescla propostas de intervenção e reflexão junto a escolas e comunidades campesinas da região da Chapada dos Veadeiros. Que por sua vez com destaca Leite (2013) traçam seus objetivos:

Buscando compreender e atender as diferentes demandas, características, saberes e complexidade da vida do povo do campo no Brasil, em especial de Goiás [...] organizado por meio do trabalho conjunto entre estudantes e professores da universidade, juntamente com os professores e gestão das escolas. Entendemos que a parceria é essencial para a definição da proposta e seus caminhos, e que também é preciso haver uma troca de conhecimentos entre os saberes populares e acadêmico.

Cabe ressaltar que o coletivo de sujeitos que vem construindo o projeto de Extensão Universitária Terra Encantada vem tentando compreender as necessidades e complexidade da vida no *campo*, que sofre com uma situação de isolamento social, escassez de políticas públicas e de acesso a conhecimentos sistematizados, fatos esses que exigem de um projeto de extensão um sólido trabalho interdisciplinaridade que visa superar essas situações no/do *campo* (LEITE, 2013).

A partir deste contexto e características traçadas pelo o projeto Terra Encantada, quase que simultaneamente inicia o projeto Ed. Física para o Cerrado que tem em seu próprio nome uma alta definição do seu objetivo: “Contribuições para a formação humana de crianças, adolescentes e professores do campo” embora apresentem semelhanças nos objetivos comuns em ambos os projetos, há no interior do Ed. Física para o Cerrado singularidades que cabem a área do conhecimento da Educação Física. Milhomens (2003) destaca como objetivo geral do projeto “compreender e contribuir possibilidades de ação da Educação Física em escolas do *campo*, por meio do ensino-aprendizado de conteúdos com os estudantes das instituições” as escolas no caso específico.

O projeto apoiado em Saviani (2000) reconhece a escola como um lugar de “socialização do conhecimento científico” e que, inserida a realidade social, não se isenta das desigualdades sociais postas pelo próprio modo de produção capitalista, sendo esse o lugar que a escola se encontra, se configura nesse espaço um lugar de resistência e criações de novas formas de formação humana a partir de seus sujeitos, professores e alunos (LEITE, 2013). Portanto, na realidade do *campo*, e em específico a escola onde se desenvolve o projeto, a sua condição física também está a serviço da comunidade campesina, e que muitas das vezes é a representação material dos benefícios¹⁶ do Estado no *Campo*.

¹⁶ A região do Sertão embora seja rica de recursos naturais, tem carências em recursos governamentais, como postos de saúde, saneamento básico, transporte e outros, sendo a escola o único estabelecimento público construído na região do Sertão.

“Percebemos que a escola nesse contexto tem papel fundamental de socialização de conhecimentos, mas também de apoio às necessidades, como lugar de receber os médicos quando chegam nos povoados, abrigar os alunos quando o rio sobe, inviabilizando o retorno dos mesmos para casa, dentre outras demandas. Ao mesmo tempo, é também o lugar do prazer, dos encontros e festas.” (LEITE, 2013)

Assim, reconhecendo o espaço em que o projeto Ed. Física para o Cerrado se insere, os sujeitos envolvidos têm buscado constituir uma relação de horizontalidade, de troca de conhecimento e construção coletiva entre universidade e *campo* (MILHOMEM, 2013). No que tange a materialização dos objetivos próprios do projeto, o mesmo tem apresentado propostas como citadas abaixo:

“(...) realizar momentos (oficinas e rodas de conversa) sobre temas da cultura corporal visando contribuir na formação com as professoras das escolas; - realizar momentos (oficinas) sobre temas da cultura corporal com as crianças, adolescentes, jovens e adultos; - desenvolver possibilidades de articulação entre os campos da Educação Física, Teatro e Comunicação, buscando instrumentalizar educadores e estudantes quanto ao uso, criação e apreciação crítica da mídia e sua relação com as práticas corporais; - Contribuir para a formação dos estudantes-monitores, em especial, no que diz respeito a Educação Física no contexto do campo.” (MILHOMEM, LEITE, 2013)

Para a efetivação dessas propostas a partir das demandas específicas da Educação Física, como forma de trabalho e conteúdo, os sujeitos envolvidos iniciaram o projeto com reunião de estudos junto a textos “acerca da realidade do *campo*, do corpo e da Educação Física nesse contexto, a fim de compreender melhor tais aspectos.” (LEITE, 2013) De acordo com o que a maioria dos envolvidos tinham naquele momento, um contato inicial com a realidade da Educação Física no/do *campo*, procurou-se seguir de forma mensal como reunião de estudos e planejamento como uma das maneiras de materialização de tais propostas, e na contribuições efetivas na Formação Inicial de novos Professores.

O projeto concretiza suas ações mais específicas nas relações com as escolas¹⁷ do *campo* da região da Chapada dos Veadeiros no Norte de GO. Portanto, nos últimos anos o projeto vem desenvolvendo uma relação maior com a escola Municipal Santo Antônio da Parida conhecida pela comunidade como escola do Sertão, que localiza na região do

¹⁷ São três escolas que o projeto estabelece uma parceria CIFRATER, escola do Sertão e escola do acampamento Dom Tomás Balduino.

Sertão¹⁸ que fica aproximadamente a 30km do centro do município de Alto Paraíso de GO, é uma região que também contempla áreas de municípios vizinhos como: Nova Roma, São João D’Aliança e Flores de Goiás, devido a uma maior proximidade geográfica e compartilhamento de especificidades de uma região rica, habitada por população tradicional, de terras férteis, e razoável biodiversidade (LEITE, 2013). Tendo como proposta de intervenção na escola um período de 2 a 4 dias com oficinas com as crianças, adolescentes e adultos assim como Formação continuada com os professores do *campo*, com um intervalo de 45 em 45 dias.

Importante mencionar que o projeto adotou no seu início as oficinas como um espaço-tempo bastante rico para a socialização do conhecimento sobre uma determinada técnica, Leite (2013). Que é inspirado no conceito de “técnica corporal” de Mauss (1974). Também advinda de uma “perspectiva popular e de seu cotidiano, lugar onde as coisas, utensílios ou peças podem ser re-criados, re-inventados ou, ainda, ressignificados e não simplesmente, substituídos.” (LEITE,2013)

As oficinas no início do projeto eram realizadas com crianças, adolescentes e adultos que compartilhavam do mesmo espaço, sendo divididas por ações específicas onde os alunos e professores da escola se interessavam. Ao longo do projeto se percebe uma mudança do formato de oficina para intervenção, que ora perpassa por visão epistemológica ora pela realidade concreta da escola que sugeriu que as intervenções fossem realizadas em formato de aulas com os alunos que apresentasse idades parecidas, assim também possibilitando que os alunos da escola tivessem acesso a mais intervenções do projeto do que propriamente as que os interessavam. Essa mudança do formato de oficina para aulas ou intervenções, possibilitou uma aproximação maior com as propostas de referenciais que concordamos e trazemos ao longo desse estudo. Ressaltamos ainda que um marco dessa transição talvez seja a fala de uma professora que antes da locomoção para uma “oficina” de natação no rio entrou na sala olhou e falou; “*hoje a aula vai ser no rio, então será lá a nossa sala de aula onde iremos apreender sobre o nadar*” (Professora do Sertão, grifo meu).

Outro ponto importante a se destacar é a concepção crítica da qual o coletivo de estudantes em Formação Inicial juntamente com a coordenadora do projeto parte para compreender a Educação Física, que alicerçada no Coletivo de Autores, (1992, p 34) compreende como “uma prática pedagógica que surge de necessidades concretas identificadas

¹⁸No ano de 2012 o Centro de Estudos do Cerrado da Chapada dos Veadeiros/UNB Cerrado vinculado a Universidade de Brasília, desenvolveu o trabalho “Comunidade do Sertão Alto Paraíso de Goiás” que trazem com maiores detalhes as características da região do Sertão.

em diferentes momentos históricos”. Sendo dessa mesma perspectiva a compreensão de Cultura Corporal, para Albuquerque (2007) um “amplo e riquíssimo campo da cultura, no qual está é entendida pelo conceito materialista-histórico dialético” (ALBUQUERQUE, 2007, p.131)

A última proposta de desenvolvimento do projeto, citada por Milhomens (2013) que diz sobre a “Contribuir para a formação dos estudantes-monitores, em especial, no que diz respeito à Educação Física no contexto do *campo*” está intrinsecamente relacionado à pergunta central desse estudo aqui desenvolvido, se constituindo por sua vez como uma possibilidade de avaliação e reavaliação contínua do projeto e de suas propostas.

Dessa forma pensando nas contribuições do projeto para a Formação Inicial de Professores de Educação Física, Milhomens (2013) apresenta a maneira que o projeto trata essa dimensão da proposta:

“A relação que se estabelece entre formação inicial e continuada, abrange os processos de planejamento, a realidade da comunidade, suas necessidades e interesses. No entanto, os planejamentos são estruturados com a finalidade de romper com os padrões que engessam as ações pedagógicas, dessa forma, são estabelecidos diálogos onde os professores contribuem com alterações e reorganização da estrutura da atividade, sempre que haja necessidade. Além disso, as vivências não são esgotadas em si. A experiência junto aos estudantes, pressupõe o processo de reflexão com os professores, no intuito de pontuar quais outros elementos podem ser desenvolvidos a partir daquela vivência, para que a atividade tenha continuidade mesmo com a ausência do projeto.” (MILHOMENS, 2013)

Partindo desses pressupostos, o coletivo de sujeitos envolvido no projeto vem buscando considerar a docência e a Educação Física dentro desse contexto de extensão como uma prática transformadora, que necessita de constantes avaliações e replanejamentos. Dessa forma o projeto também vem compreendendo que a universidade não detém um conhecimento superior ao produzido e construído nas escolas e escolas do *campo*, de modo que não é intenção oferecer ao Professores do *campo* que trabalham com a Educação Física “modelos de aulas prontas, o objetivo é levar alguns elementos da Educação Física dentro de uma perspectiva que pense o seu humano em sua totalidade” (MILHOMENS, 2013). Dessa forma para além de propor algo, a contribuição do projeto mais significativa para a Formação de Professores vai ao encontro à construção e aprendizagem conjunta.

Pensando na Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, eixos constitutivos e necessários na formação de professores, a participações em eventos, encontros, congresso

assim como elaboração de seminários, como rodas de conversas, mesa redondas, conferencias entre outros, foram e são importantes e imprescindíveis para esse processo inicial formativo como um todo, no que cabe ao projeto participações em atividades extras curriculares como citadas acima, colaboram para trocas de experiências e de conhecimento entre projeto de Extensão Universitária com o mesmo caráter e na elaboração de sínteses e avaliações do mesmo.

No quadro abaixo, são apresentadas algumas produções acadêmicas realizadas pelos sujeitos envolvidos no projeto que foram apresentados no formato de apresentações orais, pôsteres e textos em anais de eventos.

**TEXTOS E APRESENTAÇÕES PRODUZIDOS PELOS INTEGRANTES DO PROJETO
“EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O CERRADO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO
HUMANA DE CRIANÇAS, ADOLESCENTES E PROFESSORES DO CAMPO”**

ANO	NOME DO TEXTO/ TRABALHO E AUTORIA	CONGRESSO/ ESTADO CIDADE	MODO DE DIVULGAÇÃO
2013	Projeto de Extensão Educação Física para o cerrado: contribuições para a Formação Humana de Crianças, Adolescentes e professores do Campo. MILHOMENS, S.R.; BRITO, P.G.; ANDRADE, J.H.; LEITE, J. O.	XII Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria Quito - Equador	Apresentação Oral
	Terra Encantada: gente miúda, direitos integrais LEITE, J. O.; ROCHA, N.J.R, MAGALHÃES, J.C	XII Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria Quito - Equador	Apresentação Oral
	Educação Física para o Cerrado... Primeiros Passos LEITE, J. O.;	VI Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo Goiânia-GO	Apresentação Oral
2014	Propostas de ensino dos elementos da cultura corporal em escolas do campo: uma educação física para o cerrado, ANDRADE, J.H.; SILVA, N.M	6º Congresso Brasileiro de Extensão Universitário Belém-Pará	Roda de Conversa
	Formação Inicial E Continuada: Contribuições Do Projeto Educação Física Para O Cerrado LEITE, J. O.; BRITO, G. P.	6º Congresso Brasileiro de Extensão Universitário Belém-Pará	Apresentação Oral
	Caminhando juntos: O Projeto Terra Encantada - Gente Miúda, Direitos Integrais LEITE, J. O.; ROCHA, N.J.R, MAGALHÃES, J.C	6º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belém-Pará	Apresentação Oral
2015	A Educação Física na Escola do Campo: ações e reflexões a partir da extensão universitária MAGALHÃES JUNIOR, R. P.	COMPEX Universidade Federal de Goiás Goiânia- Goiás	Pôster
	Educação Do Campo E Os Desafios Para (Re) pensar A Prática Pedagógica MAGALHÃES JUNIOR, R. P.	XIX CONBRACE VI CONICE Vitória - Es	Pôster
	Aprendizados e Desafios de um Projeto de Extensão Transdisciplinar e Comunitário: Terra Encantada Gente Miúda, Direitos Integrais. LEITE, J. O.; ROCHA, N.J.R,	XIII Congresso Latino-Americano de Extensão Universitária Havana-Cuba	Pôster
	Educação do campo, corpo e Infância LEITE, J. O	Revista becos Comunicantes, vol. 3 Magnifica mundi Goiânia- Goiás	Artigo

2016	SERTÃO ENCANTADO: OBSTÁCULOS PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO SILVA, E. B. P. da1; MACIEL, W. D. O.2; LEITE, J. O	7º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária - CEBEU Ouro Preto – Minas Gerais	Apresentação Oral
	Diferentes olhares para o: Projeto de Extensão Terra Encantada - gente miúda, direitos integrais LEITE, J. O.; SILVA, C.S.; MACIEL, W. D. O.; OLIVEIRA, G.C.M.; SILVA, E. B. P.	7º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária - CEBEU Ouro Preto – Minas Gerais	Pôster
	Educação no campo: Uma Rica Pluralidade de Saberes e Aprendizados por meio da Extensão Universitária MACIEL, W. D.O.; FREITAS, D. V. P.; SILVA, E. B. P.; SANTOS, Y.M. F.; LEITE, J.O.	CONPEX 2016 Universidade Federal de Goiás Goiânia- Goiás	Pôster

Embora o presente estudo não se proponha fazer uma análise da arte criteriosa das publicações feitas pelo o coletivo do projeto. Os textos apresentados acima tratam em sua maioria de textos de apresentações do projeto e relatos de experiências com um olhar não tão profundo. Mas que são textos importantes para os primeiros passos que possibilitam bases para novos outros e estudos mais elaborados como este.

Ressalto ainda que uma das formas de apresentação do projeto, relatos de experiências e discussões sobre a Educação e Educação Física do/no Campo, são os seminários sobre tudo realizados pela a Jornada Magnífica¹⁹ que já contou com participações importantes de professoras e moradores do *campo* realizando um intercâmbio entre *campo* universidade que renderam contribuições significantes para o caminhar do projeto como também possibilidades de contato de pessoas em Formação Inicial não participantes do projeto com as reflexões acerca do contexto apresentadas por pessoas que no *campo* desenvolvem sua atividade docente assim como moram, vivem e produzem suas formações.

Com relações fortes de parceria ao projeto, outras ações que visam a Formação Inicial de Professores como o Estágio Supervisionado de licenciatura em Educação Física da FEFD no ano de 2015 realizou a primeira experiência de um estágio curricular supervisionado em escolas do *campo* sendo a escola do Sertão a escola campo de referência. Essa experiência foi realizada por uma dupla sobre orientação de uma professora coordenadora do estágio supervisionado e coordenadora do projeto, resultando em um portfólio de estágio e apresentações do mesmo no formato de seminário, sem dizer que foram ricas trocas de experiências entre universidade escola do *campo*, assim como projeto de extensão e estágio supervisionado, contribuindo sem dúvidas com a Formação Inicial de todos os envolvidos.

¹⁹ Jornada de debates realizado pelo laboratório de rádio e web TV Magnífica Mundi.

Caminhando para um fechamento dessa longa, mas necessária apresentação do projeto Ed. Física para o Cerrado, identificamos que esse projeto não prevê um término e sim uma continuidade possível de acordo com as condições concretas e objetivas tanto das escolas quanto da universidade, assim como as relações que se estabelecem, ressalto ainda que no presente momento o projeto não seja contemplado por apoio financeiro via política de extensão, dependendo dessa forma de verbas das instituições das quais estão inseridas para custear transportes, diárias e outros.

Como foi apresentado no decorrer desse tópico e concordando com Milhomens (2013), o Projeto Ed. Física para o Cerrado como um projeto de Extensão Universitária vem se mostrando possível na articulação entre Ensino Pesquisa e Extensão como respectivamente para a contribuição na Formação Inicial de professores de Educação Física e na Formação Continuada dos professores das escolas do *campo*, contribuições essas que são materializadas na construção coletiva, na ação-reflexão-ação pertinente na prática pedagógica, estudos relativos ao contexto do *campo*, a especificidade da Educação Física, como também a elaboração e produção científica.

3.2 Os Sujeitos: Perfil dos alunos das licenciaturas na UFG e participantes do projeto

Nessa categoria será feita a apresentação dos alunos sujeitos em Formação Inicial participantes do Projeto Ed. Física para o cerrado, sendo esses alunos primordiais para o diálogo sobre as contribuições do projeto na Formação Inicial dos mesmos. Esse diálogo se materializou por meio de respostas apresentadas ao questionário online e dados de outra pesquisa. Com a intenção de identificar com melhor clareza o perfil dos estudantes das licenciaturas na UFG logo o perfil do aluno da Licenciatura em Educação Física, dados obtidos de outra pesquisa que compõem a tese de Doutorado intitulada “A Formação de Professores na Universidade: Reflexões acerca da cultura, juventude e Trabalho docente” de Nivaldo Antonio Nogueira David realizada em 2013. Nos auxiliara nessa identificação.

David (2013) realizou em sua tese perguntas por meio de questionário para 277 estudantes de licenciatura do ano de 2012 e 2013 da UFG sendo 68 do curso de Educação Física. Traz, em sua análise de dados, informações importantes sobre o perfil de alunos dos cursos de Licenciatura na UFG. Apresentando em linhas gerais que os alunos das Licenciaturas da UFG em sua maioria são provenientes de escolas públicas onde 55% realizou o ensino fundamental em escolas públicas aumentando a porcentagem para 60.1% quando se

refere ao ensino médio. O autor também constatou que a maioria dos alunos de cursos de licenciaturas, residem em sua maioria em “bairros periféricos, as vilas, os setores mais afastados do centro da cidade e, inclusive, cidades do interior vinculadas ao entorno da capital” (DAVID, 2013, p.185). Destaca-se que os alunos ingressantes nas licenciaturas pertencem majoritariamente as classes *E* e *D*, que considera a classe *E* famílias com renda de 1 a 2 salários mínimos mensais, e a *D* de 2 a 4 salários mínimos como renda familiar, um dado que para o autor se configura alarmante. O número significativo de alunos universitários, que além de estudar, são trabalhadores, e apresentam faixa etária entre 16 a 20 anos de idade (alunos matriculados nos anos de 2011 e 2012).

O autor traz em sua análise um olhar para a relação de gênero dos/a alunos/a de licenciatura e consta que com 68,6% do total investigado são mulheres acreditando ter uma *afeminização* do magistério sobre tudo nos cursos de Dança e Pedagogia. Em contrapartida identifica que quanto mais específico o curso de licenciatura se configura maior se amplia a “presença do sexo masculino nos cursos de formação de professores, o exemplo típico para ilustrar essa afirmação está no curso de licenciatura em Física (100%).” (DAVID, 2013 p. 183)

Na mesma pesquisa o autor se preocupa em questionar os estudantes sobre o que os levou a cursar Licenciatura e encontra em suas respostas a ideia de um “dom natural em ser professor”, respondida por 83 pessoas de 277 “no compromisso com a formação das novas gerações” 81 pessoas, “na paixão pelo magistério” 67 pessoas. Analisando sobre o valor social e ao respeito público pela profissão do professor o autor percebe que “os estudantes ainda acreditam que a docência esteja entre as profissões mais importantes e de reconhecido valor social” um total de 196 de 277 apresenta essa compreensão.

Não se pode aplicar de forma severa esses dados à realidade dos perfis dos participantes do projeto, uma vez que a amostragem de dados de alunos da Educação Física na pesquisa de David (2013) é de 68 participantes, portanto são dados que de certa forma contemplam, sim, o curso de Licenciatura em Educação Física e os participantes do projeto de Extensão Universitária, investigado nessa pesquisa.

Dessa forma, para melhor traçar o perfil específico dos participantes do projeto foi aplicado o questionário online, que com as respostas melhor podemos observar quem são os sujeitos participantes e ex-participantes desse projeto entre o período de 2013 a 2016.

No presente momento da pesquisa 6/11 participantes (P)²⁰ ainda estão na graduação sendo que 3/6 no terceiro período (P5, P7, P9). 1/6 no quinto (P4). 1/6 no sétimo (P10), e um dos participantes identificado aqui como (P1) já integralizou os oitos períodos do curso, faltando a elaboração de sua monografia para integralização do curso, vale ressalva que os períodos mencionados levam em conta o primeiro semestre de 2017.

Outros 5 dos 10 participantes que responderam o questionário já estão graduados: dois no ano de 2016 (P2, P8), uma no ano de 2015 (P11) e duas no ano de 2013 (P3, P6) sendo que a (P3) já concluiu o mestrado em educação na linha de políticas educacionais e formação de professores e ao responder uma pergunta do questionário se o projeto tem influência direta na pesquisa, a mesma destaca que não há uma relação direta com a pesquisa desenvolvida por ela no mestrado. Já outra (P6) está no mestrado também na área da Educação, na linha de pesquisa de cultura e processos educacionais e destaca que o Projeto Educação Física para o Cerrado teve sim influencias na pesquisa ao mencionar que “O contato realizado nas ações do projeto, junto a crianças, forneceu base de análise e reflexão que contribuíram efetivamente na condução do projeto” (Participante P6). Os outros participantes do projeto declararam que não estão em projeto de pós-graduação nesse momento.

Quando perguntados sobre a atuação profissional no atual momento para os/a participantes duas delas atuam como professora, a (P6) atua na educação infantil no DEI/CEPAE/UFG ²¹ já a (P3) na rede básica e também no ensino superior, salve ressalva que ambas participantes ingressaram em programas de pós-graduação na área da educação nos levando a afirmar que a Formação Continuada é um dos pilares importantes na consolidação de Formação de Professores.

Os/a demais participantes que já colaram grau, um (1) menciona nenhuma atividade profissional (P2), a (P8) atua como professora de hidroginástica essa que também está fazendo uma complementação do curso de Educação Física na modalidade do bacharelado. E a participante (P11) atua na educação infantil.

Dos participantes do projeto que ainda não colaram grau quatro deles se ocupam exclusivamente como estudante (P4, P7, P9,) exceto um que desenvolve estágio em escolas (P5), outros dois dos seis participantes que ainda estão na graduação se ocupam de atuação profissional fora das áreas específicas da educação e Educação Física (P1 e P11).

²⁰ O “P” em maiúsculo será utilizado para identificar os participantes da pesquisa, consecutivamente do projeto Ed. Física para o Cerrado.

²¹ Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás.

Por fim, questionando se os sujeitos envolvidos no projeto já tiveram outra formação além da licenciatura em Educação Física apenas o (P5) menciona curso técnico em agropecuária, nos mostrando que a maioria dos sujeitos participantes do projeto teve na Licenciatura em Educação Física seu primeiro contato com a formação de professores.

Contudo esse tópico do texto é compreendido como uma primeira categoria de análise necessária para que identifique quem são os sujeitos em Formação Inicial participantes do Projeto Ed. Física para o Cerrado, que nesse estudo são os principais interlocutores que vão nos dizer como, e se houve contribuições do Projeto de Extensão na Formação acadêmica dos mesmos.

3.3 A aproximação com o Projeto e com a Educação do Campo

A universidade é um rico ambiente com diversas possibilidades de participação em grupo de estudos, pesquisa, projetos de extensão, disciplinas com de cunho multidisciplinar entre outros horizontes que define esse espaço como um ambiente abrangente e ímpar para a aprendizagem e formação, não só acadêmica, como humana. De fato, escolhas são pontos importantes para se fazer durante o período de Formação Inicial assim como aproximação de áreas de estudos da qual nos identificamos. Nessa categoria de análise são aglutinadas perguntas feitas aos sujeitos envolvidos no projeto que remetem à aproximação, tempo de participação, intervenção pelo o projeto assim como o contato com a temática da educação do *campo*, bem como a importância atribuída a essa temática no curso de Formação de Professores em licenciatura de Educação Física.

Quase em todos os casos de aproximação e participação dos sujeitos no projeto ocorreram por meio de convite e apresentações informais ora pela coordenadora do projeto ora por já participantes do projeto. Importante destacar que todos os estudantes que participaram e participam do projeto não passaram por processos seletivos e ou avaliações, curriculares ou teóricas. A aproximação ocorre em reuniões de capacitação do coletivo e a inserção no projeto depende do interesse e envolvimento dos estudantes com a causa da educação do *campo*.

Despertando a curiosidade de muitos estudantes pelo o desafio de pensar a prática pedagógica da Educação Física no ambiente não urbano e tendo a interdisciplinaridade como foco traçado pelo projeto maior Terra encantada, foi que muitos estudantes ao longo desses

últimos anos se envolveram com o projeto mesmo sendo um projeto que tem pouco recurso para custear bolsas de auxílio estudantil.

Quatro (4) entre os onze (11) sujeitos participantes do projeto que responderam ao questionário, mencionaram que foi por meio de convite da coordenadora que conheceu o projeto logo no início do ano de 2013 (P2, P3, P6 e P8) e no final desse mesmo ano outro participante (P1) também conheceu por meio de um amigo da graduação já participante. A participante (P11) conheceu o projeto em 2014 e duas das participantes da pesquisa, (P4 e P10) responderam que conheceram o projeto no ano de 2015 a convite da professora e alunos já participantes do projeto. Outros três participantes (P5, P7 e P9) disseram que conheceu o projeto na primeira semana de aula em uma apresentação informal do projeto aos novos ingressantes do curso de Licenciatura em Educação Física, apresentação essa que conduzida por um membro do projeto, prática comum entre os mesmos que desde o ano de 2014 se encontram num processo de autogestão, advindo de afastamento da coordenadora do mesmo por questões de licença acadêmica para doutorado, o que não fez com que se ausentasse completamente do cargo de coordenadora e do projeto.

É importante retornar ao formato desse projeto para compreender que ele se dá por meio de participação de reuniões organizativas, grupo de estudos, planejamento coletivo, produção acadêmica, entre outros. Assim como por meio de intervenções que ocorrem entre aproximadamente 45 em 45 dias, e que nem sempre existe a possibilidade de ida com todo o grupo, tanto por motivos acadêmicos quanto por questões logísticas. Nesse formato e dado que a maioria dos estudantes que conhece e participa das reuniões do projeto já se sente parte do mesmo.

Quando é questionado o tempo de participação, a maioria respondeu que se deu do momento que conheceu o projeto até a colação de grau no caso dos participantes já graduados, em outros caso de participantes não graduados os participantes do projeto que conheceram o mesmo em 2016 menciona o tempo por mês levando em conta o mês da intervenção até o mês da aplicação do questionário, as duas participantes que conheceram o projeto em 2015 mencionam apenas o tempo de acordo com o período que fizeram intervenção, uma delas (P10) até destacando que fez apenas uma intervenção, talvez essas não tendo a mesma compreensão apresentada acima sobre a não limitação do projeto apenas nas intervenções.

Dois participantes do projeto no caso o (P1 e P8) definiram o seu tempo em dois anos, curiosamente são os únicos dois que conseguiram bolsa de auxílio financeiro, e que quando

encerrada também ocorreu a saída do projeto. Não foi possível, por meio do questionário, saber mais sobre o porquê isso ocorreu. O que podemos traçar como hipótese levando em consideração o perfil dos alunos de licenciaturas da UFG apresentado por David (2013), muitos dos estudantes de Licenciatura têm que consolidar o tempo de estudos com o de trabalho, para ter uma renda que auxilie sua permanência no curso.

Quanto às intervenções na escola vinculada ao projeto o gráfico a seguir apresenta o número de intervenções feitas por cada participante da pesquisa. Essas são referentes a intervenções que ocorreram na escola do Sertão.



Pensando sobre a aproximação não só ao projeto, mas também à temática da Educação e Educação Física do/no *campo* e a relevância dessa temática abordada na Formação Inicial de Professores, eu procuro identificar qual a importância que os participantes do projeto atribuem a isso. Pode-se observar que, ao responder uma das perguntas que se referia ao contato e aproximação didático-pedagógico e ou teórico sobre educação do *campo* durante a graduação, dos onze (11) participantes, todos responderam que não tiveram ou ainda não, visto, que alguns se encontra em Formação Inicial curricular. O participante (P2) cita a iniciativa própria em pesquisar a temática como forma de aproximação. Já (P1) menciona o contato também se deu por meio de seminários que ocorreram na Faculdade que abriu espaço para falas sobre a educação e Educação Física do/no *campo*, porém pela ótica do projeto que participa.

Duas das participantes, embora não tendo o contato sobre a temática pela a via da graduação, no período em que cursava Licenciatura em Educação Física poderão participar de um EIV (Estágio Interdisciplinar de Vivência) como contam abaixo.

“Um pouco antes de ingressar no projeto, participei de um curso de formação que envolvia o MST e formação política, no qual de forma genial tive contato com a educação desenvolvida nos acampamentos e assentamentos, porém nada diretamente ligada a graduação” (Participante P6)

“Durante a graduação sim, mas não diretamente pelas disciplinas cursadas. O contato que tive foi através do EIV (Estágio Interdisciplinar de Vivência) em Brasília-GO e outros cursos oferecidos por educadores populares.” (Participante P3)

O contato com o EIV possibilitou aos participantes terem uma visão mais abrangente e emancipatória sobre o *campo* e as pessoas que lá vivem, além de compreender que ser educador do *campo* também é “deixar-se educar pelos sujeitos do *campo* e pelo processo de sua formação” (CALDART, 2012) dessa forma um estágio de vivência promovido juntamente ao Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) que é um dos maiores movimentos camponeses organizados e percussores de uma pedagogia para a educação do/no *campo*, não nos deixam dúvidas que contribuiu de forma significativa para que as participantes do projeto compreendessem melhor as dimensões do *campo*.

Na pergunta realizada aos participantes sobre a importância da discussão sobre educação do *campo* na Formação Inicial de professores, todos mencionam que sim, ser importante. E ao esclarecerem os porquês, é possível observar de modo geral quatro perspectivas que norteiam as justificativas dos participantes sobre a relevância sendo o entendimento da: 1) função da Formação Universitária com o campo; 2) O campo como lugar singular; 3) O campo sendo visto por comparativo do urbano; e 4) O Campo/escola do campo como áreas de intervenção profissional.

Dessa forma um dos ex-participantes menciona que:

“Sabemos que a demanda de formação de professores para o campo existe e a Universidade não está preparada ou não quer estar preparada para o atendimento à essa questão. Depois, mesmo que o campo seja tão negligenciado pela Universidade, sabemos que ele está lá e, por isso, não só

a discussão é necessária, mas, também, a ação da universidade pública brasileira”. (P1)

É possível identificar nessa resposta a perspectiva da “função da Formação Universitária com o campo” que dessa forma traz a preocupação em colocar a educação do *campo* no debate da política pública assim como uma vontade de que, a partir da Formação da Universitária pensada para e com o *campo*, venha o rompimento de uma ciência hegemônica predominante.

Na mesma perspectiva, compreendendo a função da Universidade com o *campo* e colocando o *campo* como existência humana assim como e não diferente da cidade outra participante do projeto justifica a pergunta da seguinte forma:

“É fundamental que em cursos de licenciatura, onde se forma para a prática docente, que a educação no campo seja uma das muitas dimensões educacionais a serem analisadas e compreendidas de forma crítica e sistemática. Isso se faz necessário visto que o campo, assim como, a cidade é o lugar da existência humana, onde se constituem relações sociais, de trabalho e educação. Dito isso, é preciso mensurar que o campo é um lugar com singularidades próprias em relação a cidade, e essas singularidades precisam ser abarcadas na formação inicial, principalmente nos aspectos em que as diferenças não apareçam como o que distancie o campo da cidade, mas como elemento que no possibilite compreender as dimensões e complexidade que compõe o campo, no sentido de contribuir de forma qualitativa com a formação na educação básica.” (Participante P6)

Vemos que acima a participante coloca o *campo* como um lugar concreto que não está nem melhor nem pior na existência humana, e sim como um ambiente não hegemônico de conceber a vida. Nesse sentido, observa-se que para pensar a discussão da educação do campo na Formação Inicial não é importante que apareça uma diferença entre *campo* e cidade que distancie uma do outro, mas sim, como elemento que faça ter um prisma ampliado para contribuir na formação da educação básica como um todo. Parafraseando outra participante da pesquisa “Temos que pensar em uma formação mais completa, que atende a todos, e que chegue à todos.” (Participante P10)

Não desmerecendo uma comparação entre escola do campo e escola urbana, mas sim partindo de um viés crítico uma das participantes da pesquisa ressalva que essa diferenciação colocando no campo prático se materializa sobre tudo em forma de “problemas” aos olhos de alguns, quando na verdade é processo e constitutivo do ato de lecionar.

De acordo com a participante:

“O debate da formação de professores para educação do campo, retoma discussões que também estão contidas na educação formal em âmbito geral, mas que acabam sendo camufladas por demais problemáticas da escola urbana. Um exemplo seria a diferença de níveis de conhecimento, em que o professor deve assumir novas estratégias metodológicas para mediar o conhecimento em uma sala heterogênea. Na escola urbana isso existe tanto quanto na escola do campo, mas, na primeira, essa diferença é muitas vezes compreendida como um problema e não como algo que faz parte. Já na segunda, esse debate é recorrente seja pela quantidade de alunos, de professores ou de salas disponíveis.” (Participante P3)

Dessa forma, concordando com a participante, acredito que a mesma traz um recorte que norteia o trabalho pedagógico, e sendo a escola um lugar de socialização do conhecimento, segundo Saviani (2010), tanto o *campo* quanto a cidade são lugares da existência humana, de acordo com Taffarel (2006), de fato alguns contextos concretos da realidade não devem ser encarado como problemas, portanto Francisco (2014) apresenta que sobre a ótica dos movimentos sociais outros atributos que são dados ao professores. O autor cita como também componentes do trabalho pedagógico, o: “engajamento político e ideológico na luta do movimento sociais; exercício da autogestão como elemento vital a organização educacional e produtiva do movimento; a integração profunda com a comunidade.” (FRANCISCO, 2014 p.51)

Dessa forma, ainda dialogando com a mesma participante citada acima, ela trazendo um elemento que Francisco (2014) ressalta ser importante para o trabalho pedagógico, que é a interação profunda com a comunidade a participante destaca ao justificar sua resposta que:

“É importante destacar que a educação do campo propiciou maior aproximação com o debate acerca da concreticidade da relação entre educação-escola-comunidade, onde foi possível observar uma relação orgânica e recíproca entre os sujeitos, o processo educativo e o compromisso com o espaço educacional, sendo a escola o local de educar as pessoas da comunidade com o ensino formal, mas também um ponto de encontro, de socialização, de reunião, de construção de projetos coletivos. Esse elemento se vincula ao seguinte que é a formação da autonomia das pessoas envolvidas.” (Participante P3)

A justificativa acima nos coloca a ter uma percepção não apenas dos processos formativos teóricos que compõem uma Formação Inicial de Professores como também uma compreensão de um lugar de especificidade e singularidade de relações entre povos, culturas e tradições. Outra participante ao mencionar o a importância atribuída à discussão na Formação Inicial referente à educação do *campo* menciona que: “a discussão traz instrumentos construtivos para a valorização da cultura.” (Participante P6)

Presente também nas justificativas da pergunta um viés de comparação entre escola do *campo* e cidade outros participantes trazem um preocupação no que diz respeito ao âmbito do *campo* do trabalho profissional, dessa forma uma das participantes da pesquisa menciona que “Saímos da faculdade sem nenhuma noção da educação no *campo*” (Participante P8) dessa forma dialogando com outro participante que acredita que a realidade do *campo* ser “pouco discutida, conhecemos apenas a realidade das grandes cidades, e caso algum graduando se interessa em trabalhar em uma escola do *campo* não irá possuir aporte teórico e prático, visto que a realidade campesina é diferente das cidades” (Participante P7). Colocando aqui que o aporte teórico da Formação Inicial está muito ligado a concepção de escola urbana e que como menciona outro participante é importante a discussão sobre o *campo* na Formação Inicial, “pela possibilidade pedagógica que se aprende pelo simples fato de pensar além do contexto urbanizado ” (Participante P2)

Por vias gerais não nos restam dúvidas ao traçar o diálogo com os participantes do projeto, as importâncias atribuídas em se discutir a Educação do *Campo* na Formação Inicial de Professores, ressaltando sempre que o *campo* deva ser uma temática que ocupe os debates na Formação, seja por meio de disciplinas seja via texto de disciplinas de eixos comuns à educação. Salientamos ainda que não só haja uma discussão de forma superficial, mas sim, com um viés crítico que compreenda o campo como um espaço de existência humana. Também que as discussões possibilitem pensar intervenções práticas e emancipatória para o ensino dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

3.4 As Contribuições da Extensão Universitária Na Formação Inicial

Nesse tópico os participantes da pesquisa pontuam especificamente sobre as contribuições do projeto Ed. Física para o Cerrado nas suas Formações Iniciais como professores. Sendo esse um dos tópicos centrais que responde à pergunta desse estudo, este contém apenas respostas referentes a duas perguntas enviadas aos participantes, embora seja central, este não se sustenta em si só para compreender a relação da Extensão Universitária com a Formação Inicial, dependendo e se relacionando, com outros tópicos apresentados no decorrer do texto.

Ao mencionarem sobre, os participantes da pesquisa relatam por unanimidade contribuições positivas que vão ao encontro a uma formação humana mais ampla que

abrangem possibilidade de contato com as comunidades, com a interdisciplinaridade possível no projeto, até mesmo questões pontuais e específicas e não menos importantes em relação a prática docente.

Alguns dos participantes trazem que foi via projeto o primeiro contato com uma escola na condição de professor, dessa mesma forma um participante (P1) menciona que foi no projeto que foi chamada de professor. Agregando valor a uma profissão que carrega em si um valor social de extrema importância para a sociedade assim como simbólico. Outros participantes descrevem que foi a partir do projeto que começaram a perceber o papel do educador no processo de transformação da sociedade. Ilustrando dessa forma o tamanho da responsabilidade e valor atribuído ao educador.

Uma das participantes destaca:

“(…) de forma ampla, contribuiu no sentido da aproximação, reflexão e análise da realidade da educação no campo, bem como, para a minha formação acadêmica, visto que a prática docente se complexifica a medida que mantém o movimento de aprendizado nas mais diversas dimensões humanas. De forma, mais específica, a realidade de cada escola, do corpo docente, das crianças e adolescentes específicos com os quais convivi, o grupo multidisciplinar da UFG, os parceiros da FEFD contribuíram para a ampliação do meu olhar e ações críticas, como professora de Educação Física.” (Participante P6)

Nessa perspectiva, de forma ampla apresentada pela participante acima que também outros participantes relataram que a primeira aproximação com a educação do *campo*, assim como com o projeto, os permitiu uma inserção e procura maior de compreender a Educação Física no âmbito da educação do *campo*.

Dessa forma, duas respostas que dialoga e ilustra a afirmação acima, sobre como o projeto:

“despertou em mim uma vontade imensa de ir além daquilo que me era apresentado, e a sempre buscar alternativas para apresentar os conteúdos, mesmo quando faltar material ou espaço adequado. Me ensinou também a questionar e a lutar pelos meus ideias. (Participante P2)

Trabalhar com a educação física, com a cultura corporal, em ambientes extremos, coloca em conflito aquilo que defendemos como uma educação física crítica e o que é possível ser desenvolvido. Assim, todo o processo de refletir sobre o lugar, de construir o planejamento com conhecimentos que contribuísssem com a formação dos sujeitos que estavam no campo, de identificar nossas limitações em atuar nessa realidade e, com isso, ir atrás de formas de superar essas dificuldades, tudo isso criou uma experiência formativa muito rica.” (Participante P3)

Dessa forma, se observa que as contribuições do projeto vêm ao encontro de uma formação de professores autônomos e autocríticos sobre suas práticas e investigações, fazendo desses um professor pesquisador que nunca deixa de estudar, que não encerra suas formações apenas no âmbito acadêmico, necessitando de uma formação contínua e continuada.

O contato com a comunidade possível pelo o projeto deixa legados importantes para a formação de professores uma vez compreendida como formação humana como um todo. Um dos participantes destaca que: “além da escola, tive uma experiência com o povo campesino que teve uma contribuição riquíssima na minha formação humana e social”. (Participante P8). Mostrando que a relação escola-comunidade-projeto quando bem consolidada ressoa em importantes contribuições que extrapolam a formação acadêmica.

Outros pontos específicos de competência ao magistério aparecem como contribuições importantes no processo de formação de professores e que de fato são delineadores para uma boa prática pedagógica, principalmente quando se visa à transformação de um modelo de sociedade, ciência e conhecimento hegemônico e que em sua maioria se constitui negando o povo do *campo*. Contribuições do projeto como orientação ao “Futuro docente como enriquecer uma aula com a contextualização de elementos da vida cotidiana dos estudantes e também auxiliando no respeito mútuo entre as ações do professor (a) e os conhecimentos empíricos dos mesmos” (Participante P5) são contribuições que parafraseando um participante fizeram parte das contribuições mais pertinentes. Outra participante destaca que o aprender a elaborar uma aula, a dar aulas, e como ocorre a educação do *campo* em seus variados âmbitos, são pontos pertinentes a formação de professores, que em sua maioria não se tem conhecimentos dessas dimensões nas grades das licenciaturas, sendo apreendida muitas das vezes já no ambiente escolar.

Trazendo para o campo mais amplo da atividade docente, alguns participantes mencionam ainda a contribuição do projeto na Formação Inicial como primordial para pensar o ensino, a pesquisa imersa na extensão, também elencando o projeto na contribuição de elementos que não aparecem no currículo formal da Licenciatura:

“Contribuí principalmente com discussões que não existem na grade do curso de licenciatura em educação física de onde estudo. São questões sociais que exige da universidade pública uma atitude responsável e que se materializou nesse projeto, portanto, a principal contribuição foi a de poder me interar de um assunto, uma causa, que me fez mais sensibilizado enquanto professor, pesquisador, estudante e ser humano.” (Participante P1)

Contudo, ressaltado por outro participante da pesquisa que mencionou que o projeto “prepara também seus componentes para a produção de material científico, conhecimento experiência didática” (Participante P7) e outros, dito isso se observa que o projeto se mostra de certa forma associado entre um tripé que constitui a universidade e que embora exista uma constante tentativa de setores da universidade de colocarem como dimensões dissociáveis são dimensões indissolúveis. Ao responder uma das perguntas que dessa categoria de análise que entre tudo questiona se os participantes acreditam que projetos de Extensão Universitária como o Ed. Física para o cerrado contribuiu para a Formação Inicial dos mesmos em outros aspectos, como no ensino e na pesquisa, as respostas a este estudo vem ao encontro que o projeto tem sim contribuído de forma significativa para a formação Inicial. Tendo a compreensão da extensão como dimensão indissolúvel, como menciona uma das participantes:

“Por mais que exista essa diferenciação do tripé da formação universitária, não necessariamente elas se materializam de forma isolada. A vivência do projeto como extensão não nos eximiu da pesquisa, desde a fase preparatória para ida a campo até o momento de sistematização das reflexões coletivas da vivência, como também na dimensão do ensino, já que os conhecimentos curriculares ora eram requisitados no momento do planejamento e da vivencia do projeto, ora os conhecimentos apreendidos pela vivência do projeto voltada à sala de aula com novas reflexões e novas sínteses.” (Participante P3)

Outra dimensão de contribuição aparece no sentido de como o projeto tem se instigado outros interesses e necessidades aos participantes, que tem instigado possibilitar um professor mais crítico, como bem menciona esse participante:

“Fazendo-nos refletir sobre algo que não está totalmente visível em nosso dia-a-dia, mas que é uma realidade concreta de várias pessoas. Fazer-nos refletir uma educação física que atenda a demandas específicas de um determinado contexto social, nos fazendo pensar e transformar os aspectos fundamentais da educação física para atuação em um novo patamar. Além disso, penso que pudemos avançar enquanto pesquisadores na medida em que a pesquisa nos ajudou a pensar algo concreto para nós.” (Participante P3)

Outro participante também menciona, com projeto como o Ed. Física para o Cerrado tem contribuído em outros aspectos da Formação, e demonstra que para além da contribuição

na Formação acadêmica o projeto tem feito contribuição na formação crítica dos participantes, como ilustra abaixo:

“Visto que, possibilita a aproximação, compreensão, análise e ação direta com realidades distintas. Mais que isso, possibilita a apropriação da existência educacional do campo e das relações de sociais, de trabalho e de ensino e aprendizado que lá se estabelecem, elementos estes que não são sequer mencionados na formação inicial regular. Tudo isso, possibilita uma complexificação do olhar quanto a existência humana, bem como, da constituição das relações de trabalho e ensino.” (Participante P6)

Nesse sentido crítico de professor reflexivo, um dos participantes menciona que: “tanto no ensino quanto na pesquisa nós fomos instigados a pesquisar alternativas educacionais” (Participante P2). Descrevendo dessa forma que a extensão a pesquisa o ensino não se ocorre de forma desassociada nesse projeto.

Elencando as contribuições descritas pelos participantes sobre o projeto na Formação Inicial, muitos se remetem as contribuições diversas como esclarece uma das participantes: “através do projeto tive mais contato com a escrita, planejamento de aulas, discussões teóricas, grupos de estudo e um grande incentivo para participar de eventos acadêmicos” (Participante P8). Isso mostra o quanto o projeto tem sido rico nas contribuições de Formação acadêmicas como também na formação crítica e humana de novos professores. Nas diversas possibilidades que os participantes mencionam como contribuições citada nesse tópico acima.

Vale ressaltar que nem tudo acontece de forma tranquila, sem conflitos, rompimentos de paradigmas, de forma linear, e que sim, ocorre conflito coletivo para novas sínteses e possibilidades. Dessa forma que o próximo tópico também elenca alguns limites do projeto visualizando novas possibilidades.

3.5 Dos Limites às Possibilidades

Nessa quinta categoria de análise dos dados três perguntas são reunidas para que juntas permitam identificar algumas dificuldades encontradas no decorrer do projeto pelos os sujeitos envolvidos sobre tudo dificuldades nas intervenções pedagógicas e como foram superadas; como os sujeitos se sentem para a atuação profissional na escola do *campo*, e de modo mais pragmático os sujeitos são perguntados se a participação dos mesmos nos projetos mudou de alguma maneira a visão sobre Educação Física e Educação do Campo. Nomeada essa categoria como Limites às Possibilidades, compreende-se que os limites e dificuldades

não como ponto final e sim como ponto de novos começos advinda de uma bagagem já acumulada, avaliações e reavaliações planejamento e trabalho coletivo. Dessa forma dialogando com uma participante ela chama atenção para o contexto da Formação Inicial, da escola do *campo* e organização do projeto para ilustrar os limites para novas possibilidades, como descreve:

“Bom, primeiro é preciso ter clareza do histórico formativo onde, não se tem na formação inicial nada que mencione a educação do campo e sendo o projeto no qual estávamos inseridos, um projeto de extensão no qual tínhamos ações pontuais que aconteciam, geralmente, mensalmente, pois o local de atuação era distante, evidentemente. Esse era o contexto. Penso que a maior dificuldade era construir um planejamento que atendesse os critérios de uma prática pedagógica crítica da educação física, que abarcasse o elementos que a constitui de forma que atendesse as necessidade da comunidade em questão e que fossem significativas para a formação de professoras/es e estudantes, visto que na escola não haviam professoras/es com formação em Educação Física. Penso que o caminho de superação dessas dificuldades foram sendo construídos, a medida que nossas ações foram sendo pensadas e planejadas para serem efetivadas a longo prazo, onde procurávamos, a cada nova ação, com as ações já desenvolvidas. A superação, acontecerá a medida que as ações foram planejadas junto ao corpo docente, no sentido de serem efetivadas por nós, pontualmente e pela escola cotidianamente.”(Participante P6)

Com esse olhar a participante nos traz a necessidade e às vezes dificuldade de um planejamento que vai ao encontro de uma prática docente de Educação Física crítica, é necessário também ir além e ter a compreensão de planejamentos coletivos entendendo como, escola e universidade, uma vez que nem sempre nas escolas do *campo* tem professores formados na área e que não pode ser o projeto um “doador” de aulas prontas, dessa forma o limite do planejamento coletivo, abre espaço para ser sanado por meio de novas possibilidades.

Muitos dos participantes mencionam como uma das maiores dificuldades a realidade da escola e do *campo* em si, sendo essas realidades que não pertenciam em os alunos em Formação Inicial de modo que alguns limites estruturais chamam atenção como relatam simultaneamente:

“As maiores dificuldade se desdobraram do fato de nunca termos contato com uma escola do campo. Assim, sabíamos que a prática pedagógica deve estar contextualizada com a realidade dos alunos, mas a realidade do campo era muito distante da realidade da maioria dos monitores do projeto, inclusive a minha.” (Participante P1)

“Outra dificuldade encontrada foi em relação ao espaço e materiais pedagógicos, a escola não possuía nenhum lugar adequado para as aulas de educação física e contava com poucos materiais, as saídas que encontramos foram adaptar os espaços e construir materiais alternativos, lembrando sempre da importância de lutar por mais recursos para essa área apesar de todas as dificuldades.” (Participante P8)

Observa-se que nessas respostas os participantes não demonstram dificuldades no que diz respeito ao projeto e sua organização, e sim em relação à escola do campo, podemos até identificar que esses participantes trazem com eles uma ideia que relaciona *campo* como lugar de “dificuldades” colocando as questões pedagógicas que norteia escolas tanto do *campo* quanto da cidade, como “problemas” quando se trata da especificidade da escola do *campo*.

De fato, o *campo* exige um olhar sobre sua especificidade, mas não um olhar de impossibilidades dessa forma, ao reconhecer sua dificuldade em apropriar certos conteúdos para a realidade do *campo*, um dos participantes relata que:

“Somente fui capaz de superar essa dificuldade com ajuda da professora[...] que indicou novas possibilidades de trabalho com os conteúdos convencionais de forma alternativa, sem deixar de apresentar como esse conteúdo está materializado também no contexto hegemônico urbanizado.” (Participante P2)

A ressalva que o participante acima faz nos faz observar a importância de um trabalho coletivo assim como a de um/a professor/a orientadora nesse processo inicial de formação. Sendo esses orientadores/as sujeitos importantes que nos ajudam a superar pequenos obstáculos, de forma a auxiliar abrir mais nossos horizontes.

Como muitos participantes em outro momento mencionam, a Educação do *campo* como uma possibilidade de atuação profissional, sendo necessária então a sua discussão ser inserida nas discussões durante a Formação Inicial. Foi a partir de uma curiosidade minha sobre os participantes, que em diálogo com essa dimensão citadas acima que pergunto aos mesmos se sentem preparados para a atuação como professor em escolas do *campo*. Obtive várias respostas que demonstram uma maturidade muito consolidada entre os mesmos.

Muitos dos participantes mencionaram que se sentem preparados, como pode ser observado abaixo:

“(...) é preciso dizer que sim, foi fundamental participar do projeto e que sim, houve importante contribuição quanto ao sentimento de preparo que sinto para trabalhar como professora em escolas do campo, no sentido de que o contato é importante e nos gera reflexões profundas quanto a prática professoral.” (Participante P6)

A participante acima ilustra de forma geral o que na maioria foram as respostas dos participantes que se dizem preparados, alguns ressaltam o tempo de projeto, outros o embasamento possível através do mesmo. Fazendo ressalvas sobre se sentir preparado ou não outro participante nos traz a seguinte compreensão:

“Penso que, enquanto professores, temos de estar preparados para o ensino, em qualquer lugar. Mas sabemos que em nossa prática pedagógica apreendemos tanto quanto ensinamos. O projeto me fez me sentir preparado para enfrentar esse desafio, dar aula na escola do campo. Mas será necessário muito mais estudo, pesquisa e atuação para que eu me torne um professor à altura dos desafios que a escola do campo nos coloca atualmente.” (Participante P1)

No mesmo sentido, outra participante da pesquisa e do projeto menciona que se for convidada para lecionar em uma escola do *campo* “não teria medo e saberia pelo menos por onde começar, pois não é mais algo estranho.” (Participante P3) e também dessa forma de compreender o projeto como uma experiência pedagógica que outro participante menciona não estar preparado e sim “mais experiente” (Participante P7). O sentimento de não preparo aparece nas participantes (P11 e P10) curiosamente ambas tiveram pouca participação no projeto e realizaram apenas uma intervenção na escola, uma das participantes menciona ainda que em sua opinião “para trabalhar nessa modalidade de ensino necessitaria tempo para estudo e conhecer melhor a realidade na prática.” (Participante P11).

Concordando com a compreensão de preparo para atuar ou não com a educação do *campo*, trazido por uma das participantes. É que acreditamos que não só que o sentimento de preparo, mas também a Formação Inicial deva estar alicerçada a sólidos referenciais que proporcione uma visão crítica do processo educacional, nas palavras da participante ela diz que:

“é preciso salientar, que o sentimento de preparo, seja para o trato educacional no campo ou na cidade, é fruto da formação inicial como um todo, no sentido de que é a base formativa sistematicamente fundamentada em referenciais críticos e que geram as compreensões de escola, formação, humanidade, trabalho, educação, entre outros conceitos que são estruturantes no preparo para o trato pedagógico no mundo do trabalho. Nesse sentido, a necessária inserção na grade comum de formação inicial de professores quanto as questões do campo é fundamental no sentido de romper com os paradigmas que distanciam campo de cidade, colocando o campo como o lugar do atraso. O distanciamento a ser rompido não é no sentido de

construir a ideia de que cidade e campo são a mesma coisa, mas de que as pessoas que lá habitam são sujeitos partícipes da sociedade” (Participante P6)

Contudo, é possível dizer que o projeto por si só não possibilita uma formação crítica, nem o sentimento de preparo para atuação, quando não inter-relacionado a Formação Inicial como um todo. Não deixando de reconhecer a importância do mesmo para a consolidação de uma Formação em aspectos do trato pedagógico, contato com as comunidades, escola em si e outros. Reconhecendo dessa forma as possibilidades possíveis perante aos limites encontrados no projeto e na Formação Inicial buscando sua superação.

Com a compreensão de que o projeto é um dos meios de contribuições na Formação Inicial, questionei os participantes sobre a visão dos mesmos em relação a escola do campo e de Educação Física após suas participações no projeto. Todos acreditam em mudanças significativas.

Trazendo para a educação como muitos diziam que antes do projeto nem se atentavam a essa especificidade e que hoje observa como essencial quando se diz sobre a educação pública, como pode observar a respostas de um participante: “O projeto me fez enxergar a escola do *campo*, o povo campestre. [...] hoje consigo pensar nos desafios atuais da educação pública e pensar na educação do *campo* como parte essencial para essa questão.” (Participante P1). Outro aspecto que muito se observa é a visão de atraso e precário que permeiam muito olhares para o *campo* ainda, alguns participantes ressaltam o quanto o projeto se fez importante para o rompimento desse olhar, “minha ideologia era de que o *campo* é um lugar que falta, de necessidades, mas agora com a interferência do projeto percebo a realidade” (Participante P7) dessa mesma forma ao perguntar se o projeto mudou seu olhar e sobre o que outra participante respondeu “Sim, principalmente acerca da visão precarizada e de inferiorização do *campo* em relação à cidade.” (Participante P3). A associação que o *campo* é um lugar de atraso e a cidade de avanços é muito presente nos olhares pré-concebidos sobre um lugar que ainda não se conhece, e que sem dúvidas a possibilidade de relação com esse lugar, no caso aqui o do *campo*, é que possibilita uma nova visão, ou ainda como menciona uma das participantes que ao responder a mesma pergunta e o aspecto da mudança de olhar ela diz, “Não diria que mudou, visto que mudar significa apontar em uma direção distinta da que antes seguia. Mas eu diria que complexificou meu olhar sobre a educação como um todo” (Participante P6)

Ao se referirem às complexificações da visão sobre a Educação Física especificamente um participante nos traz que “pensar na transformação didática de seus conteúdos para o campo me fez avançar qualitativamente” (Participante P1), enfatizando ainda outro participante ao dizer “a educação do campo é necessária, e precisa ser diferente do ensino dos meios urbanos, respeitando as especificidades e necessidades culturais, socioeconômicas.” (Participante P9). Alguns outros reconhecimentos foram pontuados pelos participantes como, “Observei a importância da educação física na vida das crianças que de alguma forma criou mais sentido e significado na minha formação.” (Participante P8).

As múltiplas possibilidades do trabalho pedagógico com os conteúdos da Educação Física, talvez seja uma das coisas mais complexa de se pensar, quando na verdade outros ambientes te proporcionam visões que às vezes fora de um contexto ficam difíceis de ser observadas, como bem ilustra uma participante em sua resposta.

“Pensava como dar uma aula de natação sendo que não tem uma piscina lá; como dar uma aula de luta sendo que nem tem estrutura, entre outros exemplos. Vi que eu tinha uma visão totalmente errada, pois na comunidade você conseguiu dar qualquer parte da matéria de educação física, basta querer. E, lógico, às vezes requer as adaptações como também requer em algumas escolas padrões de cidade grande.” (Participante P4)

Importante reconhecer nessa citação acima que as condições objetivas da escola do *campo* passam a ser vistas não como “problemas” e sim como parte real da escola. E do trabalho pedagógico como em qualquer outra dimensão.

Por fim, se observa ao logo deste extenso capítulo um pouco de um recorte específico sobre as contribuições de um projeto de Extensão Universitário tão amplo como o Ed. Física para o Cerrado, com a Formação Inicial de professores. Respondendo dessa forma a curiosidade e pergunta central desse estudo que se remete as contribuições. Elencadas aqui, primordialmente pelos participantes do projeto, sujeitos que se fazem de extrema importância para esse diálogo e para a consolidação de um Formação de Professores. Mas que embora se trate de sujeitos primordiais em formação contínua e de realidades em constantes transformações, não podemos deixar de olhar sempre para a realidade sempre de forma dialética e constante, nunca fardados a um olhar romantizado e neutro, sobre as diversas relações apresentadas aqui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como ponto de partida o reconhecimento das contribuições do Projeto de Extensão Universitária “Educação Física para o Cerrado” para Formação Inicial de professores de Educação Física. Visou também contribuir com o projeto e coletivo que o constrói, ajudando em novas elaborações de sínteses assim como desenvolver novas ações e outros estudos, especificamente sobre Educação Física em escolas do *campo*. No decorrer desse estudo pude ampliar e complexificar meus conhecimentos acerca da Extensão Universitária, Formação Inicial de Professores e consecutivamente da educação do *campo*.

Não é minha intenção atribuir juízo de valores como positivos ou negativo, bom ou ruim às contribuições da relação entre Extensão Universitária e Formação de Professores. Porém, parto do pressuposto de que a Extensão Universitária faz parte da universidade, logo essa se constitui como um dos processos Formativos acadêmicos na Formação de Professores. Embora nem todos os alunos em Formação Inicial passem por esse processo, muitos vivenciam essa dimensão que resultam em contribuições significativas nas suas formações como bem foram mencionadas pelos participantes da pesquisa.

Ao longo desse estudo e construção desse texto, pude me deparar com um vasto acervo bibliográfico acerca da Extensão Universitária que me ajudou a localizar o projeto “Ed. Física para o Cerrado” assim como identificar o conturbado processo de conceituação de Extensão na Universidade.

Contudo, identifico o projeto do qual menciono no desenvolvimento dessa pesquisa, como Extensão Universitária com caráter de trabalho social. Uma vez que o mesmo estabelece uma relação de construção conjunta e coletiva de novos conhecimentos entre universidade e escola do *campo*. Destaca-se que o entendimento de que novos conhecimentos não se opõem aos conhecimentos clássicos já produzidos pela humanidade nem os colocam com menor importância. Dessa forma o Projeto também vem buscando trabalhar no contexto da transdisciplinaridades e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, compreendendo a educação escolar e formação de professores como dimensões dialéticas e interligadas.

Embora a educação escolar e Formação de professores não sejam pontos de partidas para uma transformação de uma sociedade sobre tudo do seu sistema econômico capitalista, identifico essas dimensões como importantes para a humanização e emancipação das pessoas. Mesmo quando compreendemos a educação institucionaliza como uma das vias da educação

com menor potencial de transformação societária, muito me alegra identificar e participar de projetos como o “Ed. Física para o Cerrado” que se contrapõem a concepções hegemônicas, visando sempre à emancipação das maiorias excluídas e se comprometendo com a humanização dos mesmos.

No que diz respeito à Formação Inicial de professores, podemos observar o caráter de luta e de compromisso com os interesses com a classe trabalhando e povos camponeses que norteiam principalmente a formação de professores do *campo* em ações de formação profissional desenvolvidas no e pelo *campo*. Esse talvez não seja o mesmo comprometimento que os cursos de licenciatura de formações de professores têm adotado nas universidades. Destaco como foi afirmado ao longo do texto que as licenciaturas quanto mais específicas mais têm um caráter teórico das suas especificidades abrindo poucos espaços para as dimensões didático-pedagógicas. Isto se materializa na formação em Educação Física que muitas das vezes negligencia a discussão em torno da educação do *campo*.

Sobre a pergunta central desse estudo podemos concluir que em diversos momentos da história de Extensão Universitária no Brasil, esteve contribuindo com a Formação Inicial de Professores e com a sociedade como um todo, embora em alguns momentos assumia papéis de assistencialismo, detentor do conhecimento, relação de mão única, não podemos negar que a dimensão da extensão trouxe significativas contribuições para a sociedade civil, passando a ser compreendida como a real função da universidade.

No que diz respeito às contribuições relativo a o específico projeto mencionado no estudo, para a Formação Inicial de Professores de Educação Física, podemos mencionar que uma das mais significantes contribuições é a que possibilita colocar o estudante na posição de estudante-professor-pesquisador sobre a Educação Física em escola do *campo*, uma dimensão tão negada pela a Formação Inicial que aqui ganha espaço de destaque.

A participação em projetos de Extensão Universitária como esse, possibilitou que estudantes tivessem acesso ao *campo* da pesquisa, por meio de produções acadêmicas e participações em eventos científicos, mesmo que esse acesso seja algumas vezes restrito devido à falta de auxílio financeiro aos estudantes para participações em eventos.

A possibilidade de intervenção, reflexão e nova ação no ambiente escolar possibilitou que os participantes do projeto tivessem em suas Formações Iniciais um contato maior com os conhecimentos didáticos pedagógicos e com o chão da escola onde se materializa as contradições reais da escola e de suas dinâmicas, esse contato são formas de estabelecer convicções tão importantes como o simples, não tão simples assim, de querer e ser um/a

professor/a. Também foi através desse contato que muito dos participantes envolvidos na pesquisa mencionam as contribuições para uma (re)visão sobre educação do *campo* e Educação Física que se complexificou de forma crítica em decorrência a participação no projeto.

Dessa forma menciono e defendo que projetos de Extensão Universitária como o “Ed Física para o Cerrado” deveria estar mais presente nos cursos de Licenciatura possibilitando outros estudantes terem experiência de desenvolverem ações conjuntas aos mesmos, Enfatizando desse modo que a Extensão Universitária não seja uma dimensão de caráter opcional e espontânea.

Não posso deixar de mencionar nesse texto que, embora tenha feito o esforço de me colocar na condição de pesquisador, também sou sujeito desse estudo uma vez que participei organicamente do projeto desde o seu início em 2013 e agora me afasto gradativamente. Sendo sujeito em processo de conclusão da Formação Inicial em Educação Física não deixo de reconhecer as diversas contribuições que o Projeto “Ed. Física para o Cerrado” me proporcionou. No âmbito acadêmico como menciona diversos outros parceiros do projeto, a participação em eventos científicos, seminários, elaboração de trabalhos, planejamentos individuais e coletivos, rodas de conversas, trocas de experiências são dimensões que me ajudaram como professor pesquisado. O contato com crianças da educação infantil, fundamental e médio na relação professor-aluno, assim como seleção e transmissão de conteúdo e avaliações, me ajudou no trato didático-pedagógico do ensino.

Em outra dimensão, o contato com a educação do *campo*, com o *campo* e com os povos que lá vivem, contribui não só com minha formação acadêmica sim como minha formação humana, esse contato ampliou muito meu olhar e ajudou-me a reconhecer como sujeito transformador e em constante movimento. Aprendi com todos e todas que no projeto pude ser parceiro. Esta aprendizagem me fez querer saber e fazer mais sobre o *campo*, educação do *campo* e as possibilidades da Educação Física nesse espaço, para tanto esse estudo monográfico advém dessas minhas vontades.

Contudo digo que esse estudo não se encerra aqui, e que ainda é necessário produzir e se discutir a fundo a Educação Física da/para escola do *campo*, apresentar e discutir propostas metodológicas de ensino, intervenções pedagógicas, limites e possibilidades entre outras dimensões, mas que também se faz urgente a discussão da educação do *campo* no âmbito da Formação Inicial e Continuada de Professores, pois o *campo* assim como a cidade e local da

existência e produção humana, dessa forma a educação deve ser pensada de acordo com suas especificidades.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. O.; CASAGRANDE, N.; TAFFAREL, C.; ESCOBAR, M. O. A prática pedagógica da educação física no MST: possibilidades de articulação entre teoria pedagógica, teoria do conhecimento e projeto histórico. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas: CBCE, v. 28, n. 2, jan. 2007. Disponível em: <http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/60>. Acesso em: 18 jan. 2017.

ARROYO, M. G. Política de formação de educadores (as) do campo. In: *Cad. Cedes*, Campinas, vol.27, n.72, p157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 31 jan. 2017.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. 15ª ed. Campinas: Papirus, 2008.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm Acesso em: 25 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *I Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão de Universidades Públicas*. Brasília, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *II Plano Setorial de Educação e Cultura (1980/1976)*. 1976, Brasília. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26669 Acesso em: 25 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Brasília: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu / MEC, Brasília, 2000/2001

BRASIL. *Política Nacional De Extensão Universitária*. Manaus: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, Manaus, 2012

CALDART, R. S. Ser Educador do Povo do Campo. In, KOLLING, E. J.; OSFS, P. R. C.; CALDART, R. S. (org) *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação nacional por uma educação do Campo, 2002. Coleção por Uma Educação do Campo, n.º 4.

CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? *Revista Brasileira Ciências do Esporte*. v. 22, n. 3, p. 87 – 103. Maio 2001.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino em Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DAVID, N. A. N. *A formação de professores na universidade: Reflexões acerca da cultura, juventude e Trabalho docente*. Tese de Doutorado. Goiânia, Universidade Federal de Goiás, 2013.

EXNEEF. Educação Física é uma só! Formação unificada já! 1º ed, Porto Alegre: ExNEEF gestão (2009-2010); 2010

FRANCISCO, M. V.; ALANIZ, E.P. Interfaces entre educação do campo e a disciplina de educação física escolar. In, Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, V22, n2, p 39-37, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index> Acesso em: 30 jan. 2017.

FREIRE, P. Extensão ou Comunicação? 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2010.

GATTI, B. A. Formação De Professores No Brasil: Características E Problemas. In: Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 30 jan. 2017.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. Por uma educação básica do campo (memória). Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

LARANJEIRA, N. P.; GASPARINI, C. G.; BERNARDES, S. Comunidade do Sertão Alto Paraíso de Goiás. UNB In Coleção Riquezas da Chapada dos Veadeiros, vol.2. Brasília, 2012

LEITE, J.O.; BRITO, P G. Formação Inicial E Continuada: Contribuições Do Projeto Educação Física Para O Cerrado In. CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6, 2013, Belém Anais... Belém, 2013.

LEITE, J.O.; ROCHA, N.J.R.; MAGALHÃES, J.C. Terra Encantada: Gente Miúda, Direitos Integrais In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA, 12, 2013, Quito. Anais ... Quito,2013

MARIN, E. C.; SOUZA, M. S.; RIBEIRO, G. M.; BAPTAGLIN, L.A. Educação física no contexto rural: perfil dos professores e prática pedagógica. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas: CBCE, v. 31, n. 2, jan. 2010. Disponível em: <http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/259> Acesso em: 27 jan. 2017.

MARTINS, L.M. and DUARTE, N., orgs. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias . São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MAUSS, M. Técnicas Corporais. In: Sociologia e antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, 1974.

MELO NETO, J. F. Autonomia e Extensão Universitária. Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. Universidade Federal da Paraíba. Ano II, nº 4, abril/1997. Editora Universitária, João Pessoa, 1997. (ISSN 1414-6495). Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/artigos/pa_a_ext_autonomia.pdf Acesso em: 30 jan. 2017

MELO NETO, J. F. de. Extensão universitária: bases ontológicas. In: Extensão Universitária: diálogos populares. João Pessoa-PB: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2002.

MELO NETO, J. F. de. Extensão universitária é trabalho. João Pessoa - PB: Editora da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, 2004. v. 1000. 94p. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/livros/pa_1_extensao_universitaria_e_trabalho.pdf Acesso em 30 de jan. 2017.

MILHOMENS, S.R.; BRITO, G. P.; ANDRADE, J.H.; LEITE, J.O. Projeto de Extensão Educação Física para o cerrado: contribuições para a Formação Humana de Crianças, Adolescentes e professores do Campo In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA, 12, 2013, Quito. Anais ... Quito, 2013

MINAYO, M. C. de S. (Org). Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade. 23. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NOGUEIRA, M. D. P. Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual In: FARIA, D.S. (org) Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

POERNER, A. O poder jovem. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

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

SACCOMANI, M. C. DA S.; COUTINHO, L. C. S. Da formação inicial de professores à formação continuada: contribuições da pedagogia histórico-crítica na busca de uma formação emancipadora. In: Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 233-242, jun. 2015.

SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. 40ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In, Revista Brasileira de Educação v.14 n.40 jan/abr. 2009

SCHELLIN, F. De O. Extensão universitária e formação de professores de Educação Física: contribuições e contradições. Dissertação de mestrado. Pelotas, Universidade Federal de Pelotas, 2013.

SERRANO, R. M. S. M. Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. BRASIL: INEP, 2007.

SEVERINO, A. J. Competência técnica e sensibilidade ético-política: o desafio da formação de professores. Cadernos FEDEP (Fórum Estadual de Defesa da Escola Pública), São Paulo, n.1, p.10-23, fevereiro de 2002.

SILVA, A. M.; NICOLINO, A. S.; INÁCIO, H.L. D.; FIGUEIREDO, V. M. C. A formação profissional em Educação Física e o processo político social. Pensar a Prática, Goiânia: UFG, v.12, n.2, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/6588> Acesso em: 30 jan. 2017

SOUSA, A. L. L A História da Extensão Universitária. 2º Ed. Campinas,SP: Editora Alínea, 2010.

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

TAFFAREL, C. N. Z.; LACKS, S.; SANTOS JÚNIOR, C. L.; CARVALHO, M.; D'AGOSTINI, A.; TITTON, M.; CASAGRANDE, N. Formação de Professores de Educação Física para a Cidade e o Campo. Pensar a Prática, Goiânia: UFG, v. 09, n.02, jul./dez.2006. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/166> Acesso em: 30 jan. 2017.

TAVARES, M.G.M. Extensão Universitária: novo paradigma de universidade? Faculdade de Educação da UFRJ. Rio de Janeiro, 1996. Tese de Doutorado

ANEXOS

Anexo 1.

Questionário Online 1º página.



Questionário: Educação Física para o Cerrado

Eu, Janderson Honorato Andrade estou lhe convidando para participar como voluntário/a da pesquisa monográfica intitulada "Contribuições na Formação Inicial de Professores participantes do Projeto Educação Física para o Cerrado".

Tenho como objetivo investigar as contribuições na Formação Inicial de Professores/a, partindo de diálogos com alunos/a e ex-alunos participante e ex-participantes do Projeto de Extensão "Educação Física para o cerrado: contribuições para a formação humana de crianças, adolescentes e professores do campo" vinculado a Faculdade de Educação Física e Dança da UFG-Goiânia.

Nessa pesquisa as pessoas entrevistadas não terão identificação nominal, assim como nenhum tipo de benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a temática abordada, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com a área, eu comprometo a divulgar dos resultados obtidos.

*Obrigatório

Aceita a participar da Entrevista *

- Sim
 Não

Continuar »

Powered by
 Google Forms

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.
[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

Questionário Online 2º página.

Questionário: Educação Física para o Cerrado

*Obrigatório

IDENTIFICAÇÃO

Nome: *

Idade: *

[« Voltar](#) [Continuar »](#)

Powered by  Google Forms

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.
[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

Questionário: Educação Física para o Cerrado

*Obrigatório

FORMAÇÃO

Em qual momento se encontra de sua formação ? *

- Graduando
- Graduada/o
- Pós-graduando
- Pós-graduada/o
- outros

Qual período está cursando (caso esteja na graduação) ?

Caso já esteja formado/a, em qual ano se formou? *

Caso esteja na Pós-Graduação, qual a área do conhecimento e linha de pesquisa que desenvolve/desenvolveu sua pesquisa? O projeto tem influência direta na pesquisa? *

Qual é sua atuação profissional nesse momento ? *

Tem outra formação além de Licenciatura em Educação Física? Qual? *

« Voltar

Continuar »

Questionário Online 4º página.

PARTICIPAÇÃO NO PROJETO

"Educação Física para o cerrado: contribuições para a formação humana de crianças, adolescentes e professores do campo"

Como e quando conheceu o projeto? *

Por quanto tempo esteve (ou está) no projeto? *

Foi Bolsista no Projeto, se sim por quanto tempo? *

Quantas intervenções/viagens você fez nas escolas vinculadas ao projeto? *

aquí cada viagem é considerada como uma intervenção!

Quais foram os períodos/anos das intervenções que você realizou? *

Além do Projeto, você teve outro contato didático-pedagógico e ou teórico sobre educação do campo durante a Graduação? *

Você acha importante a discussão sobre educação do Campo na formação inicial de professores? Por que? *

Quais foram as maiores dificuldades encontradas no trato pedagógico no contexto da Educação Física em escolas do Campo? Como conseguiu superá-las? *

Descreva abaixo se o projeto contribuiu com sua formação e quais foram as contribuições mais pertinentes? *

Questionário Online, continuação4º página.

Você acredita que um projeto como esse, no formato de extensão universitária, contribuiu para sua formação inicial em outros aspectos, como no ensino e na pesquisa? De que maneira? *

As contribuições do projeto fizeram você se sentir preparada/o para atuar como professor em escolas do campo? Por que? *

A participação no projeto mudou de alguma maneira a sua visão sobre Educação Física e educação do Campo? *

Powered by  Google Forms

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.
[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

Questionário Online, 5º página.

Questionário: Educação Física para o Cerrado

***Obrigatório**

Confirmação dos Dados Fornecidos

Obrigado pelas suas respostas e contribuição nesse processo de pesquisa!

Espero que suas contribuições se faça de forma significativa para esse trabalho, caso confirme as informação cedidas selecione (confirmo) e depois Enviar!

Obrigado!

•

confirmo

Nunca envie senhas pelo Fomulários Google.

Powered by  Google Forms

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.
[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS MONOGRAFIAS

 ELETRÔNICAS REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DE MONOGRAFIAS DA UFG – RIUFG**

1. Identificação do material bibliográfico monografia:

Graduação Especialização

2. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso

Autor (a):	Janderson Honorato Andrade
E-mail:	jandersonhonorato@gmail.com
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Título:	EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O CERRADO: Contribuições do Projeto de Extensão na Formação Inicial de Professores
Palavras-chave:	Formação de professores. Educação do Campo. Extensão Universitária. Educação Física escolar.
Título em outra língua:	PHYSICAL EDUCATION FOR THE CERRADO: Contributions of the extension project in initial teacher training
Palavras-chave em outra língua:	Teacher training. Rural Education. Physical school education. University Extension
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	06/02/2017
Graduação/Curso Especialização:	Licenciatura em Educação Física
Orientador (a)*:	Prof. Dr. Caio Sgarbi Antunes

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O referido autor:

a) Declara que o documento em questão é seu trabalho original, e que detém prerrogativa de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento em questão contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à Universidade Federal de Goiás os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento em questão.

Termo de autorização

Na qualidade de titular dos direitos do autor do conteúdo supracitado, autorizo a Biblioteca Central da Universidade Federal de Goiás a disponibilizar a obra, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional de Monografias da UFG (RI-UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data, sob as seguintes condições:

Permitir uso comercial de sua obra? () Sim (x) Não

Permitir modificações em sua obra?

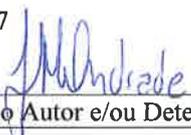
() Sim

() Sim, contando que outros compartilhem pela mesma licença .

(x) Não

A obra continua protegida por Direito Autoral e/ou por outras leis aplicáveis. Qualquer uso da obra que não o autorizado sob esta licença ou pela legislação autoral é proibido.

Local e Data Goiânia 10 de fevereiro de 2017



 Assinatura do Autor e/ou Detentores dos Direitos Autorais