

Extensão universitária: As concepções em ações orquestradas por licenciandos

University extension: The conceptions in actions orchestrated by undergraduates



ISSN 2358-7180

Yasmin Aparecida Lemos dos Reis¹, Renato Sarti²

RESUMO

Considerando a meta presente no Plano Nacional de Educação (PNE) onde pelo menos 10% do total de créditos curriculares dos cursos de graduação deveria ser direcionado para a Extensão, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) tornou as atividades de extensão obrigatórias nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Assim, em 2017, a Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) tornou a creditação de extensão obrigatória, implementando-a em quatro Requisitos Curriculares Suplementares (RCS): Universidade e Extensão; Educação Física, Dança e Extensão; Atividades de extensão; e Portfólio. Dentro do segundo RCS, no 2º período da graduação, os discentes são convidados a conhecer projetos já existentes na EEFD para posteriormente organizar a proposta de um novo projeto de extensão. Desse modo, o presente estudo buscou analisar os objetivos descritos nos projetos de extensão elaborados por licenciandos em Educação Física da EEFD/UFRJ durante o segundo RCS Educação Física, Dança e extensão, observando como as ações estão sendo propostas e de qual concepção de extensão elas têm se aproximado, assistencialista ou não assistencialista. A análise dos projetos revelou uma predominância das áreas temáticas Educação e Saúde, a escola como o principal espaço para o desenvolvimento das ações e o protagonismo da concepção assistencialista, com pistas de objetivos alinhados à perspectiva unilateral na relação Universidade e demais segmentos sociais.

Palavras-chave: Extensão Universitária, Concepções de extensão, Educação Física

ABSTRACT

Considering the goal present in the National Education Plan (PNE) that at least 10% of the total curricular credits of undergraduate courses should be directed to Extension, the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ) made extension activities obligatory in pedagogical projects of undergraduate courses. Therefore, in 2017, the School of Physical Education and Sports (EEFD) made extension accreditation mandatory, implementing it in four Supplementary Curricular Requirements (RCS): University and Extension; Physical Education, Dance and Extension; Extension activities; and Portfolio. Within the second RCS, in the 2nd period of graduation, students are invited to learn about existing projects in EEFD to later organize the proposal for a new extension project. In this way, the present study sought to analyze the objectives described in the extension projects elaborated by undergraduates in Physical Education from EEFD / UFRJ during the second RCS Physical Education, Dance and extension, observing how the actions are being proposed and which extension conception they are have approached, assistentialist or non-assistentialist. The analysis of the projects revealed a predominance of the thematic areas Education and Health, the school as the main space for the development of actions and the protagonism of the assistentialist conception, with clues of objectives aligned with the unilateral perspective in the relationship between University and other social segments.

¹ Mestranda em Educação em Ciências e Saúde. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: yasminlemosreis@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1478-2325>.

² Doutorando em Educação em Ciências e Saúde. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: renatosarti.eefd@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7553-4275>.

Keywords: University Extension, Extension Conceptions, Physical Education

INTRODUÇÃO

As discussões e os debates sobre a relevância da extensão universitária não são recentes e vêm sofrendo inúmeras modificações com o passar dos anos. A ocorrência de novos olhares para a extensão fez com que, diante de muita luta, aos poucos, as legislações passassem a reconhecê-la como parte indissociável da universidade. Dentro desses avanços, tornou-se obrigatório para as universidades a inclusão da carga horária obrigatória para extensão em seus currículos. Entretanto, o referido ponto de chegada é produto de uma longa trajetória por reconhecimento e legitimação das ações extensionistas no âmbito das instituições de ensino superior no Brasil, passando pelas primeiras experiências no início do século XX, pela regulamentação da década de 1930 e sua presença na constituição de 1988 (PAULA, 2013).

No entanto a presença da extensão universitária nos cursos de graduação tem sido um desafio atual para as universidades. Nesse sentido, como contexto da referida pesquisa e diante da demanda de creditação obrigatória, a Escola de Educação Física e Desportos - EEFD/UFRJ reorganizou seu currículo de forma a incluir a extensão, que foi dividida em quatro Requisitos Curriculares Suplementares: Universidade e Extensão; RCS Educação Física, Dança e Extensão; Atividades de extensão; e Portfólio.

Tendo em vista esse panorama, o presente trabalho buscou analisar as propostas de extensão organizadas por licenciandos durante o RCS Educação Física, Dança e Extensão, com enfoque na compreensão das concepções de extensão presentes nos textos. A pesquisa é de abordagem qualitativa e seguirá o seguinte caminho: apresentação de alguns aspectos da extensão universitária no Brasil e mundo (GADOTTI, 2017; PAULA, 2013; FORPROEX, 2012); passando pelos diálogos da extensão com os conceitos de Paulo Freire (2013; 1987); procedimentos metodológicos (BARDIN, 1977); resultados e discussão; e considerações finais.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Para melhor compreensão do que é extensão universitária e em que contexto surge, será realizada, neste momento, uma breve explanação histórica iniciando pelas primeiras aparições em contexto internacional, como se davam as práticas, até seu início em instituições brasileiras, conceitos, mudanças, avanços. A extensão universitária,

segundo Gadotti (2017), tem suas primeiras aparições na Inglaterra, datadas no século XIX, acontecendo inicialmente através de cursos de extensão como forma de educação continuada para adultos não universitários. Se expandiu por todo o continente europeu, chegando posteriormente até aos Estados Unidos.

Nesse momento inicial, a extensão estava ligada, conforme Paula (2013), ao desenvolvimento do modo de produção capitalista, assumindo duas vertentes. A primeira, referente a que se iniciou na Inglaterra, ofereceu contrapontos às consequências do capitalismo e envolveu instituições além da universidade, o Estado, Igreja e Partidos. A segunda, desenvolvida nos Estados Unidos, buscou enfrentar questões econômicas, no qual a universidade esteve voltada para o desenvolvimento no setor empresarial.

A chegada da extensão universitária na América latina se deu diante de outras motivações, como as questões sociais, mobilizações, reformas, as então recentes Revoluções Mexicana do ano de 1910 e Cubana de 1959. (PAULA, 2013). No Brasil, a Extensão começou a aparecer no início do século XX, não muito distante do início das universidades no país. As primeiras ações aconteceram na antiga Universidade de São Paulo a partir de 1911, e na Universidade de Viçosa em 1920. Naquele momento, as ações refletiam ainda o caráter e interesses vistos nas ações da Europa e Estados Unidos (FORPROEX, 2012).

Na Legislação, a extensão universitária aparece pela primeira vez no Decreto nº 19.851, de 11/4/1931, como parte da vida social universitária, observa Paula (2013). Entretanto, o “Decreto do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 não menciona a extensão como uma função da universidade, limitando-se a divulgação de pesquisas direcionadas para uma população mais instruída.” (GADOTTI, 2017, p.1)

O debate sobre o compromisso social da universidade passou a tomar mais voz e relevância a partir das décadas de 1950 e 1960, tendo como impulsionadores a União Nacional dos Estudantes (UNE), a Luta pela Reforma Universitária e o educador Paulo Freire. A UNE, em 1960, promoveu o 1º Seminário Nacional da Reforma Universitária, que definiu três objetivos voltados para a democratização do acesso e popularização das ações da universidade em prol dos interesses dos trabalhadores (PAULA, 2013).

Provocando a Universidade sobre sua função também popular, no segundo seminário, em 1962, as discussões continuaram e a Reforma Universitária acabou sendo

incluída entre as reformas de base propostas pelo governo de João Goulart (PAULA, 2013). Em meio a conquistas e avanços, instaurou-se no Brasil a ditadura militar, o “golpe civil-militar de 1964”, que foi também um golpe contra a Educação Popular.” (GADOTTI, 2017, p.1), fazendo com que alguns movimentos viessem a ser abalados e até mesmo eliminados. No entanto, ainda é possível destacar iniciativas positivas, com destaque para criação do Projeto Rondon de 1966 e a Reforma universitária de 1968 (Lei 5.540/68).

O Projeto Rondon conseguiu “[...] propiciar ao universitário brasileiro experiências importantes junto às comunidades rurais, descortinando-lhe novos horizontes e possibilitando-lhe espaços para contribuir para a melhoria das condições de vida da população do meio rural.” (FORPROEX, 2012, p.8). A reforma universitária de 1968 (Lei nº 5.540/68) considera, em seu artigo segundo, somente a pesquisa como indissociável ao ensino, como se pode observar: “O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado”. Porém, a extensão já podia ser vista no artigo 20 onde se previa que as produções e ações das universidades e instituições de ensino superior deveriam se estender à comunidade.

Em FORPROEX (2012), aponta-se que as décadas de 1970 e 1980, em meio ao início de uma abertura do Regime militar, foram bastante relevantes para o atual entendimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Na década de 1970, destaca-se a criação da Coordenação das Atividades de Extensão (CODAE), com seu plano de trabalho de extensão universitária, que definiu, com base nos ideais de Paulo Freire, a extensão “como ação institucional voltada para o atendimento das organizações e populações, com um sentido de retroalimentação e troca de saberes acadêmico e popular.” (FORPROEX, 2012, p. 8).

Em 1987, foi criado o atual Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras (FORPROEX), que já considerava a extensão como indissociável, conceituando-a como “o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade.” (FORPROEX, 1987, apud FORPROEX, 2012). Ademais, a extensão é vista como uma via de mão dupla que estabelece uma troca de saberes, um diálogo entre saberes acadêmicos e populares,

teoria e prática. O que garante a plena participação da comunidade e democratização dos conhecimentos oriundos da academia.

Para que a extensão fosse institucionalizada de forma concisa, consideraram no fórum de 1987 três grupos de medidas e procedimentos importantes, sendo eles: medidas e procedimentos de ordem metodológica; medidas referentes à estrutura universitária; e medidas para valorização da extensão regional e nacional. No ano seguinte, a extensão foi finalmente reconhecida na Constituição de 1988 como indissociável ao ensino e pesquisa, surgindo assim, a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Art. 207). A extensão volta a aparecer oficialmente, pouco depois, em 1996, no art.43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96), estabelecida “como uma das finalidades da Universidade e institui a possibilidade de apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo (Artigos 44, 52, 53 e 77)”. (FORPROEX, 2012, p.9)

Mesmo após o reconhecimento constitucional, a extensão universitária ainda enfrentou e vem enfrentando desafios na legitimação enquanto parte indissociável da Universidade. Tais desafios são exemplificados por Gadotti (2017, p.3), ao destacar que a “LDB de 1996 (Lei 9.394/96), de acordo com o preceito constitucional de 1988, reforçou o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, a práxis extensionista continuou desvinculada da função acadêmica”. Nesse sentido, Paula (2013) tenta explicar essas dificuldades conceituais e práticas, buscando compreender a extensão universitária como parte importante e indissociável da universidade.

Mais tarde, com influência da Lei 9.394/96, no ano de 2001, a extensão universitária aparece no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, com sua meta 23 que assegurava “no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas” (BRASIL, 2001). Ainda que o PNE 2001 garantisse os 10 % do total de créditos, nele a extensão aparece com caráter de educação continuada, sendo possível observar na meta 21 que define ações de extensão como “[...] resgate da dívida social e educacional.”

No PNE 2014-2024, a meta anterior de 10% do total de créditos aparece novamente, agora materializada na estratégia 7 da meta 12: “assegurar, no mínimo, 10%

(dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014). Neste momento, Gadotti (2017) observa que a visão sustentada é mais popular e emancipatória, visto a orientação para áreas de grande pertinência social, sublinhando uma disputa histórica pelo sentido da extensão universitária brasileira entre as práticas assistencialistas e as práticas populares. Com grande influência na conformação de uma extensão popular, os trabalhos de Paulo Freire apresentam novos conceitos para o diálogo entre Universidade e os demais segmentos da sociedade.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E OS CONCEITOS DE PAULO FREIRE

Diante da digressão histórica desenvolvida anteriormente, é possível observar que a extensão universitária aos poucos começou a ser vista por meio de novas perspectivas e, como exposto anteriormente, Paulo Freire foi um grande impulsionador para que ela deixasse de ser pensada somente como uma formação continuada, delineada como um depósito de conhecimentos feito unilateralmente, ou seja, de caráter assistencialista baseada na “transmissão vertical do conhecimento, um serviço assistencial, desconhecendo a cultura e o saber popular” (GADOTTI, 2017, p.2). Sendo assim, buscando encontrar subsídios para as análises da pesquisa em tela, a presente seção apresenta alguns conceitos freirianos sobre educação e, conseqüentemente, extensão/comunicação.

Em seu livro “Extensão ou Comunicação?”, com a primeira edição lançada em 1969, Freire (2013) analisou o conceito e as práticas da extensão que aconteciam até aquele momento. Com a análise dos diferentes usos de extensão, o autor conclui que: “Em seu ‘campo associativo’, o termo ‘extensão’ se encontra em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação etc.” (FREIRE, 2013, p.13). Em suma, são termos que descaracterizam o caráter educativo da extensão e seguem um caminho caracterizado pelo autor como “invasão cultural”.

Em “Pedagogia do Oprimido”, Freire (1987) desenvolve sua crítica à concepção educacional por ele denominada “Bancária”, caracterizada pela ideia de doação, transferência de conhecimento daqueles que julgam saber, educador, para aqueles que julgam não saber, educandos. Acontece como um depósito, uma transmissão de

conhecimentos. Nesse sentido, no seio da denúncia desta prática anti-dialógica, o autor propõe a educação problematizadora como um caminho para a emancipação do sujeito, superando a contradição educador-educando.

Para Freire (2013, p.18), a educação é um processo constante de libertação do homem, sendo uma prática para a liberdade. Uma ação educativa realmente ocorre quando todos são sujeitos cognoscentes, ou seja, educador e educando são “mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer”. Deste modo, o autor destaca que a educação como prática para a liberdade só se dá efetivamente por meio da dialogicidade. Em Freire (1987), é possível observar que o diálogo requer dos homens humildade, ele é um encontro, pois não existe diálogo se uma das partes continua se considerando como detentora de um saber soberano. Logo, “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 2013, p.28).

Assim como na concepção bancária da educação, a extensão era tida como uma transferência de saberes de um alguém que se julgava sabedor para outro que, por diversos motivos, acabava julgando-se como alguém sem nenhum conhecimento. Enquanto for visto como homem coisa, não é possível que o conhecimento aconteça.

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. (FREIRE, 2013, p.18)

Assim, o autor propõe que a extensão deva acontecer de modo que exista a coparticipação dos sujeitos, o diálogo, assim como observa-se na concepção problematizadora. De forma que não seja mais somente uma transmissão de algo ou uma invasão, pois “o papel do educador não é o de “encher” o educando de “conhecimento”, de ordem técnica ou não, mas sim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando educando-educador, a organização de um pensamento correto em ambos.” (FREIRE, 2013, p.43).

Diante da reflexão sobre os termos “extensão” e “comunicação”, Freire (2013, p.59) compreende o segundo como um espaço de reciprocidade pois “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.”. Dessa forma, os conceitos freirianos têm contribuído para o distanciamento da extensão universitária de um caráter assistencialista, passando, segundo Gadotti (2017), a uma extensão não assistencialista, por meio da comunicação de saberes. Em suma, permite aproximar e valorizar efetivamente o saber popular, compreendendo a educação como uma via de mão dupla, um diálogo, onde todos são sujeitos incompletos e importantes na construção de novos conhecimentos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente seção tem como objetivo apresentar o caminho metodológico da referida pesquisa e está estruturada em três partes: o contexto de produção dos dados; definição do corpus da análise; e bases teórico metodológicas para análise dos dados. A primeira parte destina-se à apresentação da extensão universitária obrigatória no currículo dentro da EEFD. A segunda parte define o material a ser estudado e, em seguida, a terceira parte estrutura o processo de análise, apresentando os referenciais sobre a pesquisa documental e a análise de conteúdo.

A primeira parte apresenta o contexto de curricularização de extensão da EEFD/UFRJ, que vem buscando cumprir a meta presente no PNE (2014-2024), de pelo menos 10% do total de créditos dos cursos de graduação direcionados para a participação de ações extensionistas. Desse modo, desde 2013, a Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, tornou as atividades de extensão obrigatórias nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação.

Diante dessa conjuntura, segundo Fonseca et al (2018), a EEFD/UFRJ estabeleceu, em 2016, espaços coletivos e colaborativos de trabalho, Comissão de Extensão, Fórum de extensão da EEFD e o Comitê de apoio às ações de Extensão da EEFD, com o objetivo de construir a proposta de creditação na unidade. Sendo assim, no ano posterior, a partir do período de 2017.1, a creditação de extensão passou a fazer parte do currículo dos cursos de graduação vinculados à EEFD.

Como consequência desse trabalho colaborativo, a estrutura curricular passou a contar com quatro Requisitos Curriculares Suplementares (RCS): Universidade e

Extensão; Educação Física Dança e Extensão; Atividade de Extensão e Portfólio de extensão (FONSECA et al. 2018). O (RCS) Universidade e Extensão, cursado em 30 horas, no primeiro período, é destinado à apresentação e discussão sobre história, sobre as diretrizes da extensão. Busca também a aproximação dos discentes aos projetos e demais estruturas extensionistas da universidade. O RCS Educação Física, Dança e Extensão, cursado em 45 horas, no segundo período, busca aproximar os discentes das ações realizadas na EEFD, por meio de visitas de observação. Ainda neste RCS, os graduandos são convidados a construir projetos de extensão. O RCS Atividades de extensão, com total de 220 horas, entre o terceiro e sétimo períodos, é realizado a partir da vivência dentro de projetos escolhidos pelos graduandos. As atividades podem ser realizadas em qualquer ação cadastrada da universidade. O Portfólio de atividade de extensão (PAEx), cursado em 45 horas, no oitavo período, compreende a construção e apresentação de um portfólio reflexivo sobre as ações de extensão vivenciadas.

Sobre a produção do material que será estudado, fazem parte da referida, o segundo RCS, Educação Física, Dança e Extensão, sobretudo o conjunto de projetos de extensão produzidos pelos graduandos. Deste modo, após visitarem os projetos da unidade, os licenciandos são convidados a organizar uma proposta de um novo projeto de extensão. E serão essas produções, orquestradas pelos licenciandos, que formam o corpus de análise da presente pesquisa.

Os projetos foram criados em grupos, formados pelos licenciandos das turmas do segundo RCS de acordo com a área temática que os graduandos expressavam interesse. Nas turmas de 2017.1 “os estudantes construíram as propostas de projetos na plataforma SIGPROJ (<http://sigproj1.mec.gov.br>) e preencheram o formulário nos seguintes tópicos: título da ação; área temática; objetivos; justificativa; metodologia e avaliação; entre outros” (FONSCECA et al, 2018, p.6206). Os demais períodos não precisaram utilizar o site, mas os tópicos presentes continuaram de acordo com os citados. Nesses períodos, os arquivos dos projetos criados foram publicizados em uma pasta virtual dentro de uma base de dados de livre acesso.

Inicialmente, os projetos, são somente apresentados como possíveis propostas, entretanto, podem posteriormente evoluir para além do RCS, como já aconteceu, de acordo com Fonseca et al (2018), com o projeto de extensão “Lusco Fusco: Lutas na escola”. A terceira parte desta seção busca responder a seguinte pergunta: como será realizada a análise? Com base em Bardin (1977), a pesquisa tem caráter descritivo a

partir de uma análise de conteúdo dos projetos orquestrados pelos alunos, seguindo as etapas previstas pela autora: leitura flutuante, codificação, categorização e inferências. Nesse sentido, a pesquisa é de abordagem qualitativa, buscando compreensão dos projetos propostos, sendo maleável e adaptável à evolução de hipóteses, sugerindo relações entre os índices obtidos com os dados e aporte teórico utilizados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As propostas organizadas entre os anos de 2017 e 2019 somaram um total de 46 ações, aqui codificados por P1 até P46. Com o objetivo de tornar o campo de busca mais específico, a unidade de análise utilizada para a presente pesquisa foi o objetivo apresentado por cada uma das propostas, possibilitando a busca por pistas sobre as concepções de extensão em destaque e a interlocução entre o projeto e o seu público-alvo. Assim sendo, tal organização estrutura-se pela finalidade de compreender os entendimentos de extensão dos licenciandos no segundo período do curso.

Além dos verbos mobilizados pelos licenciandos/autores, o quadro 1 apresenta as áreas temáticas das propostas, os públicos envolvidos e os locais mais frequentes de atuação dos projetos. Desse modo, a referida seção de análise organiza-se em dois momentos: apresentação dos aspectos gerais e a discussão sobre as concepções de extensão. O primeiro estágio busca trazer alguns apontamentos quanto à Educação como principal área temática, à escola enquanto local de maior destaque e aos estudantes da educação básica como maior incidência no público-alvo. O segundo estágio mobiliza as discussões desenvolvidas sobre as concepções assistencialistas e não assistencialistas de extensão, discutindo as compreensões dos licenciandos e dialogando com alguns conceitos freirianos.

Quadro 1 - Os projetos de extensão criados no contexto do RCSII.

		Verbos mobilizados pelos licenciandos	Área Temática Principal	Público	Local
2017.2	P1	Chegar, agrupar	Cultura	Público geral	Comunidades RJ
	P2	Desenvolver	Educação	Estudantes	Escolas
	P3	Levar, proporcionar, Trocar	Educação	Estudantes /professores	Escola/Universidade
	P4	Desenvolver, trazer, Tornar	Saúde	Estudantes	Escolas
	P5	Desenvolver	Saúde	Idosos	Universidade
	P6	Promover	Educação	Estudantes	Escolas
	P7	Inserir, Proporcionar	Cultura	Público geral	Comunidades
2018	P8	Trazar	Educação	Estudantes	Escolas
	P9	Buscar dar e construir,	Direitos humanos	Moradores de rua	Ruas Zona Sul RJ

		fazer uma troca	e justiça		
	P10	Fazer	Comunicação	Crianças e adolescentes	Escolas
	P11	Ensinar	Educação	Estudantes	Escolas
	P12	Apresentar, incentivar	Educação	Estudantes	Baía de Guanabara
	P13	Mistura	Educação	Estudantes	Escolas
	P14	Reforçar	Educação	Estudantes	Escolas
	P15	Apresentar, mostrar, esclarecer, conversar	Educação	Estudantes	Escolas
	P16	Resgatar e promover	Educação	Estudantes	Escolas
	P17	Fortalecer, trazer	Educação	Crianças	Escolas
	P18	Promover	Saúde	Idosos	Asilos
	P19	Proporcionar, Vivenciar, troca	Saúde	Mulheres	Centro de referência para mulheres
2018.2	P20	Superar, promover	Educação	Estudantes	Escolas
	P21	Desenvolver	Educação	Crianças	Abrigos
	P22	Contextualizar	Cultura	Adolescentes e adultos	Escolas/Universidade
	P23	Provocar, Proporcionar	Educação	Estudantes	Escolas
	P24	Promover, orientar, incentivar	Saúde	Idosos	Academias da 3 idade
	P25	Estimular	Saúde	Idosos	Praças
	P26	Desenvolver	Saúde	Idosos e deficientes	Universidade
	P27	Fazer	Comunicação	Adolescentes e jovens	Praças
2019.1	P28	Introduzir, estimular, levar	Educação	Estudantes	Escolas
	P29	Contribuir, Proporcionar	Educação	Crianças autistas	Universidade
	P30	Produzir, dar	Educação	Estudantes	Escolas
	P31	Levar	Educação	Estudantes	Escolas
	P32	Integrar	Educação	Estudantes	Escolas
	P33	Promover, desenvolver, estimular	Saúde	Trabalhadores do campus	Universidade
	P34	Despertar, aprimorar, introduzir	Saúde	Crianças	Universidade
	P35	Promover	Saúde	Crianças e Jovens	Escolas
	P36	Dialogar	Educação	Estudantes	Escolas
	P37	Estimular, prevenir, fazer	Saúde	Estudantes	Escolas
2019.2	P38	Resgatar	Cultura	Público geral	Lonas culturais
	P39	Proporcionar	Saúde	Público geral	Piscinão de Ramos
	P40	Proporcionar	Educação	Estudantes	Escolas
	P41	Trocar	Educação	Estudantes	Escolas (espaços diversos da cidade)
	P42	Implementar	Saúde	Adultos e idosos	praças públicas
	P43	Desconstrução	Educação	Estudantes	Escolas
	P44	Conhecer, dialogar, realizar, respeitar	Educação	Estudantes	Escolas
	P45	Criar, Introduzir, incentivar	Saúde	Pessoas com deficiência	Ginásio Coimbra
	P46	Ajudar	Saúde	Estudantes	Escolas

Fonte: Dados da pesquisa

Dentro desse universo de 46 propostas orquestradas pelos licenciandos foi possível verificar a ocorrência de cinco das áreas temáticas principais preconizadas pelo FORPROEX (2012): Educação; Saúde; Cultura; Comunicação e Direitos Humanos e Justiça. Mas o que significa a Área Temática Principal? A organização das áreas temáticas tem a finalidade de contribuir com a “sistematização das ações de Extensão Universitária em oito áreas correspondentes a grandes focos de política social. São elas: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, e Trabalho” (FORPROEX, 2012, p.26). Desse modo, diante da classificação, percebe-se que todos os períodos tiveram pelo menos uma proposta com área temática principal de Educação e Saúde. Essas também foram as áreas que apareceram em um número maior dentro do total de propostas (quadro 2).

Quadro 2 - Área temática por período- número de projetos por período

	2017.2	2018.1	2018.2	2019.1	2019.2	Total
Comunicação	-	1	1	-	-	02
Cultura	2	-	1	-	1	04
Direitos humanos e Justiça	-	1	-	-	-	01
Educação	3	8	3	6	4	24
Saúde	2	2	3	4	4	15

Fonte: Dados da pesquisa

Um outro aspecto no conjunto de propostas analisadas está vinculado ao público de participantes elencados. O quadro 1 revela que vinte e quatro projetos têm nos estudantes da educação Básica o seu público principal. Os estudantes com os quais os projetos desejam dialogar, em grande parte, são do Ensino Fundamental, com exceção do P2 (Educação Infantil), o P41 (Educação de Jovens e Adultos) e o P36 (estudantes com deficiência). O segundo público mais recorrente são os idosos e crianças, aparecendo seis vezes de forma isolada e mais quatro dentro de “Público geral” que diz respeito a projetos que aceitam desde crianças até idosos.

Com relação aos locais de realização das atividades, vale ressaltar que os dados a seguir serão indicados com base nos locais de atuação principal, ou seja, alguns dos projetos podem ter indicado mais de um local, entretanto serão considerados os principais. O local “escolas” foi o de maior incidência, aparecendo em vinte e sete trabalhos diferentes, com destaque para as escolas da rede pública. O segundo local que apareceu mais vezes foi a unidade universitária de origem, aparecendo em sete projetos (dois deles também são propostos em escolas), outros três acontecem em praças públicas e dois em diferentes comunidades do Rio de Janeiro.

Finalmente, partindo da leitura dos objetivos, para uma análise sobre a concepção (assistencialista ou não assistencialista) as quais as propostas mais se aproximam, foi possível perceber inicialmente a aproximação de quatro projetos com a compreensão de extensão não assistencialista. Por outro lado, trinta e um projetos deram pistas para um caráter mais assistencialista e onze projetos apresentavam objetivos que transitavam em uma ação assistencialista/não assistencialista.

A escolha para a classificação das propostas se deu através da análise dos verbos e termos utilizados pelos licenciandos para descrever os objetivos de cada ação. Foram consideradas propostas de cunho assistencialista aquelas em que os verbos e termos escolhidos representavam uma via de mão única, ou seja, tendo como base as concepções de extensão ou comunicação de Freire (1987), um dos lados é considerado como detentor do conhecimento enquanto o outro é visto como uma tela em branco, receptora desse conhecimento. Assim sendo, tal compreensão fica possível de observar em alguns projetos como “**Desenvolver** as funções psicomotoras de crianças entre 4 e 6 anos de idade matriculadas em escolas municipais da Rede Pública de Ensino” (P2) ou em “Visitações em asilos com objetivo de **promover** a inclusão dos idosos nas diversas práticas físicas e psicológicas.” (P18). Outro objetivo com aproximação assistencialista busca:

Introduzir o Atletismo nas escolas por meio de atividades que se assemelham as modalidades do esporte. **Estimular** os professores de Educação física dessas escolas a ensinar qualquer modalidade mesmo sem material ou espaço adequados. **Levar** aos alunos os princípios da sustentabilidade e as consequências positivas. (P28)

Paulo Freire observa que essa forma de contato unilateral, que busca somente a promoção de algo, é antidialógica, definindo por ele como invasão cultural, “no processo de extensão, observado do ponto de vista gnosiológico, o máximo que se pode fazer é mostrar, sem revelar ou desvelar, aos indivíduos, uma presença nova: a presença dos conteúdos estendidos.” (FREIRE,2013). Dessa forma, aqueles em que a construção do objetivo considera uma via de mão dupla, onde exista a possibilidade de troca, reflexão, construção mútua, diálogo nas ações, visando também a autonomia de pensamento, foram considerados aqui como Não Assistencialistas, como por exemplo: “**Trocar saberes** sobre temas como sexualidade, gravidez, ist, mídia e sexualização infantil, heterossexualidade compulsória, lgbtfobia e sobre gênero: feminismo, masculinidade tóxica e ideologia de gênero.” (P41). Outros projetos destacaram-se na

mobilização de preposições com maior interação, como materializado no seguinte objetivo: “**dialogar** com as crianças com D.I e espectro autista para entender melhor sua forma de ver o mundo e quais meios podem utilizar para interagir com o mesmo, de maneira que se sintam mais inclusas sem abrir mão de ser quem são.” (P36). A perspectiva de construção coletiva também alcançou espaço em alguns projetos, com destaque para o P1:

Através do conhecimento adquirido pelas atividades deste projeto, todos os envolvidos deverão, em conjunto, **chegar a um consenso para conseguir agrupar** todo o cabedal cultural que foi trabalhado e exposto para aplica-lo na criação de novas músicas, podendo ser de tema livre ou educacional acadêmico, e também em um novo gênero musical, sendo o principal foco deste projeto.

Em Suma, partindo do princípio do diálogo, da troca e do consenso para suas ações, esses projetos trazem embutidos o conceito da dialogicidade. Esses licenciandos autores parecem entender e buscar essa relação de uma forma mais horizontalizada, como se vê em Freire (1987).

Os classificados como Assistencialistas/Não assistencialistas foram destinados a essa classificação pois fluem em seus objetivos entre as duas concepções como é possível ver nos exemplos a seguir:

Levar para os alunos de escolas públicas o conceito de respeito e autoconfiança através de diferentes modalidades de luta, além de proporcionar atividade física frequente, ocasionando uma melhor qualidade de vida. **Trocar experiências** com os professores de educação física e das demais disciplinas a fim de trazer a tona o debate das lutas no ambiente escolas. (P3)

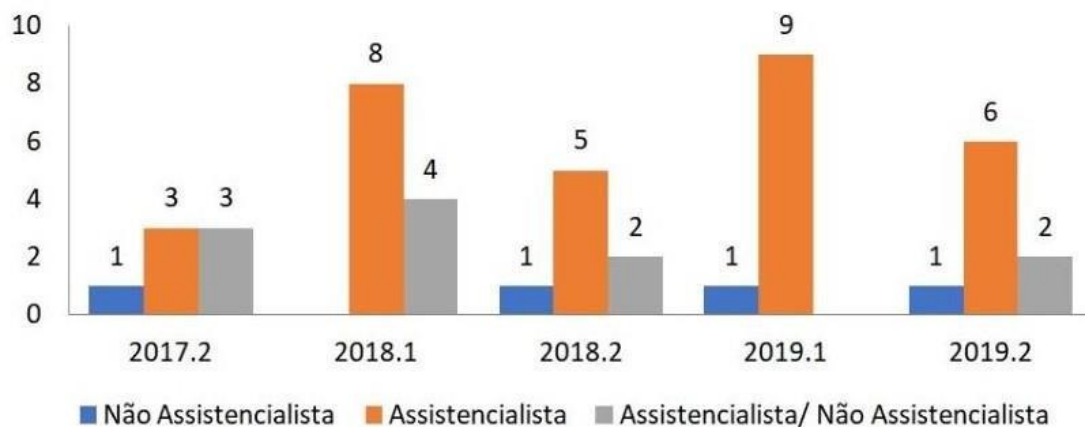
Provocar uma reflexão do professor de educação física escolar acerca de sua prática docente, ampliando o seu olhar através da inclusão de modalidades esportivas pouco trabalhadas nas escolas e **proporcionar** novas práticas que possibilite a participação ativa de seus alunos como os jogos cooperativos, visando uma educação cidadã por meio da cultura corporal. (P23)

Objetivo reunir o público-alvo e buscar **dar e construir** oportunidades diversas, com o foco principal na autovalorização. Fazer uma **troca de conhecimentos e vivências**, para assim criar laços com o público e assim nos aproximar. (P9)

Ainda que esses projetos utilizem do levar, dar e proporcionar, como se estivessem inserindo algo em um meio desprovido de informação acadêmica, ao mesmo tempo, também buscam a troca, tendo em consideração que aqueles indivíduos também possuem seus conhecimentos.

Vislumbrando um parâmetro geral, a concepção assistencialista diz respeito a 67% das propostas, a não assistencialista a 9% e as aqui caracterizadas como assistencialista/não assistencialista 24%. Buscando um aprofundamento no olhar para os dados, analisando por período, foi possível identificar que a concepção assistencialista foi a de maior incidência em todos os semestres investigados, com maior destaque para 2019.1 e os seus 90% das propostas direcionadas a essa concepção, seguido de 2018.1 e 2019.2 (67%), 2018.2 (63%) e, por último, 2017.2 (43%). O período em que maior parte de seus projetos foi direcionado a não assistencialista foi 2017.2, com 14%, seguido de 2018.2 (12%), 2019.2 (11%) e 2019.1 (10%) e em 2018.1 não foi encontrado projeto que se caracterizasse de tal maneira. Os projetos classificados como Assistencialistas/Não assistencialistas apareceram em maior quantidade dentre os projetos de 2017.2 com 43%, em sequência, 2018.1 (33%), 2019.2 (22%), 2018.2 (25%) e o período de 2019.1 com ausência de projetos enquadrados nessa perspectiva.

Quadro 3 - Evolução das concepções por período

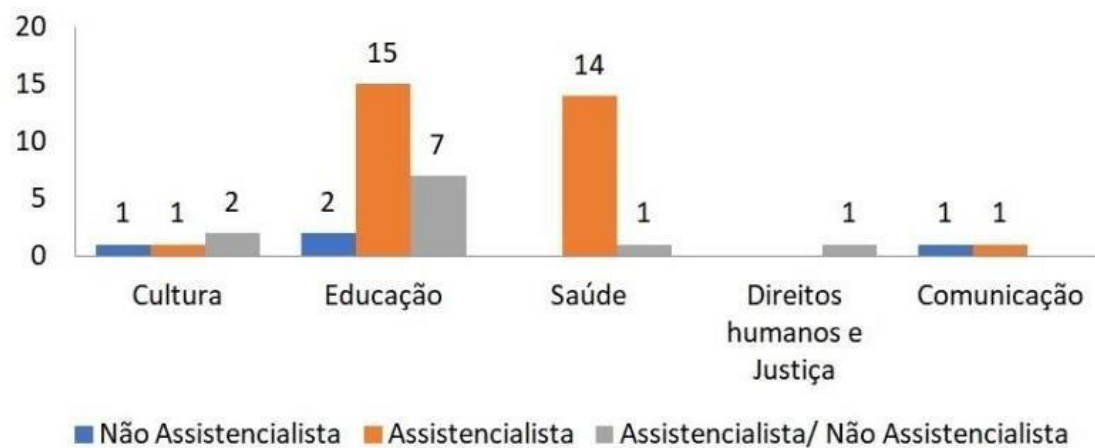


Fonte: Dados da pesquisa

Partindo para uma observação sobre as áreas temáticas e levando em consideração as concepções, observa-se que na área temática com mais projetos próximos à concepção assistencialista Saúde é a primeira, com 93% dos projetos assistencialista, seguido de Educação (63%), comunicação (50%) e cultura (25%). No conjunto de propostas com inclinações para a concepção não assistencialista, destaca-se a área temática da Comunicação, que alcançou 50% das ações, cultura com 25% e educação com 8%. Os projetos em saúde, direitos humanos e justiça não se enquadraram. Nos projetos de caráter híbrido, assistencialista/não assistencialista, encontrou-se em maior proporção dentro da área temática de cultura (50%), Educação (29%) e saúde (7%).

Buscando tornar mais objetiva a busca nas áreas temáticas principais, pode-se concluir que dentro das áreas temáticas com mais de um projeto, ou seja, cultura, educação, saúde, comunicação, destaca-se que de 15 projetos com área temática principal saúde, 14 foram considerados mais próximos a concepção assistencialista, enquanto os demais tiveram menor distanciamento entre o número de projetos e a concepção de extensão que seus objetivos mostraram se aproximar.

Quadro 4 - Evolução das concepções por área temática



Fonte: Dados da pesquisa

Constatou-se que 5 projetos possuíam a “troca” como parte constituinte dos objetivos, aparecendo como troca de saberes, conhecimentos, experiências e vivências. A existência da troca como parte integrante desses objetivos traz para esses projetos possibilidades de busca pela interação dialógica com os demais segmentos da sociedade, um dos princípios da extensão, que propõe “abertura para alteridade, para a diversidade como condição para a autodeterminação, para a liberdade, para a emancipação.” (PAULA, 2013, p.20). A interação dialógica também é tratada no FORPROEX (2012), que destaca sua influência na reflexão e reavaliação da visão de hegemonia da universidade, passando para uma visão de aliança entre a universidade e outros setores. Sem esta interação a universidade se torna aquém das questões externas e sua produção perde sentido. A partir do momento em que a consideram, eles caminham no sentido da extensão como comunicação proposta por Freire (1987; 2013), visto que comunicação é composta por sujeitos ativos e a dialogicidade é um encontro dos homens que se constitui pelo diálogo, onde a pronúncia do mundo é mútua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que a discussão sobre extensão universitária não seja recente, observa-se uma grande dificuldade na compreensão de seu real objetivo como parte indissociável na universidade e enquanto lugar de diálogo com a comunidade não universitária, o que se apresenta nos trabalhos observados.

Explorando os objetivos das propostas de extensão organizadas pelos alunos do segundo período do curso de Licenciatura em Educação Física da EEFD/UFRJ, observou-se que Educação e Saúde foram as áreas de maior ocorrência e a visão de extensão para a assistência apareceu como a mais recorrente em todos os períodos analisados, o que contraria a ideia de uma extensão pensada de forma dialógica, como comunicação, proposta por Freire (1987; 2013). Desse modo, a extensão permaneceu sendo proposta em grande parte dos objetivos como um espaço de doação de favores da universidade. Contudo, deve-se considerar também os 33% de propostas que se caracterizaram, a partir de seus objetivos, mais aproximadas com a concepção não assistencialista e com caráter híbrido assistencialista/não assistencialista, abrindo novos caminhos de fazer universitário e fortalecendo o diálogo como fundamental para uma educação como prática de liberdade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 09 janeiro 2001.

BRASIL, **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação – PNE Brasília, 2014.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; SANTOS, Angela Bretas Gomes dos; SANTOS, Renato Sarti dos; OLIVEIRA, Cláudia Dias de; NOBREGA, Tatianne Filgueira da. **A creditação das ações de extensão na EEFD-UFRJ: a produção dos**

estudantes do curso de licenciatura em educação física In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 8, 2018, Natal, UFRN, 2018.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017.

PAULA, João Antônio de. **Extensão universitária: história, conceito e propostas**. Interfaces Revista de Extensão, v. 1, n. 1, p. 05-23, jul./nov. 2013.

Recebido em: 18 de fevereiro de 2021.

Aceito em: 17 de setembro de 2021.