

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BÁRBARA SOUZA LIMA

**A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: uma análise do projeto 'Jovens com
a Bola Toda'.**

São Luís
2009

BÁRBARA SOUZA LIMA

**A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: uma análise do projeto 'Jovens com
a Bola Toda'.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr Paulo da Trindade Nerys Silva.

São Luís

2009

BÁRBARA SOUZA LIMA

**A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: uma análise do projeto 'Jovens com
a Bola Toda'.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof. Paulo da Trindade Nerys Silva (Orientador)
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a Maria Núbia Barbosa Bonfim
Doutora em Ciências da Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Romildo dos Santos Silva
Doutor em Sociologia
Universidade Federal do Maranhão

A Deus, fonte de amor.
A Bruna, minha vida.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por seu amor supremo, pela inspiração e pela paz espiritual que me concedeste nos momentos de maior desespero!

Aos **meus pais** pelo apoio. A família é a base de tudo!

Ao prof. **Paulo da Trindade** pela orientação acadêmica e pela confiança.

Ao prof. **Romildo**. Há pessoas nessa vida que em pouco tempo tornam-se fundamentais em nossa vida. Para ti não tenho palavras. Dizem que uma estrela não ilumina apenas uma pessoa, e eu sou prova de que isso é verdade. Falastes no dia 10 de julho de 2008 que seu pai o considera a estrela dele, mas não imaginavas que também serias a minha estrela! Grata por tudo!!!

À minha filha **Bruna** pelas tantas vezes teve que sair do quarto ficar em silêncio e até mesmo sem passeios para que eu pudesse estudar. E por sorrir junto comigo quando eu dizia a ela que eu tinha dado mais um passo na escrita. Amo você minha princesinha!

Ao meu namorado **Ney Anderson**. Ao entrar no mestrado ouvi muito a expressão “aqui no mestrado quem é casado separa, quem tem namorado fica sem ele”. Mas a sua paciência, compreensão, companheirismo e amor mostraram que essa não seria a nossa realidade. Obrigada por ser meu porto seguro, por ouvir minhas angústias, meus momentos de raiva, de desespero, de tensão... Amo você!

Aos **integrantes do projeto Jovens com a Bola Toda** pela atenção, por nos permitir realizar a pesquisa e por colocar ao nosso dispor todo o material do projeto.

A minha vizinha mãe **Amélia**. Você acreditou mais em mim do que eu mesma! Lembra da força e do seu entusiasmo durante o processo seletivo para ingressar no mestrado? E dos momentos que me vistes chorar e tentava me mostrar o outro lado da moeda quando os problemas familiares me atingiam? Bela, talvez não saibas da importância em minha vida com as tuas palavras sábias! Obrigada!

A minha **turma do Mestrado**. Nossa! Quantos de vocês eu perturbei, hein? Vocês foram fundamentais neste processo, em especial a:

- Carlos Érick que desde a especialização ouve minhas ladainhas. Demos certo, inclusive nos trabalhos em grupo desde a especialização, acho que porque

somos opostos: você muito calmo, centrado; eu, espevitada! Continuou a agradecer sempre meu amigo!

- Maria da Guia, encontro em você a pureza e a alegria em pessoa!

- Maria José e Kátia, duas bênçãos do Senhor em minha vida nessa etapa tão dolorosa! Meninas, muito grata pelas palavras certas nas horas certas, pelo incentivo, pelo ombro amigo, por me fazerem acreditar que no final tudo acabaria bem!

- Angélica Frazão. Sua alegria, sua sinceridade e suas observações tanto no campo intelectual quanto no pessoal foram essenciais ao meu caminhar. A oitava turma do mestrado não teria sido a mesma sem você!

Aos **professores do mestrado** pela contribuição, em especial às professoras Adelaide e Maria Alice que durante a banca de defesa da especialização fizeram algumas observações já para o mestrado, pois já estava perto do processo de qualificação, à professora Núbia Bonfim pelas necessárias pontuações ao meu trabalho durante o processo de qualificação e à professora Maria de Fátima Gonçalves. Professora Fátima, como é bela a pureza, a sabedoria, o entusiasmo pela vida e a satisfação de ajudar ao próximo que há em você!

A **Gisele, a Josuedna e a Célia** pelo cuidado, atenção, carinho e ajuda durante todo este tempo.

À **FAPEMA/CAPES** pela bolsa.

A **todos** que contribuíram direta e indiretamente para construção deste trabalho.

“Nem tudo o que se enfrenta pode ser modificado. Mas nada pode ser modificado até que se enfrente”.

James Baldwin

RESUMO

A extensão universitária no Brasil teve início do século XX, voltada para as classes pobres da sociedade. Porém, na prática, esse objetivo não foi alcançado porque os cursos que as Universidades ofereciam só interessavam aos graduados. Anos depois, por pressão da própria classe popular, os cursos passaram a atingir seus interesses, porém, com característica assistencialista porque eram apenas medidas paliativas que em nada influenciavam a formação política dessas pessoas. E foi assim durante muitos anos até que, na década de 80, os educadores, após muitos anos de luta, conseguiram fazer emergir uma nova concepção de extensão. Foi quando surgiu o FORPROEX e com ele o entendimento de que a extensão pode ter outro papel, qual seja: contribuir para uma formação social, política e cultural das comunidades com as quais se relaciona e na sistematização do conhecimento acadêmico. Com esse novo modo de fazer extensão, ao relacionar-se diretamente com as comunidades pobres, a Universidade tem a possibilidade de superar o assistencialismo que serve apenas para manter a hegemonia e contribuir para amenizar os problemas sociais. . Com bases no acima exposto, esta pesquisa tem como objetivo geral examinar a concepção de extensão adotada pelo projeto 'Jovens com a Bola Toda' através da análise dos impactos conforme os seus objetivos propostos. Os objetivos específicos são: identificar a filosofia do projeto de extensão 'JBT'; configurar a extensão no aparato legal da Educação superior; identificar a contribuição do projeto 'JBT' para a área Itaqui-Bacanga e, por fim, estimular, a partir da reflexão, a auto-avaliação nos outros projetos de extensão. Quanto à metodologia utilizada, temos: análise documental para entendermos a filosofia do projeto JBT; observação, com a intenção de apreendermos se há e qual a influência do JBT nas ações dos sujeitos entrevistados; entrevista para sabermos se os objetivos propostos nos documentos do projeto JBT estão sendo alcançados. Para tanto, utilizamos como referencial Ana Luisa Sousa (2000), Maria das G. Tavares (1997, 2001) e Roberto Gurgel (1986). Concluímos que a Universidade hoje convive com as duas concepções de extensão, sendo a assistencialista a que está presente na maioria dos documentos oficiais. Já o projeto JBT adota a mesma concepção de extensão do FORPROEX, isso porque seus integrantes entendem a importância da relação Universidade-Sociedade para o processo de formação dos acadêmicos e para a minimização dos problemas sociais. O projeto consegue alcançar o objetivo proposto nos seus documentos - desenvolver nos jovens princípios sociais e educacionais, pois como elucida a comunidade da área Itaqui-Bacanga, o projeto tem influenciado de forma substancial a formação dos adolescentes. Por outro lado, o projeto aparece como fundamental na vida dessas pessoas porque não há Políticas Públicas nessa área e também pela característica social da mesma – risco iminente de uso de drogas, de entrar na marginalidade, entre outros e, com isso, as mães procuram todos os mecanismos possíveis para ocupar seus filhos e com qualidade, como é o caso do projeto JBT que oferece atividades esportivas e educacionais.

Palavras-chave: Extensão universitária. Política educacional. Projeto JBT.

ABSTRACT

The university extension in Brazil has initiated in the century XX, came back to the poor classes of the society. However, in the practice, this objective was not overtaken because the courses that the universities offer only interest to the graduated. After some years, by pressure for the own popular class, the courses have passed to reach their interests, however, with assistance characteristics because they were only palliative measures that do not influence in the politics formation for this people. And it stays in this way for many years until the 80's decade, the educators after many fights got to do emerge a new conception of extension. It was when appears the FORPROEX and with it the understanding that the extension can be another function: to contribute for social, politics and cultural formation to the communities with it is related and systemize of the academics knowledge. With this new way to do extension, rightly related with the poor communities, the university had the possible to surpass the assistance that serves only to keep the control and to contribute to soften the social problems. Based in the exposed above, the research has like general objective to examine the impacts of the project 'Jovens com a Bola Toda' conform their objectives proposed. The specifics objectives are: to identify the philosophy of the extension project 'JBT' to the area Itaquí-Bacanga, and finally, to stimulate, by the reflection, the auto valuation in the other extension projects. How to the methodology used, we have: documental analysis to understand the philosophy of the project JBT; observation with the intention of learn if has and which the influence of the JBT in the actions of the subjects interviewed; interview to know if the objectives proposed in the documents of the project JBT are being overtaken. For this, we utilize like reference Ana Luisa Sousa (2000), Maria das G. Tavares (1997, 2001) and Roberto Gurgel (1986). We conclude that today the university lives together with the two conceptions of extension, being the assistance that is present in the majority of official documents. The project JBT already adopts the same conception to the extension for FORPROEX, because its members understand the importance of the relation university-society to the process of formation to the academics and to the least of the social problems. The project gets overtake the objective in this documents - to developing in the young, the social and educational principles, because the community of the area Itaquí-Bacanga elucidates that the project has influenced of a consubstantiated way in the formation of the adolescents. By the other side, the project appears like fundamental in the life of this people because does not have publics politics in this area and also by its social characteristic – eminent risk of the use of drugs, to be an outcast, between others, and with this, the mothers look for all the possible mechanisms to occupate her children and with quality, like the case of the project JBT that offer sporting and educational activities.

Keywords: University extension. Educational Politics. Project JBT.

LISTA DE SIGLAS

ABE	- Associação Brasileira de Educação
ANDES	- Associação de Docentes de Ensino Superior
CF	- Constituição Federal
CIE- E	- Centros de Integração Empresa-Escola
CODAE	- Coordenação de Atividades de Extensão
CONSEPE	- Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CRUB	- Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CRUTAC	- Programas Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação - Comunitária
CPCs	- Centros Populares de Cultura
DCE	- Diretório Nacional dos Estudantes
DIEG	- Departamento de Extensão e Graduação
FASUBRA	- Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras
FORGRAD	- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação
FORPROEX	- Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas
GERES	- Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
IAS	- Instituto Ayrton Senna
IES	- Instituições de Ensino Superior
JBT	- Jovens com a Bola Toda
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MCPs	- Movimentos de Cultura Popular
MEC	- Ministério de Educação
MINTER	- Ministério do Interior
PAC	- Plano de Aceleração de Crescimento
PDE	- Plano de Desenvolvimento de Educação
PEDI	- Plano Estratégico de Desenvolvimento Institucional
PEE	- Programa Educação pelo Esporte
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNE	- Plano Nacional de Extensão
PREXAE	- Pró-Reitoria de Extensão e Assistência Estudantil
REUNI	- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEC	- Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Pernambuco
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	- Serviço Social da Indústria
Sesu-MEC	- Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação
SUDENE	- Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UFMA	- Universidade Federal do Maranhão
UNE	- União Nacional dos Estudantes

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quatro pilares da educação para o Programa “Educação pelo Esporte” (PEE).....	71
Quadro 2	Entendimento sobre o objetivo do projeto.....	89
Quadro 3	Como os professores colocam os objetivos do projeto em prática.	90
Quadro 4	Influências do projeto na comunidade.....	91
Quadro 5	Papel da coordenação.....	95
Quadro 6	Motivo de ingresso no projeto JBT.....	99
Quadro 7	Interesse dos alunos.....	101
Quadro 8	Conceito de extensão universitária.....	104
Quadro 9	Aspectos positivos e negativos.....	107

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Como surgiu o tema.....	14
1.2	Redirecionamento do objeto.....	14
1.3	Revisão de Literatura.....	15
1.4	Formulação do problema.....	18
1.5	Procedimentos metodológicos.....	19
1.6	Estruturação do trabalho.....	19
2	JUNTANDO AS PEÇAS DO QUEBRA-CABEÇA: a extensão universitária no Brasil e na UFMA	21
2.1	O início da extensão universitária no Brasil.....	21
2.2	Década de 80: por uma nova concepção de extensão universitária.....	34
2.3	Um pouco sobre a extensão universitária na UFMA.....	42
3	BASES LEGAIS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PÓS CF DE 1988: Da Carta Magna aos dias atuais	46
3.1	Constituição Federal de 1988: Marco legal para a extensão.....	46
3.2	Configuração da extensão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96.....	49
3.3	A presença da extensão nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação.....	53
3.4	Conquista de um espaço para a extensão: análise do Plano Nacional de Educação.....	54
3.5	Projetos de Reforma da Educação Superior, da primeira versão ao REUNI: incertezas para a extensão universitária.....	56
3.6	Oficialização do projeto JBT na UFMA	61
4	CONSTRUÇÃO DO PROJETO “JBT” PELAS VOZES DE QUEM O FAZ	63
4.1	Procedimento Metodológico.....	63
4.2	Contextualização do projeto “Jovens com a Bola Toda’.....	67
4.2.1	Projeto de extensão ‘Jovens com a Bola Toda’: berço e parceiros.....	68
4.2.1.1	Conhecendo um pouco sobre o Instituto Ayrton Senna (IAS) ¹	69

¹ Este item foi elaborado com base nas informações do site oficial do IAS.

4.2.1.2	Programa Educação pelo Esporte, a ligação entre o projeto JBT e o IAS.....	74
4.3	O Projeto ‘Jovens com a Bola Toda’: uma análise documental.....	77
4.4	Resultados da pesquisa in lócus.....	82
4.4.1	Nossa Chegada.....	82
4.4.2	Caracterização do projeto.....	83
4.4.3	Ambiente do professor.....	85
4.4.4	Relevância do projeto.....	88
4.4.5	Ações do projeto.....	94
4.4.6	Expectativas dos acadêmicos e da comunidade.....	99
4.4.7	Concepção de extensão universitária.....	104
4.4.8	Avaliação do projeto JBT.....	106
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
	REFERÊNCIAS.....	113
	APÊNDICES.....	121

1 INTRODUÇÃO

1.1 Como surgiu o tema

O tema dessa pesquisa é a Extensão Universitária. O interesse por esse tema nasceu desde a graduação quando a autora percebeu que a extensão no Curso de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão era restrita a um grupo de alunos, pois não foram poucas as vezes que ouvimos alunos do Curso dizendo que não participavam dos projetos seja por falta de interesse, seja pela limitação do número de vagas. Por isso, a nossa monografia de graduação tentou entender tal situação. Um ano depois ingressamos em um curso de especialização oferecido pelo Departamento de Educação da UFMA e a nossa pesquisa abarcou novamente a extensão, pois passamos a viver novas inquietações em relação ao tema, inquietações essas advindas tanto do novo delineamento das Políticas Educacionais envolvendo a extensão universitária quanto de discussões com alunos de outros cursos dessa Universidade. Com isso, a nossa pesquisa de especialização tratou especificamente da concepção de extensão universitária presente nas Políticas Educacionais do país.

E, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação dessa Universidade, ainda estávamos em processo de conclusão da especialização e com isso resolvemos continuar tratando do tema em questão por ser ele de extrema importância para a Universidade, porém recebe pouca atenção da comunidade acadêmica.

1.2 Redirecionamento do objeto

Ao longo do processo, a atual pesquisa passou por várias alterações. Inicialmente tinha como objetivo analisar a importância da pesquisa e da extensão na formação acadêmica. Contudo, com o curso das disciplinas e expondo o projeto de pesquisa durante as aulas, muitos professores sugeriram trabalhar apenas uma dessas atividades, pois a pesquisa tornar-se-ia inviável por conta do fator tempo, por se tratar de uma dissertação de mestrado. Então, delimitamos à extensão universitária.

Porém, o projeto ainda estava muito confuso porque expressava vários

objetos. Com isso, ao longo do curso das disciplinas, leituras e discussões com professores e colegas de turma, fomos trabalhando-o inúmeras vezes na reformulação do projeto até chegarmos a uma conclusão do que seria a pesquisa – analisar os projetos de extensão do curso de Educação Física/UFMA sob um novo olhar, pois o interessante seria poder contribuir com a minha origem.

Contudo, o referido curso tem 11 projetos de extensão, conforme dados do próprio Departamento, inviabilizando a conclusão da pesquisa em dois anos. Então, selecionamos um projeto – “Jovens com a Bola Toda” (JBT) por ele ser interdisciplinar, ter cinco anos de existência e por ter reconhecimento na UFMA.

O projeto JBT trabalha atividades pedagógicas e esportivas com crianças e adolescentes das comunidades carentes próximas à UFMA e muitas delas entram no projeto ainda crianças, geralmente com 8 anos e permanecem até a adolescência, 14 anos (idade máxima permitida no projeto). Com isso, surgiu o interesse em analisar se há e quais são os impactos do projeto na vida dessas crianças.

1.3 Revisão de literatura

De acordo com Chauí (2001), a Universidade pode operar enquanto instituição social ou enquanto organização social. Sendo que “a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os objetivos particulares” (CHAUÍ, 2001, p.187).

A Universidade, por estar inserida no meio social, exprime as mesmas determinações que há na sociedade. Com isso, as relações de força estão presentes, mas o ideal que predomina hoje nessas instituições é o Neoliberalismo.

É este o modelo econômico implantado no Brasil desde a década de 70. Com a Reforma do Estado, o ensino passou a ser uma atividade não exclusiva do Estado, isto é, “aquelas que podem ser realizadas por instituições não-estatais, na qualidade de prestadoras de serviço” (CHAUÍ, 2001, p.176) e sendo denominadas de organizações sociais.

No bojo desse delineamento, a Universidade passa a ter a sua autonomia, porém, sob uma configuração diferente da pretendida – os educadores lutam por uma autonomia pautada no “princípio da ação e da regulação” (CHAUÍ, 2001,

p.183). No entanto, a autonomia autorizada reduz-se à gestão de receitas e despesas e, para alcançar suas metas, tem a liberdade de fazer parcerias com empresas privadas para captar recursos.

“A atual forma do capitalismo se caracteriza pela fragmentação de todas as esferas da vida social” (CHAUÍ, 2001, p.188) e se a academia cruzar aos braços ela conseguirá tomar todo o seu espaço. Se pararmos para refletir, aos poucos isso vem acontecendo, como a autora elucida, a qualidade da Universidade está sendo reduzida ao atendimento das necessidades do mercado. Em outras palavras: a instituição social, caracterizada pela busca das contradições sociais, está abrindo espaço para a organização social que tem como princípio a competição.

Contudo acreditamos que a luta dos educadores é incansável, por isso ainda há possibilidade de a Universidade, enquanto instituição social, se reerguer. Qual seria então o papel da extensão nessa luta? Seria o de influenciar nos aspectos políticos e sociais ao lado do ensino, não como mero transmissor do conhecimento e da pesquisa voltada para atender às necessidades das camadas populares e não do mercado? Esse entrelaçamento é denominado pelos autores de indissociabilidade- ensino, pesquisa, extensão.

Tratando especificamente da extensão, esta é uma atividade que pode ser realizada de diversas formas, conforme o Plano Nacional de Extensão (2001), disseminação de conhecimentos (cursos, conferências, seminários), prestação de serviço à comunidade (assistências, assessorias e consultorias), difusão cultural (eventos ou produtos artísticas) e como produção de conhecimento, sendo esta última, a defendida pelo Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX), o interlocutor da extensão a partir da década de 80².

Apesar desse novo conceito de extensão ser muito discutido no meio universitário ainda há muitos professores e acadêmicos que ainda não se apropriaram dele. Certamente isso não acontece por falta de estudos na área, pois muitos trabalhos já foram produzidos acerca dessa temática em termos de livros, teses, dissertações e artigos, mas, provavelmente, pela própria história da extensão e pela configuração do nosso modo de produção.

² Até então, a extensão era entendida apenas como prestação de serviço à comunidade, sendo usada pelo Governo como um instrumento de manutenção da hegemonia da classe dominante, mas esses detalhes serão abordados no capítulo seguinte.

No que se refere ao Brasil, há produções acadêmicas sobre a história da extensão universitária e a construção conceitual. Dentre os autores de destaque estão Roberto Mauro Gurgel (1986), Ana Luiza Lima Sousa (2000), Maria das Graças M. Tavares (1997, 2001), Silvio Paulo Botomé (1996), José Francisco de Melo Neto (2001), Maria das Dores Pimentel Nogueira (2001) e José Fagundes (1986).

No campo das teses e das dissertações encontramos dissertação de Luz Helena Toro de Sanchez (1996) sobre a história da extensão na UNICAMP; dissertação de Rosa Maria M. G. Sebinelli (2004) sobre as políticas de extensão em nível nacional (Brasil) e na UNICAMP; dissertação de Maria Luiza F. L. Camargo de Assis (2007) sobre a influência que o Curso de Extensão Universitária “PROEPRE” tem na formação continuada dos profissionais da Educação infantil; dissertação de Renata Pereira Canales (2006) que analisa um projeto de extensão universitária, o Centro de Produção Científica e Cultural da Universidade de São Paulo, campus São Carlos; tese de doutorado de Dagmar A. C. França Hunger (1998) sobre a característica extensão universitária na UNICAMP e na UNESP-Rio Claro, tese de Marcos Lopes de Souza (2007) sobre um programa “Atividade curricular de integração entre ensino, pesquisa e extensão (ACIEPE)” enfocando as políticas e ações deste programa.

Quanto à produção local (UFMA), colhemos a tese de Maria Ozanira Silva e Silva (1980) com um trabalho que aborda a concepção, o desenvolvimento e a operacionalização da extensão no Brasil; as dissertações de Ilma Vieira do Nascimento (1986) sobre a Interiorização da UFMA tendo como foco o curso de Pedagogia; e Maria Alice Melo (1984), sobre o CRUTAC; as monografias de especialização: Hostílio C. Pereira Costa (1999), um trabalho teórico sobre a indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão na Universidade; Maria de A. C. Mota (2003) que trata da Extensão Universitária no Curso de Educação Física da UFMA; Marileide M. dos Santos (2003) sobre o projeto de extensão “Ciranda de Criança” do Departamento de Educação Física da UFMA; Patrícia Torres de Barros (2003) que faz uma análise do discurso e da prática do projeto “Escola Laboratório” do Curso de Pedagogia.

No que se refere ao projeto estudado, há apenas produções, em nível de graduação de Viviane P. Rodrigues (2005), analisando a função social do projeto; Solange de F. N. da Costa (2008) que investiga a interferência do projeto na cultura

de movimento das crianças envolvidas no Projeto; Sylvianne D. Gomes (2008) que faz uma análise da coerência das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores da área de Educação Física do projeto em relação às concepções abordadas pelo Programa Educação pelo Esporte desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna; Danielle Santos Carvalho (2005), sobre as contribuições do projeto Jovens com a Bola Toda para a formação.

Esse panorama mostra que muitos são os autores, que tratam do tema, extensão universitária. Porém, não encontramos trabalhos na linha que pretendemos realizar – análise social do projeto JBT. E, por haver esta lacuna, pretendemos realizar esta pesquisa no Mestrado em Educação. Sabemos que o nosso trabalho não abarcará todos os problemas que a extensão ainda sofre, porém temos a intenção de contribuir um pouco para a ampliação do tema.

Para desenvolver esta pesquisa, partimos de algumas questões norteadoras, a saber: qual concepção de extensão universitária marca o Projeto “JBT”? Qual o papel do projeto na sociedade? O projeto tem contribuído para o desenvolvimento crítico dos alunos? Para responder a estas inquietações, faremos uma análise tanto dos documentos quanto da prática do projeto e, também, colheremos entrevistas com os alunos mais antigos.

Deste Modo, a pesquisa se intitula, *A extensão universitária no Curso de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão: uma análise do projeto ‘Jovens com a Bola Toda’*.

1.4 Formulação do problema

A extensão universitária no Brasil teve início do século XX, quando as Políticas Educacionais passaram da Igreja para o Estado, tendo como objetivo atender às classes baixas. Porém, esse objetivo passou longas datas sendo desvirtuado, porque as Universidades ofereciam cursos que diziam ser para as classes populares, mas, devido às temáticas abordadas, os cursos ficavam restritos aos graduados.

Mais tarde, por pressão da própria classe popular, os cursos passaram a atingir os interesses dessas classes, contudo com característica assistencialista e resolução de problemas emergenciais que em nada influenciavam a formação dessas pessoas. E foi assim durante muitos anos até que, na década de 80, os

educadores, após muitas lutas, conseguiram levantar voz e mostrar outro caminho de se fazer extensão.

Foi quando surgiu o FORPROEX e, com ele, o entendimento de que a extensão pode ter outro papel, qual seja: contribuir para uma formação social, política e cultural das comunidades a que atende e na sistematização do conhecimento acadêmico. A extensão pode ser um meio de ligar Universidade e sociedade e, através dela, a sociedade ser ouvida e o ensino e a pesquisa poderem tanto atender aos anseios da sociedade quanto serem reelaborados.

Mas questionamos: até que ponto esse novo modo de fazer extensão tem a possibilidade de superar o assistencialismo e contribuir para uma sociedade mais justa e democrática?

. Com bases no acima exposto, esta pesquisa tem como objetivo geral examinar a concepção de extensão adotada pelo projeto 'Jovens com a Bola Toda' através da análise dos impactos conforme os seus objetivos propostos e, como objetivos específicos, analisar as concepções de extensão presentes no Brasil; identificar a filosofia do projeto de extensão "Jovens com a Bola Toda", configurar a extensão no aparato legal da Educação superior, identificar a contribuição do projeto "Jovens com a Bola Toda" para a área Itaqui-Bacanga³ e, por fim, estimular, a partir da reflexão, a autoavaliação nos outros projetos de extensão existentes na UFMA.

1.5 Procedimento metodológico

Na pesquisa de campo necessitamos usar três tipos de instrumento - análise documental, observação e entrevista. O primeiro corresponde a análise dos documentos técnicos do projeto; o segundo, ao espaço onde o projeto é realizado e o terceiro envolve coordenador geral, coordenadoras de áreas, professores, alunos (adolescentes), ex-alunos, mães e mães de alunos novatos. Após a coleta desse material procederemos à análise e sistematização dos dados.

1.6 Estruturação do trabalho

A pesquisa ficou dividida em quatro partes que se articulam entre si.

³ A área Itaqui-Bacanga é compreendida por vários bairros de classe baixa circunvizinhos à UFMA.

Na primeira, buscamos fazer um resgate histórico da extensão, desde a sua inserção no Brasil perpassando pela década de 80, quando houve a introdução de uma nova concepção de extensão, até chegar aos dias atuais, com destaque à extensão na UFMA.

Na segunda parte, abordamos a legalidade da extensão a partir da Constituição Federal de 1988 até a última lei de reforma da educação superior, a lei nº 6096 de 2007, também com a intenção de perceber qual a concepção de extensão presente nestes documentos. Optamos por fazer uma análise a partir da Carta Magna por considerarmos ser ela um marco legal para a extensão universitária. Ressaltamos que, nesse capítulo, contemplamos apenas as leis que tratam da extensão universitária.

Na terceira, apresentamos os resultados da pesquisa. Iniciamos com a análise documental do projeto JBT, que é analisado à luz das concepções de extensão descritas no percurso histórico, antes, porém discorreremos um pouco sobre seu parceiro, o Instituto Ayrton Senna e o programa ao qual é ligado, o Programa Educação pelo Esporte, a fim de entendermos melhor as suas ações. Em seguida, apresentamos os resultados da pesquisa in lócus, isto é, das observações e das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa – coordenadores, professores, alunos e mães de alunos. Procuramos extrair dos sujeitos, através de suas falas e suas ações se, de fato, o projeto JBT tem cumprido o papel ao qual se compromete, que é influenciar o desenvolvimento das competências pessoais das crianças e adolescentes da área Itaqui-Bacanga.

Já a última seção trata das considerações finais. Neste momento registramos nossas impressões, nossas críticas e nossos anseios em relação às atuais concepções de extensão e o papel do projeto JBT nas comunidades da área Itaqui-Bacanga assim como na vida dos professores do projeto.

2 JUNTANDO AS PEÇAS DO QUEBRA-CABEÇA: a extensão universitária no Brasil e na UFMA

2.1 O início da extensão universitária no Brasil⁴

O berço da extensão universitária foi a Inglaterra durante o século XIX com a Revolução Industrial. Ela surgiu para atender aos interesses advindos desse novo período histórico e tinha como papel preparar técnicos, mas, ao mesmo tempo, serviu para acalmar a grande massa popular da época que pressionava o governo por uma elevação do grau de instrução, pois não tinha acesso à Universidade, por esta ser restrita à burguesia. Com isso, as Universidades Populares passaram a realizar cursos, denominados de extensão, para a classe popular.

Em 1860, as Universidades norte-americanas também começaram a realizar extensão, porém em dois pólos: na zona rural, por meio de atividades cooperativas; e na zona urbana, por meio de atividades universitárias. A zona rural foi contemplada devido à criação de centros de educação superior que realizavam cursos para as comunidades, nos *campi* das Universidades rurais. A exemplo, a *Land Grant Colleges Law*, uma Universidade voltada para agricultura e engenharia que entendia a Universidade como uma geradora de novos conhecimentos a serem aplicados na sociedade em que estava inserida.

Foi, então, com base nessas duas correntes, a europeia e a norte-americana, que nasceu a extensão universitária no Brasil no começo do século XX, sendo então realizada tanto por meio de cursos nas Universidades populares (influência europeia) quanto por prestação de serviços voltados para o desenvolvimento das comunidades (influência norte-americana). O seu surgimento no Brasil se deu porque o Estado passou a assumir a Política Educacional, que até o período do Império era desenvolvida pela Igreja.

Nesse período, de acordo com Shiroma (2004), o Brasil vivia a Primeira República, na qual o modelo era o agroexportador, que foi implantado desde o

⁴ O presente item foi construído com base em Gurgel (1986), Sousa (2000) e Tavares (1997). Como os três autores tratam da História da Extensão, optamos por reconstruir essa história com base nos três e sem a necessidade de citá-los a todo momento por haver convergência, em grande parte, de suas produções. Porém, por este trabalho tratar-se de uma produção acadêmica faremos suas chamadas para ratificar a nossa reconstrução. Ressaltamos ainda que Shiroma (2004) e Freitag (2005) também foram convidadas para este capítulo para nos auxiliarem na contextualização histórica.

período colonial. Neste modelo, a produção de produtos primários era destinada à exportação para as metrópoles.

No tocante a Política, o Brasil era independente, o que propiciava o surgimento de escolas militares de nível superior.

Ressaltamos, porém, de acordo com Sousa (2000), que o Movimento Estudantil já realizava a extensão, mesmo sem a definirem como tal. Os jovens eram engajados com os problemas sociais, devido ao envolvimento com Movimentos sociopolíticos, desde o período do Brasil Colônia. Por tal característica, Sousa entende que essas ações podem ser consideradas extensão, sendo esta a gênese da extensão no Brasil.

Já a primeira experiência extensionista no âmbito de uma instituição acadêmica foi realizada em 1911, na Universidade de São Paulo, através da Universidade Popular, sob a forma de cursos abertos à comunidade. A intenção era atingir as classes populares, entretanto, devido aos temas oferecidos pelas conferências, a classe privilegiada foi a burguesia, de forma a garantir-se a hegemonia dessa. Em 1917, por pressões do governo estadual, a Universidade de São Paulo foi fechada.

Já na década de 20, de acordo com Tavares (1997), as classes sociais começam a contestar o poder oligárquico da Primeira República, o que gerou greves, revoltas armadas e a Revolução de 1930.

Foi nesse contexto que foi criada a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa/MG nos moldes do *Land Grant Colleges*, e isto possibilitou a realização da extensão em forma de cursos e conferências voltadas para a comunidade local. Em 1929, a Escola realizou a “Primeira Semana do Fazendeiro” que teve como objetivo levar assistência técnica aos agricultores, podendo esta ser considerada a primeira forma de extensão sistematizada.

Por outro lado, ainda em 1929, a Associação Brasileira de Educação (ABE) trouxe novas perspectivas para a extensão universitária quando destacou a necessidade de

Ampliar o conceito de extensão universitária com o fito de transformar as Universidades em instrumentos. Por outro lado, a Associação Brasileira de Educação traz novas perspectivas para a extensão universitária de cultura nacional, pondo ao alcance dos povos os resultados das investigações científicas. (ABE, 1929 apud TAVARES, 1997, p. 38).

A Universidade era vista pela ABE como um instrumento de divulgação das pesquisas científicas, uma possibilidade de que as necessidades das classes dominadas servissem de objetos de pesquisa para aquelas Universidades e por meio de cursos e conferências estas comunidades pudessem ter acesso aos resultados científicos. Para o diretor da ABE, Fernando de Azevedo, citado por Tavares (1997), a Universidade deveria elaborar, ensinar e divulgar as Ciências, e essa seria a sua tríplice função da Universidade assinalada por ele.

Entretanto, as conferências não conseguiram atingir o público alvo porque os temas explanados eram muito complexos e iam de encontro aos interesses das camadas populares, com isso a extensão ficou restrita a academia.

Segundo Shiroma (2004), com a crise econômica mundial, em 1929, o modelo agroexportador foi substituído pelo modelo de substituições das importações. Com este modelo, a produção industrial no Brasil se fortaleceu a ponto de diversificar a produção e os cafeicultores dividirem seu espaço e poder com uma nova burguesia urbano-industrial. Essa mudança, de acordo com Freitag, provocou “uma reestruturação global do poder estatal, tanto na instância da sociedade política como da sociedade civil” (FREITAG, 2005, p.88). Os aparelhos repressivos do Estado⁵ foram reorganizados, Getúlio Vargas assumiu o poder em 1930 e implantou em 1937, por meio de um golpe de Estado, o Estado Novo, já com traços ditatoriais, o que levou a sociedade política a controlar a sociedade civil, e nessa submissão encontram-se também as instituições de ensino.

Em 1930 foi criado o Ministério de Educação e Saúde que estabeleceu mudanças significativas na Educação, dentre as quais está a estruturação das Universidades.

Em 1931 foi elaborado o Estatuto das Universidades Brasileiras por meio do Decreto 19.851/31. Neste Estatuto colhe-se a primeira referência legal à extensão universitária, “que estabelece o regime universitário como forma de organização para o ensino superior, estando a mesma associada à idéia de elevação cultural daqueles que não participam da vida universitária”. (TAVARES, 1997, p. 40). Neste Decreto há, segundo Gurgel, “referências explícitas em relação à extensão em três de seus artigos” (GURGEL, 1986, p. 64): artigo 34 alínea f, artigo 42 e artigo 109, que, no geral, dispõem a extensão sob a forma de cursos,

⁵ Expressão de Louis Althusser (s/d.)

conferência e difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos.

Este Estatuto concebia a extensão como um mecanismo de contato entre a Universidade e a Sociedade, contato este necessário à nova ordem social. Em outras palavras: o interesse era transformar a extensão em um mecanismo de consentimento da hegemonia urbano-industrial.

Vargas estabeleceu, em 1934, uma nova Constituição que, dentre outras medidas, expressava a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. Já em 1937, o governo estabeleceu uma nova Constituição. Nessa, há obrigação de criações de escolas técnicas profissionalizantes voltadas para as classes dominadas. Diante dessas prerrogativas, Freitag elucida que “a política educacional do Estado Novo não se limita à simples legislação e sua implantação. Essa política visa, acima de tudo, transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas” (FREITAG, 2005, p. 92). O governo somou a vontade dessa população de ter acesso ao sistema educacional com as necessidades advindas das novas produções econômicas.

Já para a classe dominante, foram criadas duas Universidades: Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Distrito Federal (UDF), que, no tocante à extensão, ambas continuaram realizando-a sob a forma de cursos voltados para os acadêmicos, contribuindo, dessa forma, para a reprodução da sociedade vigente, posto que a formação se restringia a quem já detinha o conhecimento.

Assim, Tavares resume o rumo tomado pela extensão no período Vargas:

A extensão ao se constituir como a terceira função da Universidade, desempenha uma atividade isolada, porém dependente do ensino e da pesquisa, de importância vital para o fortalecimento da hegemonia urbano-industrial, já que objetivava realizar a propagação do saber produzido dentro da nova ótica capitalista ou do saber acumulado, não se constituindo em instrumento redefinidor de políticas ou metodologias que possibilitassem, no contato com setores populares da sociedade brasileira, a inserção de seus interesses e necessidades, enquanto objeto de pesquisa. (TAVARES, 1997, p. 47).

A proposta da extensão para esse período era uma aproximação entre sociedade e Universidade, porém o seu delineamento a desconfigurou dessa proposta, tornando-a um elemento crucial para o fortalecimento da classe emergente. Os interesses da classe dominada, que poderiam ser motivos de pesquisa, continuaram sendo renegados pela Universidade.

Por esse contraste, em 1938, “a idéia da Universidade popular ressurgiu [...] como bandeira de luta dos movimentos estudantis” (GURGEL, 1986, p. 35) e tomaram por base o Manifesto de Córdoba⁶, surgido na Argentina em 1918.

A influência adveio porque assim como no Brasil, os estudantes argentinos não se conformavam com a submissão da Universidade aos interesses econômicos do Estado, com a falta de espírito científico dessas instituições. Eles exigiam autonomia política para as instituições e acreditavam que a extensão seria a possibilidade de inserção da Universidade no meio social. Por essas características os problemas argentinos nas instituições de ensino superior em 1918 não diferiam muitos dos vivenciados nas instituições superiores brasileiras na década de 30.

Daí por que os estudantes brasileiros retomaram, em 1938, os pressupostos daquele Movimento, “quando decidiram lutar pela concretização de uma Universidade a serviço do povo brasileiro”. (GURGEL, 1986, p. 37). Nesse período já havia sido criada, em 1937, a União Nacional dos Estudantes (UNE). O Estado projetou esta entidade com a intenção de atender aos seus interesses, pois esperava que os jovens se associassem ao Fascismo, entretanto, eles se opuseram a esse sistema de governo.

Segundo Freitag (2005), mesmo em meio a desavenças, o período do Estado Novo, que teve fim em 1945, deixou marcas positivas na sociedade brasileira, pois, apesar de ter atendido aos interesses das classes dominantes, devido ao modelo de substituições das importações, no qual os produtos antes importados agora em produzidos no Brasil, e isto fortaleceu a economia nacional, atendeu a alguns dos interesses das classes populares, entre os quais, salário-mínimo, férias pagas e aposentadoria.

O Brasil passou a viver então um novo momento histórico, o denominado populista-desenvolvimentista. Inicialmente, o Estado fez uma aliança entre o empresariado nacional e os setores populares, sendo estes manipulados por aqueles. Contudo, com o aporte do capital estrangeiro, os setores populares entraram em fase de descontentamento com a lucratividade das empresas e com o

⁶“No Movimento de Córdoba os estudantes atacavam o que entendiam ser a “ausência de espírito científico” da Universidade, a “imoralidade intelectual”, o “controle oligárquico” a que a instituição de ensino estava submetida, argumentando que os recursos pacíficos para a superação da crise estavam esgotados [...] O movimento exigia que a Universidade fosse configurada em forma de um estrutura democrática, com autonomia política de docência, administração e finanças [...]. A extensão universitária, no documento de Córdoba, é vista como objetivadora do “fortalecimento da Universidade”, pela projeção da cultura universitária ao povo e pela maior preocupação com os problemas com os problemas nacionais”. (GURGEL, 1986, p. 35-36).

Estado por perceberem neste a não representatividade dos seus interesses. Com isso, o capital estrangeiro detectou obstáculos “ao seu projeto de expansão e de gradual expansão do mercado interno” (FREITAG, 2005, p. 97) e por conta disso, surgiram interesses opostos: “de um lado os setores populares, representados, até certo ponto, pelo Estado, e por alguns intelectuais da classe média; e de outro [...] a classe média, a burguesia nacional, o capital estrangeiro monopolista e antigas oligarquias”. (FREITAG, 2005, p. 97).

É no bojo dessa dualidade que a política educacional do período foi delineada, como pode ser evidenciada nas lutas em torno da construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, que veio para atender ao exigido na Constituição Federal de 1946 - reorganizar a política educacional, pois a que foi construída no governo anterior não atendia aos interesses do novo momento econômico brasileiro (voltado para a economia internacional).

Ressaltamos que o primeiro Projeto de Lei dessa LDB foi encaminhado ao Ministério da Educação, em 1948, retomado em 1957, sendo finalmente promulgado somente em 1961 (Lei 4.204), atendendo aos interesses dos dois Projetos que podem ser considerados, em alguns aspectos, antagônicos, pois têm objetivos diferentes, da burguesia nacional e das classes ligadas ao capital internacional, respectivamente. Esse processo só reforçou a dualidade política da época.

Devido ao longo processo de discussão, quando essa Lei entrou em vigor não mais atendia aos interesses da sociedade civil, pois

Em dezembro de 1961 já se delineiam claramente as novas tendências da internacionalização do mercado interno. Com isso se anunciam possíveis mudanças na organização do poder ao nível da sociedade política, o que certamente iria levar a reformulações da política educacional. (FREITAG, 2005, p. 102).

Mesmo assim, a Lei 4024 de 1961 passou a reger o sistema educacional do país, gerando, portanto, um atraso no mesmo.

Para a extensão universitária, essa Lei não foi relevante, porque a tratou de maneira muito superficial e somente em uma alínea de um artigo. In verbis:

Art. 69 - Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: [...] c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos. (BRASIL, 1961, p. 12)

Mudou o momento político, mas a extensão continuou tendo o caráter de

cursos e destinada aos mesmos já formados e descaracterizada politicamente. Não houve qualquer tipo de avanço para a extensão e, por isso, acreditamos que essa continuidade ocorreu por a extensão ainda estar atrelada aos interesses políticos que se aproveitavam dela para garantir a hegemonia da classe dominante.

Entretanto, se, por um lado, a extensão não conseguiu sua institucionalização, por outro, os alunos, que eram contra o sistema capitalista, se encarregaram de exercê-la desvinculada da Universidade. De acordo com Sousa (2000), eles se engajaram em campanhas de alfabetização de adultos e cultura popular através dos Centros Populares de Cultura (CPC's), do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Pernambuco (SEC) ligado aos movimentos de Cultura Popular (MCPs) e da Universidade Volante, com o objetivo de conscientizarem a população para a construção da nacionalidade.

O CPC foi criado em 1962 com a intenção dos alunos e artistas levarem a Universidade à classe dominada. Os alunos realizavam teatro de rua com temas da atualidade. Esse Movimento “procurava valorizar a cultura popular e produzir uma nova relação da intelectualidade com cultura, colocando-a a serviço de uma formação ideológica libertadora”. (SOUSA, 2000, p. 44).

Como relatam Gurgel (1986) e Sousa (2000), o SEC era de iniciativa da Universidade e atuava conjuntamente com o MCP. Este último foi criado em 1960. SEC e MCP realizavam um programa de alfabetização de adultos que ficou conhecido como “Método Paulo Freire”, em homenagem ao sistematizador deste processo educativo que consistia em uma prática educativa ligada à cultura do povo e poderia gerar conscientização destes sobre a realidade brasileira. Entretanto, essa ação foi extinta pelo Governo Militar, possivelmente isso porque o MCP era apoiado pelos órgãos públicos.

Ainda segundo Gurgel (1986), a Universidade Volante da Universidade Federal do Paraná foi criada em 1960 e posta em prática no ano seguinte. Inicialmente, a Universidade levava orquestras sinfônicas a várias regiões do Estado. Posteriormente, começou a realizar cursos e ações de prestações de serviços voltados para as necessidades dos problemas das regiões pela quais passava. A *Universidade Volante* passava cinco dias em cada região e eram os professores quem realizava o projeto. Suas atividades findaram-se em 1970 por falta de recursos financeiros.

Com o golpe militar em 1964, essas medidas foram absorvidas e

sistematizadas pelo novo governo. Segundo Sousa (2000), com o militarismo, a UNE foi extinta e passou a atuar na clandestinidade, o que provocou um enfraquecimento do Movimento. O Estado aproveitou-se de tal situação e “a força deste movimento foi sutilmente direcionada pelo Estado para atuar nos serviços de extensão, via Projeto Rondon” (SOUSA, 2000, p. 48), um projeto voltado para melhorias nas condições de vida da população da região. O Estado criou o Diretório Nacional dos Estudantes (DCE) em substituição a UNE. Mas esta, mesmo na clandestinidade e enfraquecida, continuou atuando politicamente até 1968, passando nove anos desativada; só voltou a reaparecer no cenário político em 1977 em uma manifestação contra o governo militar, mas ela foi reativada somente em 1979 com o movimento de abertura política do país.

No entanto, a presença efetiva da UNE só começa a ser sentida novamente já na década de 90, quando, em 1992, a UNE convoca os estudantes para as primeiras manifestações que pedem o impeachment do Presidente Fernando. (SOUSA, 2000, p. 50)

Esse engajamento poderia ser o início de uma nova etapa da entidade, porém não passou de um ato pontual e “nada mais se efetiva em termos de participação estudantil, como entidade organizada”. (SOUSA, 2000, p. 50)

De acordo com Freitag (2005), o período do regime militar ampliou o processo de internacionalização do mercado, o que gerou uma reorganização da sociedade política e da sociedade civil. Essa ampliação só foi possível porque o Estado foi obrigado a ceder às pressões do novo processo do mercado.

A educação estará novamente a serviço dos interesses econômicos que fizeram necessária a sua reformulação. Essa afirmação encontra seus fundamentos nos pronunciamentos oficiais, nos planos e leis educacionais e na própria atuação do novo governo militar. (FREITAG, 2005, p. 134)

Segundo a História, foi criado em 1967, por pressão dos movimentos estudantis, o Decreto-Lei 252⁷ que estabelece em seu artigo 10: “A Universidade, em sua missão educativa, deverá estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços, as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes”. (BRASIL, 1967, p. 2). Com isso, percebemos que o papel da extensão não mudou e, segundo análises de Tavares (1997), ela não difere muito da concepção defendida pela Associação Brasileira de Educação ainda na década de 30, como *prestadora de*

⁷ Esse decreto estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966. Ambos tratam da Universidade.

serviços.

Quanto à missão educativa da Universidade, esta estaria comprometida no ano seguinte, devido os embates sociais e educacionais que surgiram.

O ano de 1968 representa a época de maior radicalização nas relações entre sociedade civil/governo, especialmente no nível do movimento estudantil universitário. Os universitários, que no governo Goulart eram presenças reconhecidas e participantes do poder, passaram a ser vistos grosso modo como contestadores. [...]. As prisões, as cassações, introduziam no panorama universitário brasileiro uma nova postura educacional, a pedagogia do medo, fazendo com que o ensino se tornasse cada vez mais acrítico, comprometendo, inclusive, a qualidade da educação no nível superior [...]. (GURGEL, 1986, p. 78)

A solução para esse caos só veio acontecer com a decretação do Ato Institucional nº 5, em 13 de dezembro de 1968 e dos Decretos-Leis nº 464 e 477, de fevereiro de 1969. Este último institucionalizou um período de exceção.

Em meio a esses contratempos foi criada a Reforma Universitária nº 5.540/68, na qual é introduzida o artigo 10 do Decreto-Lei 252 e acrescentada no seu artigo 40⁸ a alínea “a” que deu à extensão outra finalidade:

Art. 40: As instituições de ensino superior: a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento. (BRASIL, 1968, p. 13)

No art. 20 é explicitada a forma como a extensão foi concebida por esta Lei: “As Universidades e o estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão às comunidades, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes”. (BRASIL, 1968, p.7)

Nessa lei de reforma do Ensino superior, a extensão está disposta também em outros artigos (17 e 25), porém, sob a forma de prestação de serviços e mediada não mais pelos professores mas, sim, pelos alunos. A missão social da Universidade deveria ser cumprida de forma a atender aos interesses do Estado; por isso, a Reforma obrigava a presença da extensão em todas as Instituições de ensino superior.

Contudo o destaque dado à extensão nessa Lei não foi tão satisfatório porque “a extensão, antes uma bandeira de luta do Movimento Estudantil, foi tomada pelo Estado, institucionalizada pela força da lei da reforma do ensino, e então

⁸ Ressaltamos que esta Lei foi revogada pela Lei nº 9.394, de 1996.

devolvida aos estudantes como um desafio político” (SOUSA, 2000, p. 49) sem qualquer condição estrutural.

Trinta anos atrás, os estudantes já lutavam por uma reforma universitária, pois a do momento não atendia aos seus interesses e tudo isso por influência do Movimento de Córdoba. Contudo, durante a construção da Reforma Universitária, a UNE continuou a realizar debates e elaborou vários documentos, dentro os quais, o Relatório do II Seminário de Estudos do Nordeste em 1961, no qual foram discutidos Reforma agrária, Industrialização, entre outros assuntos e, em relação à extensão, propuseram Seminários Anuais de Professores. Outro documento é a Declaração da Bahia de 1961 que, para Gurgel (1986) e Sousa (2000), foi o documento bem mais trabalhado e analítico. As suas diretrizes destacam

A necessidade de uma maior democratização do ensino, com maior acesso das populações à educação em todos os graus. Fala-se intensamente da relação Universidade/sociedade, explicitando formas de extensão universitária que deveriam ser acionadas: abrir a Universidade para o povo [...], despertar a consciência popular. (GURGEL, 1986, p. 49).

Os estudantes defendiam uma Universidade democrática a serviço do povo. As propostas dessa Declaração eram baseadas nas ideias do Movimento de Córdoba e por tal relação é que extensão tinha grande espaço, pois era através dela que a Universidade poderia exercer sua função social.

Já em 1961, foi elaborado o Relatório do I Encontro Universitário da Região Sul, também pela UNE. Neste “a extensão é vista como uma função que deve atingir todas as camadas do povo, criando-se em horários especiais cursos para operários junto às faculdades” (GURGEL, 1986, p. 52).

Outros eventos importantes realizados pela UNE foram o II Seminário Nacional da Reforma Universitária, na cidade de Curitiba (1962) do qual resultou a Carta do Paraná e o III Seminário Nacional da Reforma Universitária, realizado em Belo Horizonte, em 1963. Ambos deram continuidade aos debates e as análises da Declaração da Bahia.

O documento final da Reforma Universitária absorveu algumas dessas reivindicações de forma que a extensão iniciou um período de ampliação. Surgiram os Programas Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e RONDON, ambos com dimensão assistencialista, de influência européia.

O primeiro CRUTAC foi criado na Universidade Federal do Rio Grande do

Norte⁹, em 1965, sendo posteriormente disseminado nacionalmente. O objetivo deste projeto era estreitar laços entre acadêmicos e as comunidades rurais, solucionando os problemas dessas e criando, para os acadêmicos, oportunidades de conhecer a realidade e sair de uma cultura somente livresca, pois, como afirma Silva, “a extensão universitária pode ser um instrumento para a formação humana do jovem universitário [e ainda considera que] uma cultura livresca” (SILVA, 1980, p, 97) não é suficiente para a reflexão dos problemas brasileiros, somente a presença junto à sociedade possibilita aos acadêmicos um aprendizado mais real.

De acordo com os estudos de Nascimento (1986), inicialmente o programa ficou restrito à área da Saúde, sendo posteriormente ampliado para os demais setores sociais (cultural, social e educacional) e expandido para as demais Universidades brasileiras. Isso porque passou a se configurar como “uma experiência que deveria ser seguida pelas Universidades brasileiras, desde que mobilizava os estudantes para a tarefa de erradicar o subdesenvolvimento”. (NASCIMENTO, 1986, p. 106).

Nesse período o Brasil vivia a fase desenvolvimentista e a Educação, assim como todos os demais setores da sociedade, deveriam contribuir para a concretização desse projeto. Desse modo, a Universidade, tinha o papel de aprimorar a força-de-trabalho.

Com base nesse papel, a filosofia do CRUTAC consistia em uma

[...] ação deflagrada de desenvolvimento do Estado através de uma proposta integrada interdisciplinarmente, proporcionando aos próprios universitários, campos de estágio que lhes propiciasse a visão ampla do contexto social e suas múltiplas facetas comprometidas, sobretudo com o bem-estar social do homem rural, além de prestar assistência e assessoramento aos órgãos municipais. (SOARES, 1984, p.19).

E tinha como principais objetivos:

Proporcionar condições ao exercício de práticas interdisciplinares [...]; integrar treinamento de Universidades às diretrizes da política de desenvolvimento do Estado e da região [...]; consolidar a formação profissional, orientando-a à pesquisa e ao conhecimento dos problemas que caracterizam os contextos local e regional, em busca de soluções democráticas [...]; avaliar e controlar o desenvolvimento quantitativo dos programas de treinamento. (MELO, 1971, p. 37)

⁹ Segundo Melo (1984, p. 41) a iniciativa do CRUTAC na UFRN foi do Professor Onofre Lopes após visitas a Universidades norte-americanas das quais recebeu incentivo para criar programas voltados para o treinamento de universitários no interior do Governo e ao mesmo tempo, desenvolver a zona rural. Absorveu a ideia e com financiamento do Estado através da SUDENE e outros órgãos, criou o CRUTAC.

Entretanto, o CRUTAC só pôde resolver os problemas imediatos da sociedade. Os problemas estruturais não puderam ser resolvidos porque a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), órgão do Governo voltado para o desenvolvimento da região nordeste, impedia mudanças na ordem estabelecida.

Tavares (1997) elucida que o Projeto Rondon estava vinculado ao Ministério do Interior, pois seus idealizadores entendiam que dado o momento político, a Educação era assunto da segurança nacional e tinham interesse que o Projeto tivesse repercussão em todo o Brasil. O objetivo era a integração das regiões carentes ao projeto de desenvolvimento do país. Ele só atingiu o âmbito nacional após a sua institucionalização, em caráter permanente, pelo Decreto 62.927/68. O idealizador deste projeto foi o professor Wilson Choeri, a partir da Universidade Integrada.

O projeto era distribuído no Brasil por meio de Campi Avançados e tinha como objetivo aproximar e conscientizar a academia sobre a realidade interiorana e, conseqüentemente, desenvolver estas regiões conforme os interesses do governo. O Projeto foi extinto em 1989, durante o Plano Verão lançado pelo então Presidente José Sarney, o qual tinha como objetivo diminuir os gastos públicos.

A autora pontua ainda que, além desses dois projetos, que foram de maiores destaque no âmbito nacional, outros foram criados tanto por ministérios quanto por instituições privadas, sendo eles Operação Osvaldo Cruz (Ministério da Saúde), Operação Mauá (Ministério dos Transportes), ambos realizados por universitários; Instituto Euvaldo Lodi (integração entre a Confederação Nacional da Indústria, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI e Serviço social da Indústria - SESI), Centros de Integração Empresa-Escola (CIE-E), Fundação Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social (MUDES), os três com interesse em formar trabalhadores que atendessem às exigências do mercado.

Gurgel (1986) ressalta que, em 1975, o Ministério da Educação (MEC) juntamente com o Ministério do Interior (MINTER) formou uma comissão mista (MEC/Minter) e esta propôs a criação da Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE) com o objetivo de coordenar a política de extensão universitária em nível nacional e atuar na sua disseminação nas Universidades, sendo o Minter a primeira institucionalização da extensão dentro da estrutura ministerial.

A CODAE passou a inter-relacionar o CRUTAC com o Campus

Avançado¹⁰, ambos influenciados pelo modelo norte-americano. Por ocasião dessa relação, a extensão passou a ser entendida como uma terceira função da Universidade e encarada “como algo próprio e permanente na vida das Universidades [...] além de eficiente instrumento de reforma universitária e, também, como forma de participação das comunidades, em função do processo de desenvolvimento”. (Mec/Minter, s/d, p.4 apud TAVARES, 1997, p. 60). A partir de então a extensão deixou de ser apenas a divulgadora dos estudos e pesquisas realizados pela Universidade. Passou a ocupar também um lugar de destaque, ao lado do ensino e da pesquisa.

Ainda no ano de 1975 foi criado pela CODAE o Plano de Trabalho da Extensão Universitária que tomou como base a Reforma 5.540/68. A extensão deveria ser programada pela instituição de ensino superior a partir dos departamentos dos cursos. Este Plano adotou “um discurso crítico sobre a concepção de extensão, baseado em Paulo Freire” (TAVARES, 1997, p. 62), estendendo o leque de possibilidades de realização da extensão que poderia ser por meio de

Cursos, serviços, difusão de resultados de pesquisas, projetos de ação comunitária, de difusão cultural e outras formas de atuação exigida pela realidade da área onde a instituição se encontraria inserida, ou exigências de ordem estratégica. (MEC/DAU, 1975 p. 1 apud TAVARES, 1997, p. 63).

Na idealização dessas atividades passou a fazer parte o elemento comunicação¹¹, o qual possibilita uma troca entre os saberes da academia com os da sociedade. A introdução dessa concepção possibilitou, teoricamente, maior comprometimento da Universidade com a sociedade.

Para Freire (1975), a extensão deveria ser o canal de comunicação entre a Universidade e a Sociedade e não somente a realização da dimensão social da Universidade sem feedback, como realizavam o Movimento de Córdoba e, conseqüentemente, o Movimento Estudantil.

Entretanto, esse diálogo ficou apenas no plano do discurso como analisou Botomé (1992) e Gurgel (1986) porque, na prática, a extensão continuou sendo realizada sem a troca de conhecimentos, considerando a sociedade apenas uma receptora das ações da Universidade e reforçando o modelo econômico vigente, isto

¹⁰ Para Gurgel (1986), o Campus Avançado é um projeto do MINTER e os Campi Avançados são do Projeto Rondon. E ambos têm influências distintas: o primeiro segue o modelo norte-americano; e o segundo, o modelo europeu.

¹¹ Concepção de Paulo Freire.

é, ao final, a Reforma Universitária não absorveu nem a ideia de Freire nem a do Movimento Estudantil.

Para Sousa, até o final da década de 70, a extensão seguiu “os modelos importados e as diretrizes ditadas pelo Estado. Extensão Universitária correspondia à prestação de serviços de assistência às comunidades carentes, sendo estas ações representadas pela assistência dos CRUTAC’s” (SOUSA, 2000, p. 97).

Isto não significa dizer que tal situação era aceita pela comunidade acadêmica de forma pacífica e isso é provado pelo surgimento do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX) advindo de muitas lutas e tentativas de resistência ao longo da história.

O objetivo desse novo interlocutor da extensão universitária é tentar mostrar que a extensão pode desenvolver a criticidade e a consciência política e cultural das comunidades com as quais ela se relaciona.

Por tal configuração, consideramos o Fórum um divisor de águas das políticas de extensão, pois o mesmo, além de permitir uma nova concepção de extensão, passou a forçar o Estado a manter com ele um diálogo.

Dada a importância desse órgão para a história da extensão reservamo-lhe uma atenção especial no próximo tópico desta dissertação.

2.2 Década de 80: por uma nova concepção de extensão universitária¹²

A década de 70 foi o período de maior crescimento econômico do país, denominado “milagre brasileiro”. Mas, a partir de 1974, quando Ernesto Geisel assumiu o poder, o Estado passou a sofrer crise de legitimidade por causa da diminuição do crescimento econômico e da tentativa deste presidente em incluir o país no processo de abertura política para conter a crise econômica, mas esta última ação não agradava aos militares, o que provocou conflitos políticos e sociais.

Este quadro possibilitou o fortalecimento da sociedade civil organizada, dentre elas a comunidade universitária. Assim, os professores universitários criaram, no final da década de 70, a Associação de Docentes de Ensino Superior (ANDES), o corpo administrativo fundou a Federação das Associações de Servidores das

¹² Este subitem foi redigido com base em Tavares (1997).

Universidades Brasileiras (FASUBRA) e os estudantes reativaram oficialmente¹³ a UNE que, desde o regime militar, se encontrava na clandestinidade.

Com a criação dessas entidades e com o período de redemocratização do país nos anos 80, há uma luta pela redemocratização, também das Universidades. Entretanto, como nos diz Tavares, a extensão não foi tema prioritário dos debates no início da década, segundo a autora, isso porque “a crise de hegemonia [do Governo], existente na época [...] impedia a utilização dessas atividades enquanto mecanismo ideológico de fortalecimento do poder notadamente enfraquecido” (TAVARES, 1997, p. 74). Entretanto, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), criado desde 1966, inseriu a extensão universitária nesse processo por entender que ela possibilitava a inserção da Universidade na realidade social.

O CRUB foi criado pelo regime militar para privatizar as Universidades. Ora defendia os interesses do Governo, ora os interesses da Universidade. Somente na década de 80, esta entidade assumiu uma posição e dedicou-se aos interesses da Universidade pública e defendeu a autonomia dessa instituição, por compreender que esta precisa de autonomia para ampliar seu comprometimento social. Promoveu foros e debates a favor de uma Universidade mais sensível aos problemas e desigualdades sociais.

A extensão voltou a ser o elo entre a Universidade e a sociedade, porém, ainda, sob a forma de prestação de serviços e constituindo-se em função, ao lado do ensino e da pesquisa. Neste momento, é percebida a importância da relação entre estas três atividades, ou seja: a indissociabilidade, que foi suscitada pelo Presidente do CRUB, Diógenes da Cunha Lima, durante a XXXII Reunião da Plenária, ao afirmar que “sem o desenvolvimento conjunto das atividades de ensino, pesquisa e extensão não existe verdadeira Universidade”. (Lima apud TAVARES, 1997, p.80).

Outra entidade que defendia a autonomia universitária era a ANDES. Para esta associação, a extensão seria a forma de democratização do saber elaborado pela Universidade ainda como prestação de serviço e, dessa forma, estaria articulada com o ensino e com a pesquisa. Ressaltamos, porém, que “até então não se cogitava da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mas, sim, da sua integração dentro de uma política reorientadora dessas funções” (TAVARES,

¹³ José Sarney lançou em, 1985 a Lei nº 7.395, da qual consta em seu Art. 1º o reconhecimento da UNE como entidade representativa dos estudantes de Ensino superior.

1997, p. 85). O movimento entendia que as três atividades eram funções básicas da Universidade, mas não atentava para a ideia de indissociabilidade.

Por outro lado, o Movimento docente, ao reconhecer a extensão como função da Universidade, determinou que ela, ao lado do ensino e da pesquisa, seria um instrumento de formação acadêmica. Nesse momento, ela passou a ser vista não só como realização do compromisso social da Universidade, mas também como necessária ao processo de formação acadêmica.

No que tange aos documentos do Governo, somente em 1985, com o relatório final da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior criada pelo Presidente José Sarney, a extensão voltou a aparecer e, novamente, como prestação de serviços, concepção já utilizada há muitos anos por vários protagonistas (estudantes, professores, governos). Em seguida, ela passou a ser destaque também no Programa criado pelo MEC, denominado Nova Universidade, ainda em 1985. Nesse Programa ela foi vista como instrumento de integração da Universidade com a sociedade e ganhou centralidade ao ponto de ser estabelecida a sua indissociabilidade com o ensino e com a pesquisa. Deste momento em diante, a extensão passou a ser “o paradigma para a nova Universidade de um governo denominado nova república e, ao mesmo tempo, instrumento justificador da intervenção do MEC nas IES” (TAVARES, 1997, p.95).

A partir de então, o MEC passou a supervisionar as atividades de extensão desenvolvidas nas Universidades e promover encontros regionais entre Pró-Reitores de graduação e extensão para discutirem e trocarem experiências sobre a extensão. Com isso, a extensão poderia assumir um novo delineamento.

De acordo com Tavares (1997), todas essas proposições se concretizaram, anos mais tarde, através da criação, no próprio MEC, do Departamento de Extensão e Graduação (DIEG), da implantação do FORPROEX e do Programa de Fomento à Extensão Universitária.

Em 1986, outra proposta de reestruturação do ensino superior foi lançada, o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES) que pretendia dar à Universidade a sua autonomia, mas com intenção de desobrigar o Estado de financiá-la. O GERES tinha dois conceitos de Universidade: uma de ensino e outra do conhecimento, na qual haveria a privatização da pesquisa e da extensão.

Dentre os planos e programas lançados pelo Governo nos quais há

avanços e retrocessos da extensão universitária, prevaleceu a concepção da extensão enquanto prestação de serviços pagos, o que gerou resistência entre os docentes, pois eles continuaram a lutar por uma Universidade pública e gratuita e pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O princípio da indissociabilidade passou a ser defendido pela ANDES e pela UNE, ao elaborarem propostas para a Constituinte de 1988, e ganhou contundência, quando os docentes realizaram, no ano de 1985, uma greve de 45 dias que só findou quando o MEC elaborou a Portaria nº 742 que, dentre outras medidas, pautava a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Para Tavares (1997) é a partir deste documento que o princípio da indissociabilidade foi inserido legalmente nas IES's públicas e na Constituição Federal de 1988. Para a autora, a

Institucionalização do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão aparece através de uma luta pela unificação da carreira do magistério nas fundações, pelo início da conquista da isonomia salarial e do Plano Único de Carreira entre as IES federais brasileiras. (TAVARES, 1997, p. 111).

A extensão conseguiu equiparar-se legalmente ao ensino e à pesquisa e ganhou um novo defensor de seus interesses, o FORPROEX. Juntamente com ele surgiram outros Fóruns que

Só se tornaram possíveis a partir da reorganização e emergência de novas entidades, dentre elas as sindicais, como a ANDES/SN [...], a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) [...] e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, enquanto fórum privilegiado na preservação do debate crítico em torno da política de produção científica e tecnológica do país. (TAVARES, 1997, p. 114)

O aparecimento dessas entidades e seus ganhos de força política só foram possíveis devido à democratização do país, na década de 80.

O FORPROEX nasceu de encontros regionais dos Pró-Reitores de Extensão, inicialmente no Nordeste com a realização do I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do Nordeste, em 1987 na cidade de Aracaju e no mesmo período no Sudeste, na cidade de Ouro Preto. Ambos, após os encontros, fixaram a criação de seus respectivos Fóruns Regionais. Os dois Fóruns defendiam uma política de extensão que abarcasse conceito, institucionalização e financiamento. O conceito para que fosse definido o seu papel no âmbito da Universidade. Possivelmente, este seja o primeiro passo para a extensão conquistar

seu espaço, porque, ao entender o seu conceito, a comunidade acadêmica lhe entenderá a importância, tanto para o processo educativo da academia quanto para o compromisso social da Universidade.

A institucionalização é necessária para que a extensão seja valorizada e reconhecida como útil para o processo de formação, pois sabemos do seu ínfimo privilégio perante o ensino e a pesquisa. E o financiamento para garantia dos projetos. Junto com a política, os Fóruns defendiam a divulgação e a produção em livros, artigos, periódicos e revistas.

Pela necessidade de troca de experiências foi criado o Fórum Nacional, o FORPROEX, a partir da realização, em novembro de 1987, quando do I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, em Brasília.

Com a sua criação, as cinco regiões do país passaram a ter representantes das Universidades federais, estaduais e municipais. O Fórum passou a ter a missão de organizar, refletir e apresentar as políticas de extensão a serem desenvolvidas nas Universidades e de lutar para o reconhecimento dessa atividade junto à comunidade acadêmica.

Deste Fórum participam Pró-Reitores de Extensão de todas as IFES's. A cada encontro, que acontece desde 1987, são discutidas questões consideradas entraves para o momento. Suas reuniões nacionais são anuais, sendo que, durante esse intervalo, acontecem os Encontros Regionais. Nos encontros, o Fórum tenta restabelecer as forças de cada Pró-Reitor de Extensão para que continuem, cotidianamente, dentro de suas respectivas Universidade públicas, a desenvolver e estimular ações extensionistas junto à comunidade acadêmica, fortalecendo a função da extensão como meio de formação e produção de conhecimentos e interlocutora das demandas sociais.

No mesmo ano de sua criação, o FORPROEX elaborou seu conceito de extensão:

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 Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. (FORPROEX e SESu/MEC, 2001, p.8)

Este conceito faz um entrelaçamento entre o ensino, a pesquisa e a extensão de forma a considerar esta última como o espaço no qual o ensino e a pesquisa podem ser revitalizados. Este conceito rompe com a visão de extensão como assistencialista e supera o conceito de transmissora de conhecimentos. Para o Fórum, ela é a ponte entre a Universidade e a sociedade, destacando a importância do conhecimento de ambas.

Para Nogueira esse conceito “rejeita a consagrada idéia do tripé universitário, que considera, de forma dicotômica, o trabalho acadêmico, constituindo o ensino, a pesquisa e a extensão atividades isoladas ou, no máximo, complementares” (NOGUEIRA, 2001, p. 68). A autora entende que a extensão “não se caracteriza como uma atividade isolada do ensino e da pesquisa, ao contrário, ela é uma dimensão da vida acadêmica que articula as outras duas, de forma indissociável, facilitando a interdisciplinaridade” (NOGUEIRA, 2001, p. 69).

Contudo, esse pensamento da autora não é compartilhado por todos os estudiosos do assunto, como é o caso de Sousa (2000) que entende o conceito do Fórum como “a tentativa de explicar a Extensão reconhecendo-a como um dos componentes do *tripé acadêmico* que deve ser composto por ensino, pesquisa e Extensão” (SOUSA, 2000, p. 101). Para ela, apesar do Fórum não ter explicitado na redação do conceito “o espaço próprio para a existência da Extensão Universitária [...] insinua que este espaço deverá existir, pois a Extensão deverá ser a própria expressão da função social da Universidade” (NOGUEIRA, 2001, p. 102). Para a autora, dizer que a extensão é apenas um processo articulador não clarifica a concepção do Fórum, e, se assim fosse, o ensino e a pesquisa poderiam assumir esse papel.

Mesmo havendo divergências do entendimento do conceito do Fórum quanto ao lugar da extensão, o importante é que há convergência no que tange ao rompimento de que ela não é apenas uma prestação de serviços e que tem, sim, conteúdo educativo tanto para os discentes da academia quanto para a população.

A conceituação assumida pelos pró-reitores expressa uma nova postura da Universidade diante da sociedade. A sua produção básica de produção e socialização do conhecimento visando à intervenção na realidade, possibilita acordo e ação coletiva entre Universidade e população, o que de um lado RETIRA O CARÁTER DE TERCEIRA FUNÇÃO DA EXTENSÃO, PARA DIMENSIONÁ-LA, DE OUTRO, COMO FILOSOFIA, AÇÃO VINCULADA, POLÍTICA, ESTRATÉGIA DEMOCRATIZANTE, METODOLOGIA, sinalizando para uma Universidade voltada para os problemas sociais com o objetivo de encontrar solução por meio da Pesquisa,

visando a realimentar o processo ensino-aprendizagem como um todo e intervindo na realidade concreta. (TAVARES, 2001, p. 78)

Com este novo conceito, a extensão ganhou um novo sentido que é o compromisso com a sociedade. Até então, a Universidade apenas prestava serviços imediatos sem qualquer possibilidade de mudanças nas comunidades em que atua; e com esta nova identidade da extensão, a Universidade precisa reconhecer que a sua função social não é a prestação de serviços imediatos, mas, sim, relacionar-se com a sociedade de forma que possa ajudá-la a desenvolver-se criticamente por meio de atividades educativas e trazer os conhecimentos dessa sociedade para a Universidade para ser confrontado com o conhecimento acadêmico e, a partir de então, ser gerado um conhecimento sistematizado voltado para a comunidade.

O Fórum tem como objetivos:

- I – propor políticas e diretrizes básicas que permitam a institucionalização, a articulação e o fortalecimento de ações comuns das pró-reitorias de Extensão e órgãos congêneres das Instituições Públicas de Ensino Superior Brasileiras;
- II – manter articulação permanente com representações dos dirigentes de instituições de educação superior, visando encaminhamento das questões referentes às proposições do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras;
- III – manter articulação permanente com os demais fóruns de Pró-Reitores, com o objetivo de desenvolver ações conjuntas que visem à real integração da prática acadêmica;
- IV – manter articulação permanente com instituições da sociedade civil, do setor produtivo e dos poderes constituídos, com vistas à constante ampliação da inserção social das Universidades Públicas;
- V – incentivar o desenvolvimento da informação, avaliação, gestão e divulgação das ações de extensão realizadas pelas Instituições Públicas de Ensino Superior Brasileiras (FORPROEX, 2007, p.13)

Ao trabalhar o quarto objetivo do Fórum, a Universidade precisa ter cuidado para não se deixar levar por esses segmentos da sociedade, pois, como bem nos lembra Chauí, são esses os meios que estão transformando a Universidade em uma organização.

Além do conceito criado pelo Fórum, cada Universidade pública pode elaborar o seu conceito de forma a ser condizente com as Políticas específicas de cada Instituição. Entretanto, a UFMA resolveu absorver o mesmo conceito do Fórum.

O FORPROEX criou, em parceria com a Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC), dois importantes documentos para a extensão universitária. O primeiro, datado de 1993, o Programa de Fomento à Extensão Universitária que dá às IES's diretrizes para que elas consigam financiamento; e o segundo, o Plano

Nacional de Extensão (PNE), criado em 1999, com o objetivo de nortear as Universidades para elaboração de projetos de extensão dentro dos eixos temáticos delimitados por esse Plano com o intuito de garantir-se o compromisso da Universidade com a intenção de minimizar os problemas sociais em direção à Justiça, à Solidariedade e à Democracia. São oito os eixos temáticos: Comunicação, Cultura, Direitos humanos, Educação, Meio ambiente, Saúde, Tecnologia e Trabalho. Estas temáticas abarcam as atuais necessidades da sociedade. Entretanto, esse Plano não substitui a autonomia das Universidades.

Conforme esse Plano, a “Extensão Universitária é a atividade acadêmica capaz de imprimir um novo rumo à Universidade Brasileira e de contribuir significativamente para a mudança da Sociedade”. (FORPROEX e SESu/MEC, 2001, p.3).

O PNE define a relação entre Universidade e Sociedade como sendo:

Um fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizado, acadêmico e popular, terá como conseqüências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX e SESu/MEC, 2001, p.8)

A troca de saberes permite ao aluno não ficar preso ao seu mundo acadêmico mas sim, sistematizar a sua formação e, à sociedade, uma atuação da Universidade.

Na década de 90 o Fórum conseguiu concretizar junto ao MEC algumas conquistas estruturais. No ano de 1990, foi criada a Divisão de Extensão e Graduação (DIEG) na Secretaria de Ensino Superior do MEC que passou a coordenar a política e a prática de extensão em todo o país e, para facilitar a coordenação nacional, a DIEG criou, em 1993, uma Comissão de Extensão Universitária com o objetivo de “elaborar programas específicos que definissem princípios, diretrizes e formas de fomento à Extensão nas IES” (SOUSA, 2000, p. 76) e um Comitê Assessor com a função de avaliar e julgar os projetos de Fomento à Extensão Universitária. Em ambos estavam presentes os coordenadores nacionais e regionais do FORPROEX. Foi a partir da Comissão e do Comitê que surgiu o Programa de Fomento à Extensão Universitária.

Esse Programa “representou o reconhecimento da extensão enquanto

prática acadêmica, garantindo a existência de uma rubrica própria, com uma proposta orçamentária específica para a extensão”. (TAVARES, 1997, p.148). Ele comportava duas linhas de ações: a primeira, com articulação entre Universidade e sociedade abrangendo cursos, treinamentos, estágios, manifestações culturais e artísticas; já a segunda linha de ações integrava a Universidade com o ensino fundamental (incluindo jovens e adultos e indígenas) e a Educação especial que tinha como finalidade atender às necessidades dos sistemas de ensino estadual e municipal.

O Fórum é imprescindível para que a extensão possa ganhar um novo trato por parte da comunidade acadêmica e do Governo. Por isso, a parceria com o MEC é necessária para conseguirmos romper a visão assistencialista que a extensão assumiu desde sua gênese. Portanto, seria interessante analisarem as ações do Governo desde a Constituição Federal de 1988, por ter sido este o próximo documento criado após a constituição do FORPROEX.

Deste modo, analisar como os documentos do Governo, que se referem à educação superior, concebem a extensão e quais as contribuições deles para uma valorização da extensão e para o rompimento com a visão desta como prestação de serviço será a discussão do próximo capítulo. Isto porque conceituação da extensão nestes documentos é determinante para a sua legitimidade na Universidade brasileira.

Por ora, trataremos da extensão na UFMA, pois, para a nossa pesquisa, é primordial conhecer a história dessa atividade na instituição cujo projeto escolhido para análise ('Jovens com a Bola Toda') é realizado.

2.3 Um pouco sobre a extensão universitária na UFMA

A atividade de extensão da UFMA teve início na zona rural, com a instalação do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC). De acordo com Melo (1971), professores da Universidade juntamente com dois técnicos da SUDEMA e da SUDENE elaboraram um plano de ação com base em estudos prévios sobre as condições geo-sócio-econômicas das regiões do Estado para determinarem as áreas de atuação do Centro e a primeira microregião selecionada foi a de Pedreiras.

As atividades tinham forte influência americana e europeia, a saber, de

caráter assistencialista, como já discutido no primeiro item deste capítulo. Contudo, o projeto teve vida curta e foi desativado em 1979 por motivos variados, dentro os quais dificuldades econômicas e falta de divulgação.

Outra ação da UFMA configurada como extensão universitária, ainda na zona rural, foi a interiorização da graduação “concebida como uma forma de realizar a função social que se propõe a Universidade no interior maranhense” (NASCIMENTO, 1986, p. 109). Conforme pesquisas dessa autora, a interiorização teve início no ano de 1978 com o Grupo de Trabalho para Interiorização (GTI) responsável em traçar estratégias de atuação para o desenvolvimento globalizado do Estado.

A autora apresenta que essa performance estava no bojo da política extensionista e tinha como objetivo ampliar os espaços atendidos pelo CRUTAC. Os municípios selecionados foram Bacabal, Chapadinha, Balsas e Pinheiro, por serem eles considerados “irradiadores do desenvolvimento do Estado” (NASCIMENTO, 1986, p. 117).

Entretanto, a autora ressalta que, antes da criação do GTI, a Universidade já realizava, na cidade de Imperatriz (1976), algumas atividades, devido ao interesse das Universidades do Norte e do Nordeste em expandir o ensino superior nas suas regiões interioranas. A relação da FUM com Fundação de Ensino Superior de Imperatriz teve início em 1976 através de um Curso de Metodologia do Ensino Superior ministrado por aquela Fundação nessa cidade. Durante esse curso a FUM teve a colaboração da Universidade Federal do Paraná, por meio do Campus Avançado dessa que já atuava na cidade de Imperatriz, desde 1972.

Todavia, essas ações iniciais da FUM no município de Imperatriz, segundo a autora,

não chegaram a se constituir projetos de interiorização. A formalização destes projetos só iria ocorrer após um levantamento feito por uma equipe técnica da Universidade buscando traçar um perfil de Imperatriz com as contradições que marcam a sociedade daquele município. (NASCIMENTO, 1986, p. 118).

Anos mais tarde, 1978, o município de Imperatriz recebeu o Campus II da UFMA.

Quanto à estrutura da Universidade, colhemos que o seu primeiro Estatuto foi aprovado em 1970 obedecendo à reforma universitária, Lei 5.540/68. Mas, em 1979, com o plano de reestruturação da Universidade, na gestão do Prof. José Maria

Ramos Martins foi elaborado um novo estatuto e a Fundação Universidade do Maranhão passou a ser denominada Universidade Federal do Maranhão, como entidade de direito público. Neste Estatuto está assegurada a “integração das funções de ensino, pesquisa e extensão” (UFMA, 1979, art. 6º, IV, p, 23). Neste estatuto a extensão é considerada uma das funções da Universidade e, por isso, ao tratar dos objetivos, fins e princípios da Universidade, dá ênfase à atividade.

Além do Estatuto, há o Regimento Interno da UFMA, no qual a extensão também está presente.

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão, que vem sendo assegurada em todo o aparato legal do ensino superior desde a CF 1988, também está presente nesse documento interno da UFMA. Por outro lado, considera que a Universidade deve prestar serviços à comunidade

Art. 72 Compete à Assembléia Departamental:

XX - promover e estimular a prestação de serviços à comunidade, observadas as normas vigentes;

XXI - promover o desenvolvimento da pesquisa, em articulação com o ensino e a extensão. UFMA (1999, p. 40)

Esse entendimento do que seja extensão recai no mesmo equívoco do antigo Regimento da UFMA (1971), no qual pauta em seu artigo 116 que “a extensão, na Universidade, será desenvolvida sob a forma de cursos ou serviços especialmente programados” (UFMA, 1971, p. 56) e do atual Estatuto dessa Universidade, referido acima. Com isso, a equipe mentora e articuladora do regimento e do estatuto estão presas ao conceito unilateral da extensão, podendo afetar diretamente os demais membros da comunidade acadêmica, contribuindo, dessa forma, para a manutenção hegemônica da classe dominante e para uma concepção assistencialista da extensão.

Por outro lado, ao analisarmos o Plano Estratégico de Desenvolvimento Institucional da Universidade do ano de 2005, a extensão universitária é citada no princípio “Universidade Pública e Qualidade Social” e está descrita como uma atividade que deve estar “à serviço da sociedade e da formação profissional”.

A Universidade – síntese de diversos campos disciplinares – desenvolve, continuamente e com crescente qualidade social, a formação cultural e profissional, além da produção e socialização da ciência, da tecnologia, das artes, da literatura. Essas finalidades institucionais serão acessíveis a todos os segmentos sociais e, em especial, àqueles em condições desiguais de inserção social, por meio de práticas de ensino, pesquisa e extensão. (UFMA, 2005, p.5)

Outro princípio referido no documento é a “Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” que coloca esta atividade no mesmo patamar da pesquisa e do ensino.

Na realização da formação cultural, a Universidade deve orientar-se pelo princípio da indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão, criando uma nova relação teoria/prática e Universidade/sociedade. Desse modo, a Universidade deve promover uma formação humana crítica, emancipatória e ética com sólida base científica e cultural, promovendo a compreensão e a análise da realidade, construindo uma nova sociedade e uma nova qualidade de vida humana. (UFMA, 2005, p.5)

A indissociabilidade citada neste princípio fundamenta-se na Constituição Federal de 1988 e na nova LDB (9394/96).

Ao ler esses princípios, vislumbramos a possibilidade de toda a comunidade acadêmica da UFMA ser consciente da sua função social e da formação dos seus acadêmicos, pois legalmente trata o ensino, a pesquisa e a extensão de forma articulada e dispõe contemplar a relação Universidade-sociedade como importante para a formação profissional e para possíveis transformações sociais.

Assim, podemos observar que o PEDI adotou uma posição diferente do Estatuto e do Regimento Geral da Universidade, o que demonstra que pode a Universidade realizar a extensão sob uma nova perspectiva.

Somando-se essa comparação dos documentos da UFMA formulados em épocas diferentes com a análise da extensão no Brasil, podemos perceber que a extensão oscila entre duas concepções - uma que compreende a relação Universidade-Sociedade apenas como via de mão única, na qual apenas a Universidade colabora com a sociedade através de atividades emergenciais; outra que concebe essa relação como via de mão dupla, na qual o conhecimento da sociedade é importante para a sistematização do saber acadêmico e a Universidade tem o papel de contribuir para a minimização dos problemas sociais e não somente realizar atividades pontuais.

Diante de tal dualidade, fica o questionamento: que tipo de extensão está presente nas Políticas Educacionais brasileiras? Tal pergunta é pertinente porque sabemos que a prática pedagógica está atrelada a esses documentos oficiais. Portanto, nosso próximo capítulo tentará responder a tal questionamento.

3 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: da Carta Magna aos dias atuais

Conforme discorrido anteriormente, a Extensão Universitária é considerada dentro do processo da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a de menor reconhecimento. É dentre as três atividades a que menos recebe importância por parte da comunidade acadêmica e um dos motivos é porque muitos (docentes e discentes) a consideram uma mera prestação de serviço, onde não há aprofundamento dos conhecimentos acadêmicos e, tampouco, intenção de contribuir para a minimização dos problemas sociais.

Diante de tal situação, analisaremos os documentos legais voltados para o ensino superior a partir da década de 80, mais precisamente a partir da Constituição Federal de 1988, por ser ela a primeira lei a introduzir a indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão em sua redação após muitas lutas dos educadores. Essa década é considerada um “divisor de águas” para a extensão por ser neste período que emergiu um novo conceito para ela.

A nossa intenção, neste momento, é, primeiramente, entender como a extensão está sendo apresentada pelas Leis posteriores à CF 1988 e se as mesmas respondem ao estabelecido pela Carta Magna; e, em segundo lugar, desvelar se a legalização da extensão a partir da CF 1988 tem tomado rumo diferente do que vinha sendo traçado anteriormente a essa lei e que contribuía para uma extensão com função assistencialista para manter a hegemonia da classe dominante.

3.1 Constituição Federal de 1988: marco legal para a extensão

Os anos 80 representaram para o Brasil o período de abertura política, devido ao fim da Ditadura Militar. A transição da ditadura para o retorno do Estado Democrático foi denominado de período da Nova República. Mas deve ficar claro para nós que

O retorno à democracia no Brasil, não se dá por simples outorga ou concessão dos militares [...] tratava-se de conquista lenta, forjada no território dos movimentos sociais, iniciados desde o final da década de 70, com as greves dos metalúrgicos do ABC paulista (1978) e outras lutas políticas pelo direito a uma cidadania plena. (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 144).

O presidente eleito para iniciar o período foi Tancredo Neves, porém ele adoeceu às vésperas da posse e, após várias cirurgias, faleceu. Então, o seu vice, José Sarney, assumiu o poder. O seu governo foi marcado por instabilidade econômica, vários planos econômicos foram elaborados, mas todos em vão porque a inflação chegou a oitenta por cento (80%) no ano de 1990.

No campo político, porém, o clima era de esperança. Foi revogada a constituição ditatorial, pois esta não mais atendia aos anseios da nova sociedade. Foi criada, em 1987, a Assembleia Nacional Constituinte que deu início ao texto da Nova Carta Magna e voz ao povo brasileiro. A Constituição Federal de 1988 foi marcada pela presença do povo que passou a ter a definição dos direitos individuais e coletivos e os direitos trabalhistas assegurados.

Já no campo específico da educação, apesar das muitas reivindicações dos educadores, o Governo não atendeu a todas. Dentre as corroboradas na Carta Magna estão a consagração da Educação como Direito Público subjetivo, o princípio da gestão democrática do Ensino público, o dever do Estado em prever creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade; a oferta de ensino noturno, ensino fundamental obrigatório e gratuito, atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais e, para a Educação superior, entre outras medidas, está a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: “art.207 - As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (BRASIL, 1988, p.158).

A luta pela indissociabilidade passou a existir principalmente após a criação do FORPROEX quando os professores perceberam que a extensão é tão necessária à Universidade quanto o ensino e a pesquisa. Cada uma dessas atividades tem seu papel específico e, articuladas, possibilitam ao acadêmico e à sociedade um desenvolvimento educacional.

Até então, ela era vista como “prestação de serviços” sendo corroborada inclusive pelas Leis anteriores à Carta Magna, como é o caso da Lei da reforma do ensino superior 5.540/68, na qual a extensão é vista como “programas de melhoria das condições de vida da comunidade” (BRASIL, 1968, p. 10) e realizada de forma estendida da Universidade para a sociedade “as Universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da

pesquisa que lhes são inerentes”. (BRASIL, 1968, p. 7).

Diante da redação desses dois artigos (artigo 40º - a e 20º) da lei da reforma ficam alguns questionamentos; até que ponto essa melhoria conforta a grande massa da população? Será que melhorar a condição de vida da população diminui as desigualdades sociais? Será que a função da extensão está restrita ao sentido literal da palavra? Estender conhecimentos à sociedade garante a esta um desenvolvimento político e cultural e contribui para a sistematização do conhecimento acadêmico?

Os professores integrantes do FORPROEX perceberam que a prestação de serviços não provocava na sociedade inquietações em relação ao status quo e não contribuía para sua elevação cultural e política. Portanto, era necessário procurar para a Universidade seu verdadeiro sentido social, a transformação social. Mas esta transformação, no entendimento do FORPROEX, só será possível com a realização de uma nova extensão universitária, não mais assistencialista, mas comprometida socialmente, a ponto de contribuir para a educação dos indivíduos participantes dos projetos de extensão, provocando nos acadêmicos uma formação crítica e cidadã e na sociedade, o incentivo de lutar por seus direitos.

Com a presença da indissociabilidade entre estas três atividades no art. 207 da Carta Magna, “aprofunda-se, então, o processo de redefinição da missão das Universidades na qual o papel da extensão universitária adquire paulatinamente importância igual às do ensino e da pesquisa” (MACEDO, 2005, p. 9), porque anterior a ela, na Lei da Reforma Universitária nº. 5540/68 (Art. 2º), a indissociabilidade era garantida apenas entre as atividades de ensino e pesquisa.

A partir do momento em que a extensão passar a ser concebida como a relação transformadora entre Universidade e sociedade, ela assumirá o espaço do fazer acadêmico, sendo este fazer a argamassa que viabiliza o ensino e a pesquisa estarem presentes. Consideramos a extensão a argamassa porque o ensino é dotado de teorias que, na prática (extensão), são reconstruídos segundo cada realidade em que ele for aplicado, mas é com a pesquisa que esta realidade pode ser detectada. Havendo, então, a articulação entre essas três atividades, a Universidade poderá promover transformações sociais.

A incorporação da indissociabilidade pela CF 1988 é um ponto positivo para a Universidade, mas, ao tratar da Educação de forma mais geral, Viera e Farias (2007) nos chamam a atenção de que, apesar “do clima de euforia, a Constituição

Cidadã não resistiria, contudo, aos tempos que viriam. Partes importantes de seu texto sofreriam emendas [...] a educação não escaparia a esta sanha”. (VIERA E FARIAS, 2007, p. 150), isso porque eles consideram que, com o Neoliberalismo, a Educação vem sendo transformada na salvação da economia.

Para compreender o que as autoras nos dizem, basta examinar o trato que vem sendo dado à Educação pelas suas leis específicas subsequentes à CF 1988. No tocante à extensão, iremos analisar como ela está sendo concebida nos documentos posteriores à Carta Magna.

Um exemplo é a questão da autonomia. Segundo Chauí (2001), a Carta Magna contempla a luta dos educadores por uma autonomia global da Universidade, porém a LDB 9394/96 a restringe à gestão eficaz de receitas e despesas.

3.2 Configuração da extensão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96

Contextualização da construção da nova LDB

Saltamos da análise da CF 1988 para a LDB de 1996 por entendermos que, durante os governos de Fernando Collor de Melo (1990-1992) e de Itamar Franco (1992 a 1994) pouca atenção foi dada à Educação, especificamente ao ensino superior, que é o nosso foco de análise nesta pesquisa. O primeiro governo estava mais preocupado em inserir o Brasil no quadro internacional, iniciando, assim, o período de privatização do país. Já o segundo tentou retomar a política educacional, porém em consonância com os organismos internacionais¹⁴. Daí a presença dos interesses desses organismos nos planos voltados para Educação elaborados nesse governo, como é o caso do Plano Decenal de Educação para Todos¹⁵.

Os anos 90 foram marcados pelo ápice do Neoliberalismo. Estávamos “sujeitos à ditadura dos mercados financeiros internacionais, que exigem a austeridade - isto é, a venda do patrimônio público para pagar dívidas [...] o corte dos gastos sociais para equilibrar o orçamento” (MELLO e NOVAIS, 1998, p. 12). Ao

¹⁴ Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI).

¹⁵ Apesar de este Plano merecer atenção não será analisado neste momento por não ser o foco do trabalho.

que parece, saímos de uma ditadura militar, passamos por um período de transição e adentramos em uma nova ditadura, agora a dos mercados internacionais. Eles ditam as nossas políticas econômicas, políticas e sociais.

Entretanto, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que a relação entre Brasil e organismos internacionais foi exacerbada, pois, como afirmam os estudos de Cunha (2003); Shiroma (2004); Sguissardi (2006); entre outros autores, a partir de então a política educacional brasileira direcionou a educação para o mercado.

Isso porque, com a Reforma do Estado, em 1995, os problemas sociais passaram a ser problemas administrativos; portanto, deslocados para a esfera fiscal, ou seja: à mercê do mercado devido a uma mudança de nomenclatura por esta reforma: as necessidades e demandas sociais passaram a ser denominadas interesse público no setor público não-estatal, conseqüentemente, o Estado passou a ser apenas regulador e promotor das Políticas de Saúde, Cultura, utilidades públicas e inclusive de Educação, por serem todos essas consideradas, a partir da Reforma, serviços não-exclusivos do Estado. Com isso, “o Estado deixou de considerá-la [educação] um direito dos cidadãos e passou a tratá-la como qualquer outro serviço público, que pode ser terceirizado ou privatizado”. (CHAUÍ, 1998, p. 24)

A Educação foi uma das cinco prioridades do primeiro mandato de FHC por entender, em consonância com os organismos internacionais, que Educação seria uma das saídas da crise econômica, “atribuiu-se à educação o condão da sustentação da competitividade nos anos de 1990” (SHIROMA et al., 2004, p. 56). Ressaltamos, porém, que a educação aqui prevista era apenas o ensino fundamental no qual o indivíduo aprenderia realizar as necessidades básicas de aprendizagem, a saber, o necessário para sobreviver e utilizar no trabalho. A criticidade e até mesmo o anseio de cursar uma Universidade não tinham espaços nessa etapa de ensino.

Em meio a essas políticas, o Governo lançou, em 1996, a nova Lei de diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96. Ressaltamos que a última datava de 1961. Nessa lei a Universidade já é vista como uma organização social, ou seja: instituição pública não-estatal que presta serviços ao Estado por meio de um contrato de gestão e por assim ser definida carrega consigo uma autonomia.

Assim, a autonomia dada pelo Estado “prevê que, para cumprir as metas e alcançar os indicadores impostos pelo contrato de gestão, a Universidade tem

autonomia para captar recursos de outras fontes, fazendo parcerias com as empresas privadas” (CHAUÍ, 1998, p. 25). Porém, a autonomia universitária que nós educadores defendemos tem um sentido diferenciado. Queremos, sim, autonomia, mas no sentido de a Universidade poder gerir da forma que lhe convém os recursos destinados pelo Estado, pois, do contrário, continuaremos sem autonomia e respondendo aos interesses do mercado.

Percalços da nova LDB

A LDB 9394/96 já estava em fase de debates no governo de José Sarney, antes mesmo da Constituição ser promulgada. “Ao mesmo tempo em que as organizações de educadores discutem o tema, dá entrada na Câmara dos Deputados o primeiro projeto de LDB (Projeto nº 1258/88), de autoria do deputado Octávio Elísio”. (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 160).

Então, desde seu primeiro debate até seu projeto final houve muitas modificações. E fica claro que já em 1988 os educadores lutavam por uma nova lei específica para a educação brasileira.

Entrementes, a LDB aprovada não teve as vozes dos educadores que passaram anos discutindo essa lei, isso porque o senador Darcy Ribeiro conseguiu aprovar no MEC o seu projeto de Lei e não a que foi debatida em conjunto com os educadores. Durante a tramitação dessa lei, o Governo foi lançando as diretrizes e bases a varejo, isto é, conforme a necessidade, o então presidente do Brasil baixava decretos, medidas provisórias e resoluções, como foi o caso da ampliação dos exames vestibulares, incluindo uma nova modalidade de exame, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma espécie de exame para alunos concluintes do ensino médio. A intenção do MEC era torná-lo obrigatório, porém somente as Faculdades privadas o incluíram; já as Universidades públicas ainda resistem. Assim, quando aprovada, a nova LDB foi considerada por muitos autores, entre os quais Cunha (2003), como *minimalista* por não contemplar todas as diretrizes e as bases necessárias à Educação.

A LDB *minimalista*, finalmente aprovada, não contém, propriamente, todas as diretrizes nem todas as bases da educação nacional. Elas terão de ser procuradas dentro, mas, também, fora dela. Com efeito, a LDB diz pouco ou quase nada sobre questões tão importantes quanto o Conselho Nacional de Educação (composição, atribuições etc.) ou a avaliação universitária. (CUNHA, 2003, p.4).

Um exemplo do que a LDB 9394/96 não contempla são os exames nacionais. Mas, não cabe aqui fazer uma análise exaustiva da LDB 9394/96, trabalho muito bem realizado por vários autores como Saviani (2007), Brandão (2007), Brzezinski (1997), entre outros.

Contradições sobre o papel da extensão

No que tange à extensão, percebemos contradições na mesma lei e subtemos esse movimento como uma forma de ‘embaçar’ a real configuração da extensão na atual LDB.

No “art. 43, VI: “[...] estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviço especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade” (BRASIL, 1996, p.15) a redação insinua um sentido unilateral quando utiliza o termo “prestar serviço”, mas, em seguida, deixa claro o sentido da via de mão dupla (troca de conhecimentos) ao fazer uso do termo “reciprocidade” que indica troca.

Sobre esta questão Gurgel nos diz que

A extensão universitária em uma dimensão de mudança social na direção de uma sociedade mais justa e igualitária tem obrigatoriamente a função de comunicação da Universidade com o seu meio, possibilitando, assim, a sua realimentação face à problemática da sociedade, propiciando uma reflexão crítica e uma revisão permanente de suas funções de ensino e de pesquisa. Deve representar, igualmente, um serviço às populações, com as quais os segmentos mais conscientes da Universidade estabelecem uma relação de troca ou confronto de saberes. (GURGEL, 1986, p. 170)

Ao mesmo tempo em que o acadêmico contribui para a melhoria da qualidade de vida da comunidade em que está atuando, ele também aprende e enriquece sua formação, porque deixa de ficar concentrado no tradicional ensino, fechado a quatro paredes, distante da realidade concreta da sociedade.

Já no parágrafo VI do mesmo artigo (art. 43) temos: “[...] promover a extensão, aberta à participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”. (BRASIL, 1996, p. 14). Em outras palavras: a comunidade é um depósito das criações da Universidade; há, portanto aqui uma relação de mão única.

Redação que é corroborada pelo art. 52 quando este assegura a função

da extensão universitária ao dar a ela a importância na construção do saber humano: “[...] as Universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. (BRASIL, 1996, p. 16).

Dessa forma, podemos subentender que há avanços se considerarmos a Lei da reforma universitária nº. 5540/68, mas há também continuidade da extensão enquanto prestação de serviços por parte da Universidade. Essa contradição não colabora para o fortalecimento da nova concepção de extensão.

3.3 A presença da extensão nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação¹⁶

Atendendo ao disposto no inciso II do artigo 53¹⁷ da LDB 9394/96, o MEC deu início ao processo de discussão das diretrizes curriculares para o ensino superior em 1997 por meio de um edital lançado por esse Ministério, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), o qual convocou todas as instituições de Ensino superior a elaborarem propostas de diretrizes para os cursos de graduação. O objetivo dessas diretrizes é ser referência para as Instituições de Ensino Superior (IES) ao definirem seus próprios currículos.

Após o envio das propostas pelas Universidades, Faculdades, organizações profissionais, organizações docentes e discentes, tanto do setor público quanto do setor privado, as Comissões de Especialistas de Ensino de cada área iniciaram a sistematização das diretrizes. Como representante das Universidades, o “Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (ForGrad) - desempenhou papel importante na discussão e na sistematização das propostas de diretrizes curriculares encaminhadas pelas Universidades”. (BRASIL, 2003, p. 2).

Depois dessa primeira sistematização houve ainda várias discussões com a comunidade acadêmica. Somente em 1999, a versão final foi lançada na Internet e enviada ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Com a sistematização final, temos como um dos princípios das Diretrizes

¹⁶ Esse item foi construído com base no site oficial do documento.

¹⁷ Art. 53. “No exercício de sua autonomia, são asseguradas às Universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (BRASIL, 1998, p. 17).

“fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária”. (BRASIL, 2003, p. 30).

Esse princípio enfatiza a importância tanto da pesquisa quanto da extensão nas Universidades, porém é muito limitado. A forma como está redigido dá a entender que teoria e prática são apenas aplicar o ensino no estágio e na extensão quando deveria ser um movimento no qual esta também seria um campo de produção de conhecimento.

A possibilidade de sua inserção no currículo vem ser corroborada pela lei seguinte, o Plano Nacional de Educação (PNE), lançado em 2001.

Entendemos que a inclusão da extensão no currículo se faz necessária porque ela é parte crucial no processo de formação e acreditamos que só assim ela possa adquirir sua institucionalização, porém essa garantia não contribui para o seu estabelecimento enquanto relação transformadora entre Universidade e Sociedade.

3.4 Conquista de um espaço para a extensão: análise do Plano Nacional de Educação

Surgimento do PNE

A lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Ele teve seu ponto de partida na LDB 9394/96, a qual determinou, em seu art. 87, que a União deveria encaminhar ao Congresso Nacional o PNE, com diretrizes e metas em consonância com a Declaração Mundial de Educação para Todos¹⁸.

O PNE está assim disposto:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação dessa Lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação dessa Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 1998, p. 25).

Apesar da LDB determinar prazo para aprovação do PNE, este só foi

¹⁸ Conferência Mundial realizada em 1990 em Jomtien na Tailândia financiada pelos organismos internacionais com a intenção de fazer com que os países participantes assegurassem uma Educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. E dentre os países de piores índices da taxa de analfabetismo está o Brasil.

sancionado em 2001, apesar de já vir sendo discutido desde 1998 por educadores, profissionais da educação, estudantes e pais de alunos. Entretanto, a proposta inicial desses grupos foi desfigurada pelo parlamento com a intenção de atender aos interesses imediatos do Governo que, diga-se de passagem, são os mesmos do Banco Mundial.

O Plano está respaldado no artigo 214 da Constituição Federal de 1988, e no artigo 87 da nova LDB. E foi criado para atender às determinações da Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990.

O PNE, para seus formuladores, é um instrumento das Políticas Educacionais do país a qual envolve toda a Educação porque estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, para a formação e valorização do magistério e para o financiamento e a gestão da educação, por um período de dez anos.

Porém, de todos os níveis e modalidades, o principal e que não recebeu vetos presidenciais foi o Ensino fundamental. Para Valente,

Esta seção bem poderia ser tomada como síntese do PNE: uma tentativa de consagrar a política educacional do MEC como adequada e exitosa, o que configura esta lei como peça governista – para não dizer partidária – do que como política de Estado. (VALENTE, 2001, p. 24).

A explicação para tal situação pode ser a de que, para seus elaboradores e seus determinantes (organismos internacionais), é esse nível de ensino a alavanca da Economia brasileira e os vetos se deram nos demais níveis e modalidades por o Fundo Monetário Internacional (FMI) considerar os gastos muito elevados: “FHC confessa que quem orientou a imposição dos vetos ao PNE foi a área econômica do governo [...]. Isso significa, em especial, que foram as razões da política ditada pelo FMI as determinantes para essa decisão”. (VALENTE; ROMANO, 2001, p. 37)

Reconhecimento de um espaço para a extensão

Apesar do PNE aprovado fazer distorção do PNE da Sociedade, como consideram Valente e Romano (2002, p. 97); e o presidente ter vetado quatro dos nove artigos do Plano, no tocante à extensão universitária, o Plano reconhece a sua necessidade no processo de formação acadêmica como pode ser observado na meta 23 do item 4 do PNE:

Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, 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, p. 38).

A determinação do quadriênio não significa que, após este prazo essas ações sejam esquecidas. Pelo contrário: esse seria o prazo para que as Universidades se adequassem a essas determinações e, a partir de então, ter a extensão massificada. A exigência da extensão no currículo é uma forma de tentar garantir que essa atividade seja institucionalizada nas Universidades, passando a ocupar seu lugar de direito – ser parte integrante do processo de formação.

De fato, temos um avanço para a extensão universitária no que tange ao espaço, porém este não garante o estabelecimento da nova concepção de extensão, deixando para os professores tal missão.

3.5 Projetos de Reforma da Educação Superior, da primeira versão ao REUNI: Incertezas para a extensão universitária

O Projeto de Reforma do Ensino Superior do Governo Lula teve quatro versões. A primeira foi concluída em dezembro de 2004; a segunda em maio de 2005; a terceira aprovada em julho de 2005 e a quarta (Projeto de Lei 7.200) enviada pelo Poder Executivo ao Congresso Nacional, em junho de 2006.

Contudo, antes de adentrar a Proposta, acredita-se ser conveniente explicitar as razões pelas quais o MEC pretende reformar o Ensino superior.

O processo de globalização colocou nosso país e a Universidade diante de uma encruzilhada. De um lado, o caminho da desregulamentação e da mercantilização do ensino, que retira do Estado o protagonismo na definição das políticas educacionais. De outro, um projeto que percebe a educação superior como um direito público a ser ofertado pelo Estado gratuitamente, com qualidade, com democracia e comprometido com a dignidade do povo brasileiro, com as expressões multiculturais que emergem do interior da sociedade, com a sustentabilidade ambiental e com o desenvolvimento tecnológico de sua estrutura produtiva. O governo atual optou pelo segundo caminho: valorização da Universidade pública e defesa da educação como um direito de todos os brasileiros. Para o Ministério da Educação, a Universidade tem um papel estratégico na construção de um novo projeto de desenvolvimento, que compatibilize crescimento sustentável com justiça social. É essa visão que norteia o processo de reforma da educação superior no Brasil, orientada por uma concepção republicana do Estado brasileiro, na qual as instituições públicas têm papel indutor e regulador no processo de crescimento, gerando distribuição de riquezas e de conhecimento. (BRASIL, 200-?, p.1)

O Ministério apresenta ainda cinco razões por que a Reforma deve acontecer:

(i) Reformar para fortalecer a Universidade Pública; (ii) Reformar para impedir a mercantilização do Ensino Superior; (iii) Reformar para democratizar o acesso; (iv) Reformar para garantir a qualidade; (v) Reformar para construir uma gestão democrática. (BRASIL, 200-?, p.1)

Essa passagem do MEC retrata as mudanças necessárias na Educação do Ensino superior brasileiro. Entretanto, essas palavras só poderão ser comprovadas com o texto final da Reforma Universitária e, posteriormente, com a legitimidade das ações nela propostas.

Reforma esta que estava sendo muito discutida por várias Instituições envolvidas com a Educação e dentre elas encontra-se o FORPROEX – entidade articuladora e definidora das Políticas de extensão universitária.

Porém, Orso (2007) desconfia de que há uma grande diferença entre o Governo discutir com a sociedade e efetivar os anseios dessa. Para o autor, esta é apenas uma forma de fazer com que a sociedade civil e a comunidade acadêmica acreditem que o Governo está realmente preocupado com a Universidade pública. Quando a razão maior da reforma para Orso “se encontra na crise pela qual o Capital está sendo submetido e no endividamento externo” (ORSO, 2007, p. 6).

Contudo, falando especificamente de cada versão, Cêa classifica a I como sendo “de tom populista e apelativo, que não se sustenta nas outras três versões” (CÊA, 2006, p. 50). Assim, ocorre com a extensão universitária que, assume nessa versão, um caráter assistencialista. Nomenclatura essa de muitas críticas por parte dos educadores.

A II versão contém menor número de artigos. Entretanto, é mais objetiva que a anterior. Nessa versão a extensão passou a ser vista como uma função. Assim, nos artigos 3º e 4º: “a extensão, juntamente com as atividades de pesquisa e de ensino está colocada como um dos meios pelo qual a Universidade cumpre sua função social”. (BRASIL, 2005, p.2). No artigo 4º, VIII, podemos perceber consonância dessa lei com o conceito defendido pelo FORPROEX porque ele expressa a extensão como a atividade acadêmica capaz de viabilizar a relação transformadora entre Universidade e Sociedade.

Ademais, os 18º e 20º, dessa II versão, explicitam “a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2005, p.8), que, também, é defendida pelo FORPROE. A lei dispõe essa relação entre as três atividades como uma

prerrogativa para que uma instituição seja considerada Universidade.

No que se refere à principal preocupação das Universidades para a Institucionalização da extensão, que é o financiamento, esta versão não trata de forma clara: apenas coloca que o financiamento das Universidades públicas está garantido. Fica, assim, o questionamento: as Universidades serão financiadas pelo Estado ou pelo setor privado?

A III versão do anteprojeto foi divulgada em julho de 2005 e, no que se refere à extensão universitária, não houve modificações.

Já a quarta versão da reforma, que é um projeto de lei e não mais um anteprojeto, ela continuou tendo seu espaço garantido. O Art. 3º recebeu apenas um importante acréscimo: “A educação superior é bem público que cumpre sua função social por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão, assegurada, pelo poder público, a sua qualidade.” (grifo nosso – BRASIL, 2006, p.2).

Outra mudança positiva é a alteração que esse Projeto-Lei faz na redação da LDB 9394/96. O art. 43º dessa lei passa a vigorar acrescido de 8 (oito) parágrafos, dentre os quais 2 (dois) reafirmam a extensão universitária:

Art. 52. Os arts 43, 44, 47, 48, 49 e 50 da Lei n.º 394, de 1996, passam a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 43”. VIII - a formação pessoal e profissional de elevada qualidade científica, técnica, artística e cultural, nos diferentes campos do saber;
XIV - a promoção da extensão, como processo educativo, cultural e científico, em articulação com o ensino e a pesquisa, a fim de viabilizar a relação transformadora entre Universidade e sociedade. (BRASIL, 2006, p. 13)

Diante de tais exposições, afirma-se que a IV versão da Reforma universitária traz muito mais prestígio à extensão universitária do que as versões anteriores, pois ela está ratificada em mais de um parágrafo. Ela está presente em todos os momentos em que são tratadas as finalidades e obrigações das Universidades.

Sobre essa versão da Reforma, Sguissardi (2006) considera que esta última versão apresenta características diferentes da anterior tanto por estar mais aberta à discussão com a sociedade civil organizada, ou não, quanto por visar alcançar a seguridade da autonomia universitária, apesar de ter dois grandes obstáculos, sendo o primeiro as leis: Parceria Público-Privada (PPP), Inovação Tecnológica e a do Programa de Educação Para Todos (PROUNI); e como segundo obstáculo, as fragilidades das posições do Poder Executivo frente ao Congresso

Nacional.

Por outro lado, Cêa (2006) considera as quatro versões mais como uma tentativa de estreitar a relação entre Universidade e Mercado.

Contudo, a abertura para debates com a sociedade civil tem dificultado o avanço intenso do projeto reformista do Governo. Então, a saída que este encontrou foi “burlar o enfrentamento dos dissensos por meio de edição de decretos e de rápida aprovação de leis” (CÊA, 2006, p. 46), como o ocorrido em 24 de abril de 2007, quando o Governo lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que é caracterizado como o componente educacional do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC).

E no bojo do PDE foi lançado o Decreto nº. 6.096/2007 que Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); e, por ser um decreto, esse programa não foi discutido com o conjunto de entidades defensoras da Universidade pública.

Essa nova medida do Governo tem provocado inúmeras discussões na comunidade universitária por ter em seu cerne possíveis consequências negativas¹⁹, principalmente para as Universidades públicas da periferia, principalmente aquelas que não têm uma pós-graduação ampliada, dentre as quais está a UFMA.

E, no que concerne à extensão, de acordo com o ANDES (2007), o aumento do número de alunos por professor (18/1) acarretará na precarização do ensino de qualidade e na impossibilidade das atividades de pesquisa e de extensão.

A grande questão é agora entender como pode uma reforma, que vem traçando em suas versões uma otimização para a extensão, lançar mão de um programa como o REUNI que terá possibilidades de desconsiderá-la por completo?

Mas, para tal situação, a única explicação para essa rápida mudança, se é que assim pode ser dita, é a citação de Sguissardi que diz:

Se o país não estivesse vivendo a crise política - do governo e do seu principal partido - que fragiliza inegavelmente sua base de apoio no Congresso Nacional e não fossem tão fortes os interesses do setor privado comercial da educação superiores ali representados, talvez fosse correto prever a aprovação de uma lei que, com todas as suas eventuais limitações, pudesse significar alguma ruptura com o processo de reforma da educação superior em curso nessa última década. (SGUISSARDI, 2006, p.1051)

¹⁹ Todas essas consequências podem ser acessadas no Caderno ANDES de agosto/2007.

O REUNI tem como objetivo, como o próprio nome já diz, reestruturar as Universidades e, no tocante à extensão, ele pode levá-la a um retrocesso, pois quer transformar aquela em uma “dadora” de aulas, excluindo dela a pesquisa e a extensão.

De acordo com o ANDES (2007), desde meados dos anos 80, ainda durante o governo Sarney, é negado o “modelo único” (indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão) de Universidade por ser um modelo caro e obsoleto. O seu sucesso (Collor de Melo) também atacou esse modelo.

E foi somente no Governo de FHC, nas leis educacionais, que esse princípio passou a ser incorporado nas leis educacionais. Mas, no governo Lula, com a implantação do REUNI, a pesquisa e a extensão assumirão uma outra filosofia, a do capital humano²⁰, afastando das Universidades públicas brasileiras possibilidades de pesquisas e ações voltadas para a transformação social.

Como afirma o ANDES, “esse novo pacote consolidará o processo de destruição, em parte, pela privatização interna do ensino, da pesquisa e da extensão nas Universidades públicas”. (ANDES, 2007, p.16),

O REUNI em seu art. 1º explicita que objetiva “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas Universidades federais” (grifo nosso, BRASIL, 2007). O aproveitamento dos recursos humanos dar-se-á pelo aumento do número de alunos por professor, sendo uma média de 18/1.

No Plano Plurianual de Metas quali-quantitativas de adesão da UFMA (2007) ao REUNI, consta que as salas terão um mínimo de 45 (quarenta e cinco) alunos.

Diante de tal situação fica o questionamento de como esse professor poderá dar conta de trabalhar mais disciplinas e continuar inserido em programas de pesquisa, de extensão e alguns até estarem envolvidos com programas de pós-graduação.

Mas, na verdade, esse é o interesse do Governo: transformar, como já discorrido, a Universidade em uma escola de terceiro grau, apenas com o ensino,

²⁰ A Teoria do Capital Humano, muito em voga nos anos de 1970 [...] afirmava ser a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países. Alegava-se que o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores. (SHIROMA, 2004, p. 55).

diga-se de passagem, de péssima qualidade. A pesquisa e a extensão devem ser “esquecidas” pelas Universidades ou, se ainda persistirem, serem financiadas por PPP’s.

No caso da UFMA, consta em seu Plano Plurianual como uma das metas “elaborar a nova base normativa dos Cursos de Graduação, com base nos princípios da flexibilidade, da racionalidade e da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, o que se traduz por um foco no conhecimento e na aprendizagem, mais do que no ensino, considerado isoladamente”. (UFMA, 2007, p. 11).

Sabemos que os termos flexibilidade e racionalidade estão diretamente relacionados com o Neoliberalismo. Então, como colocar no mesmo patamar esses termos com a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão que subjazem a uma formação crítica? Este é um ponto a considerar.

Outro ponto seria: o Plano fará uma indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, mas nos moldes da flexibilidade e da racionalidade, tanto que na política de extensão do Plano Plurianual, apesar de considerar em um item a integração entre Universidade e Sociedade, os demais itens enfatizam políticas e financiamento para o setor tecnológico, incentivo e apoio a empresas juniores e projetos financiados.

O Plano de Metas da UFMA está em consonância com a reforma do governo Lula e uma explicação dessa relação é encontrada em Silva Júnior e Sguissardi, quando o autores referem que

Todo o sistema educacional é subordinado `economia, por mediação das políticas da ciência, tecnologia e inovação tecnológica, enquanto a cultura e a educação, elementos civilizadores, são postos em segundo plano, seja por força das alianças eleitorais, de um lado, seja pelo jugo do capital financeiro internacional articulado ao capital produtivo de outro. (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 5)

Diante de tais situações fica a tensão de qual papel será assumido pela extensão universitária com a concretização das ações do REUNI.

3.6 Oficialização do projeto JBT na UFMA

O projeto de extensão ‘Jovens com Bola Toda teve início no ano de 2003, porém, somente após três anos de existência foi aprovado no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE).

O intervalo entre o início e a sua oficialização envolve questões burocráticas internas do projeto assim como a tramitação no processo de aprovação da UFMA e, de acordo com conversar informais com o coordenador do projeto, por o projeto ser convênio UFMA/Instituto Ayrton Senna, não precisou esperar a aprovação do CONSEPE.

A resolução que dá substância legal ao projeto é a resolução nº 447 – CONSEPE, de 22 de fevereiro de 2006.

A partir de sua legalização, o projeto JBT passou a estar incluído oficialmente no conjunto dos projetos de extensão do Departamento de Educação Física da UFMA dando a este curso maior visibilidade no que se refere à extensão, porque, com esse programa, o Curso passou a ter 13 projetos de extensão em execução.

4 CONSTRUÇÃO DO PROJETO “JBT” PELAS VOZES DE QUEM O FAZ

4.1 Procedimento metodológico

Na nossa pesquisa recorreremos a três instrumentos de coleta de dados em função dos objetivos específicos. O primeiro é a análise documental que tem como objetivo entender a filosofia do projeto JBT. Para tanto, fizemos uma análise técnica do projeto que abrange tanto sua proposta inicial quanto seus relatórios e planos anuais de ação. Esse primeiro momento foi fundamental para “buscar identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38).

A nossa metodologia foi a análise dos aspectos políticos presentes nos documentos com a intenção de apreender a sua razão de ser e seu interesse em trabalhar com as comunidades carentes. A construção das categorias foi realizada conforme a exposição dos dados e em consonância com os propósitos da pesquisa.

Ressaltamos também que, durante a pesquisa documental, tivemos discussões com o coordenador do projeto JBT a fim de retirar algumas dúvidas referentes aos documentos técnicos do projeto assim como entender a rotina do JBT. Os instrumentos foram escolhidos pela necessidade de cruzar as informações teóricas e práticas acerca da concepção de extensão adotada neste projeto e o seu alcance social.

Outro instrumento necessário a esta pesquisa foi a observação, pois, como dizem Ludke e André, “na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26),

Com esse instrumento tivemos a intenção de apreender se há e qual a influência do JBT nas ações dos sujeitos entrevistados, tanto na dos acadêmicos quanto na dos adolescentes. Fizemos as observações durante os meses de novembro e dezembro do ano de 2008 em uma frequência de uma vez por semana acompanhada por um caderno de campo para as devidas anotações que foram realizadas durante e após as observações. O nosso foco foram os adolescentes (principais sujeitos da pesquisa), mas aproveitamos para analisar também as ações dos professores (acadêmicos e coordenadores) para saber se são condizentes com

os objetivos do projeto. Sabemos que o tempo reservado às observações não foi o ideal para contemplar o que Ludke e André nos dizem acima, porém, devido ao escasso tempo para conclusão deste trabalho, tentamos fazer o possível a fim de que as apreensões durante estas observações se tornassem suficientes para análise.

As observações ocorreram no Núcleo de Esportes da UFMA, local em que o projeto JBT acontece. As entrevistas foram marcadas em local e horário determinados pelo sujeito da pesquisa. A maioria preferiu que acontecesse em suas residências, umas no período noturno durante a semana e outras durante o final de semana. Apenas as entrevistas com o coordenador geral, com duas professoras e com as mães novatas aconteceram no Núcleo de esportes da UFMA.

O terceiro instrumento foi a entrevista. A nossa intenção com este instrumento foi dar voz aos sujeitos para apreendermos se eles consideram que os objetivos propostos nos documentos do projeto JBT estão sendo alcançados.

A escolha desse instrumento ocorreu por ser um dos recursos mais utilizados nas Ciências Sociais além de permitir ao pesquisador uma interação maior com o sujeito entrevistado; a percepção das atitudes, das emoções e das expectativas do pesquisado; captação imediata da informação desejada; correções, esclarecimentos e fidedignidade das informações obtidas.

As entrevistas seguiram um roteiro de questões voltadas para o objetivo da pesquisa. Este instrumento foi aplicado no mês de janeiro, logo após o processo de qualificação. Para cada categoria de sujeito foi elaborado um roteiro específico (dispostos no apêndice). São eles: 01 (um) coordenador geral, 02 (duas) coordenadoras de área (Educação e Educação Física), 5 (cinco) professores, 3 (três) ex-professores (uma de cada área de atuação do projeto – Artes, Educação e Educação Física), 06 (seis) mães novatas, 09 (nove) alunos veteranos e suas respectivas mães.

A seleção das mães novatas foi feita de forma aleatória com base em um rol de 57 (cinquenta e sete) repassada pela secretária do projeto JBT. Deste total, selecionamos 10% (dez por cento) para realizarmos a entrevista.

O critério de seleção dos alunos foi com base nas matrículas mais antigas, totalizando 10 (dez); assim foi feito porque a pesquisa teve como objetivo analisar os impactos do projeto JBT na vida dos alunos, porém deste número apenas foram 09 (nove) alunos foram entrevistados porque de um aluno o projeto JBT tinha em sua

base de dados apenas o número do telefone que se encontrava desativado.

Mas trabalhar com entrevistas requer cumprir

Uma série de exigências e cuidados por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar, respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com a sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso [...] utilizar de vocabulário cuidadosamente adequado ao nível de instrução do informante [...] desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35)

Por levar em consideração esta postura, ao entrarmos em contato com os sujeitos entrevistados, deixamo-los livres para a escolha do local e do horário a ser realizada a entrevista, conforme explicitado acima.

Outros cuidados por nós tomados foram quanto ao sigilo dos dados e quanto à fluidez da fala, tanto que, antes mesmo de adentrarmos a entrevista propriamente dita, conversávamos com os sujeitos temas alheios ao nosso foco e até mesmo durante a entrevista procurávamos manter um clima de amizade, mostrando interesse sobre as situações por eles contadas e sorrindo junto com eles nas histórias hilárias. Essa técnica nos ajudou muito, principalmente com as mães, pois ficavam desconfiadas e sem jeito com a nossa chegada por ser uma pessoa da Universidade e pudemos constatar isso quando acabávamos a entrevista porque era neste momento que elas confessavam a ansiedade e o medo de não saberem falar.

O registro das entrevistas foi feito por meio de anotações. Este método foi escolhido por dois motivos: primeiro, a fim de ganhar tempo e não precisarmos transcrever posteriormente; e, segundo, e principalmente, para anotarmos tanto a fala quanto captar as emoções, gestos, expressões faciais e tudo mais que os alunos expressaram durante a entrevista, como nos recomendam Lüdke e André (1986). Por o registro ser na presença do entrevistado, aproveitamos para fazer logo o 'feedback' com ele e permitindo, dessa forma, que a nossa interpretação de sua fala fosse de acordo com o que o sujeito realmente pretendia dizer e, com isso, resguardarmo-nos de possíveis interpretações erradas.

Nos tratamento dos dados fizemos uso da técnica da análise de conteúdo por ser ela

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens" (BARDIN, 1977, p.42).

Em outras palavras: explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão desse conteúdo e também por considerarmos serem importantes todas as formas de comunicação do pesquisado, tais como o silêncio, os gestos e o sorriso, pois, como considera Franco, “a análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação” (FRANCO, 2003, p. 20).

Dentro da técnica de tratamento dos dados seguimos os seguintes passos:

a) Leitura do material escolhido destacando palavras ou sentidos a virem ser escolhidos, o que Bardin (1977) denomina de unidade de sentido;

b) Redução das entrevistas para facilitar as próximas fases de análise;

c) Codificação dos dados, o que Holsti conceitua como sendo o “processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características penitentes do conteúdo”. (HOLSTI apud BARDIN, 1977, p. 97). Os entrevistados estão representados da seguinte forma: coordenadores, professores e mães dos alunos veteranos - por nomes de esportistas brasileiros, mães novatas - por nomes de artistas plásticas brasileiras e alunos - por personagens de histórias infantis. Assim, temos: Coordenador geral (Júlio César - Coordenador Geral); Coordenadoras de área: (Marta e Cristiane); Professores (Maicon, Juan, Aline, Daniela, Simone); Ex-professores (Ex.profª. RENATA JATOBÁ, Ex.profª. Tânia Maranhão e Kaká); Mães novatas (Lilian Zampol, Angela Zoniratto, Gisela Pizzato, Teresa Calgamar, Adriana Braun); Alunos (Saci, Rabico, Tio Barnabé, Tia Nastácia, Visconde de Sabugosa, Pedrinho, Emília, D. Benta, Narizinho); Mães dos alunos (Erika, Iziane, Kelly, Franciele, Micaela, Claudinha, Adrianinha, Karen, Karla);

d) Categorização, ou o que Bardin (1977) conceitua de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto. O critério para a categorização foi o semântico, ou seja: a partir das unidades de sentido foram criadas as unidades temáticas (este procedimento foi necessário para que pudéssemos entrelaçar as falas dos entrevistados a fim de verificar as similaridades e contradições) e as categorias de análise;

e) Escolha das categorias de respostas, estas foram criadas a partir das unidades de sentidos mais evidenciadas pelos entrevistados;

f) Sistematização dos dados. Com a definição das unidades de sentido fomos mensurando e expondo os dados de acordo com os sujeitos.

Após o processamento do material, passamos à última etapa da pesquisa empírica: a interpretação dos dados ou o que Bardin (1977) denomina de inferência, porque o pesquisador não interpreta somente os dados evidenciados nas falas, mas também o faz nas expressões à luz de pressupostos teóricos.

4.2 Contextualização do projeto ‘‘Jovens com a Bola Toda’’

Neste subitem tentaremos captar a definição de extensão adotada pelo projeto ‘Jovens com a Bola Toda’, sendo que, antes faremos um breve passeio pelo Curso de Educação Física da UFMA, para sabermos como a extensão está configurada nesse curso e falaremos sobre os parceiros do projeto.

O projeto JBT pertence ao Departamento de Educação Física, cuja criação data de 1977. O seu currículo foi reformulado pela primeira vez em 1987 e pela segunda vez em 2007.

A (nova) reforma da proposta pedagógica o Curso atenta para uma corrente crítica da Educação Física emergente na década de 80 que teve com objetivo desenvolver nos alunos as diferentes manifestações e expressões da cultura corporal do movimento.

Com a reforma em 2007, a organização do curso de licenciatura em Educação Física da UFMA passou a usar como referência a Resolução nº 07/2004 do CNE/CES e está assim discriminada:

1) Formação Ampliada: Dimensões do conhecimento (Relação Ser Humano e Sociedade, Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico, Biológica do Corpo Humano).

2) Formação Específica: Conhecimentos Identificadores da Educação Física (Didático-pedagógicos, Técnico-instrumental, Culturais do Movimento Humano,).

3) Disciplinas Eletivas.

4) Núcleos Temáticos de Aprofundamento (Educação Física e Esporte, Educação Física e Saúde, Educação Física e Lazer).

No tocante à extensão, a Proposta Pedagógica do Curso de Educação Física/UFMA (2007) destina o décimo item, denominado ‘‘Integração Ensino,

Pesquisa e Extensão: atividades complementares²¹”, no qual defende que essas devem ser realizadas de forma a articular ensino, pesquisa e extensão e serem desenvolvidas durante todo o Curso, em sintonia com os programas disciplinares e princípios curriculares. Essa atividade tem previsão de duzentas e dez horas-aula, distribuídas em sete créditos de 30h, a partir do segundo período do Curso.

Pelo delineamento dessa proposta podemos dizer que a extensão tem o seu espaço garantido no currículo, porém não se posiciona a qual tipo de extensão deve ser realizado. Com isso, subentendemos que esta função caberá ao professores extensionista.

No que se refere aos projetos de extensão, o Departamento de Educação Física tem atualmente treze projetos e dez professores-coordenadores, assim discriminados: Projeto Reabilitar; Futsal Cidadão, Convênio UFMA/PLAN Internacional (ações de extensão desenvolvidas em São Luis e em Codó), Projeto de Asma, Projeto Recreação, A Educação Física na Escola de Cegos do MA, Brincar no Hospital: o resgate da alegria infantil no Aldenora Belo, Iniciação Esportiva: futebol de campo, Viver a escola/Viver a Capoeira Angola, Convênio UFMA/PLAN, Ginástica Ritmo na escola, Dança: ritmo e movimento, Grupo de Estudos e Pesquisas de Educação Física, Projeto ‘Jovens com a Bola Toda’ (JBT).

Podemos perceber que a extensão é bastante presente no Curso de Educação Física, porém, quanto à abrangência, não podemos ter a certeza de como ocorre hoje, isso porque, em 2005, ao realizarmos um trabalho sobre essa questão, constatamos que, apesar de haver bastantes projetos, grande parte dos acadêmicos não tem acesso a eles seja por desinteresse seja por falta de democratização das vagas.

Entretanto, por não haver tempo para tal estudo, prender-nos-emos a observar o projeto ‘JBT’ por razões já citadas na introdução deste trabalho.

4.2.1 Projeto de extensão ‘Jovens com a Bola Toda’: berço e parceiros

As atividades promovidas pela UFMA ao longo dos anos têm como objetivo atender aos anseios da comunidade maranhense. Mas, por conhecermos a trajetória da extensão no Brasil, questionamos até que ponto este anseios têm sido

²¹ Os tipos de atividade complementares podem ser consultados na Proposta Pedagógica de 2007 do Curso de Educação Física/UFMA.

atendidos e se são em nível somente emergencial ou contribuem para o desenvolvimento crítico dos cidadãos. Com base nesse questionamento, o nosso objetivo primeiro é saber qual dessas duas concepções a UFMA tem trabalhado, porém, por ser inviável neste momento esgotar essa dúvida, optamos por analisar pelo menos um projeto dessa Universidade, no caso, o Projeto de Extensão ‘Jovens com a Bola Toda’ (JBT).

O “JBT” é um projeto que tem parceria com o Instituto Ayrton Senna através do programa “Educação pelo Esporte”. Por isso, antes de conhecermos o que é o “JBT”, iremos conhecer um pouco a história de seu parceiro.

4.2.1.1 Conhecendo um pouco sobre o Instituto Ayrton Senna (IAS)²²

A criação do Instituto é uma homenagem da irmã ao piloto brasileiro de fórmula 1, Ayrton Senna da Silva (1960-1994).

De acordo com exposições de Viviane Senna o piloto sentia-se incomodado com a desigualdade social no Brasil e tinha vontade de contribuir para a amenização dessa situação no próprio país. Mas veio a falecer antes de concretizar esse sonho. Por isso, em memória do irmão, ela se propôs realizar o sonho de Senna. Assim, no mesmo ano em que ele faleceu, ela criou o Instituto Ayrton Senna (IAS), uma organização não-governamental (ONG) que tem como meta criar oportunidades de desenvolvimento humano às crianças brasileiras. O Instituto recebe cooperação de empresas, governos (federal, estadual e municipal), escolas, Universidades, etc.

De acordo com o Instituto, o Brasil está desenvolvido economicamente, mas socialmente ainda deixa muito a desejar, mas acredita no desenvolvimento social. Por isso,

A missão do Instituto Ayrton Senna responde a esse desafio criando oportunidades de desenvolvimento humano²³ às novas gerações. Dessa maneira, está contribuindo para que as crianças e os jovens brasileiros se tornem cidadãos íntegros, autoconfiantes, autônomos, competentes e

²² Este item foi elaborado com base nas informações do site oficial do IAS.

²³ O conceito do Desenvolvimento Humano surgiu em 1990, quando o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) sugeriu substituir a visão tradicional de desenvolvimento, que o identifica ao crescimento da renda e da produtividade de um país, por um enfoque mais amplo e abrangente. Sob essa nova ótica, um país tem alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) quando oferece as condições necessárias - econômicas, políticas, sociais, culturais e ambientais - para que todos os indivíduos desenvolvam suas potencialidades e tenham garantidos os direitos plenos da cidadania. (Instituto Ayrton Senna, 2008, p.2).

orgulhosos do país que têm e que ajudam a construir. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2008, p.1).

As crianças e jovens de que o Instituto trata são as menos desenvolvidas socialmente, pois para ele o que falta a essas pessoas são oportunidades. Por isso, trabalha o desenvolvimento do seu público-alvo através dos quatro pilares da educação

Os pilares da Educação foram criados a partir de um relatório produzido por Delors entre 1993 e 1996 sobre a política educacional de vários países. O mesmo constatou desigualdade social e pobreza e apontou a Educação “como um trunfo para a paz, liberdade e justiça social, instância capaz de favorecer um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico e apta a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras” (SHIROMA, 2004, p. 66). Para isso, educação necessária ao século 21, é aquela ao longo de toda a vida que poderá ser alcançada com a operacionalização dos pilares desde a educação básica.

O IAS revela em seu sítio na internet a pretensão de mudar a realidade social brasileira e coaduna com o relatório ao explicitar acreditar ser a forma para tal a Educação, pois um indivíduo educado consegue inserção econômica e social na sociedade. Em outras palavras: assim como os organismo internacionais, o IAS acredita que a Educação seja a salvação dos pobreza.

Que tipo de Paz, de Liberdade e de Justiça o relatório pretende estabelecer nessa sociedade tão desigual, nessa sociedade onde o individualismo supera o coletivo? Será mesmo a Educação o meio de alcançar tais objetivos?

Para de fato, conseguirmos essas façanhas, é necessário primeiramente lutar por uma outra sociedade e esta luta não começará pelos organismos internacionais nem pelas Organizações Não-Governamentais (ONG's), mas, sim, pelos movimentos sociais, pois uma sociedade igualitária, na qual todos os bens são divididos, o que não interessa àqueles.

O IAS adaptou os quatro pilares da Educação para o Programa “Educação pelo Esporte” (PEE) e assim os definiu:

Pilares da Educação	Aprender a ser	Aprender a conhecer	Aprender a conviver	Aprender a fazer
Competências para o desenvolvimento de potenciais	Competências pessoais (autoconfiança, autoconhecimento)	Competências cognitivas (leituras, análises, resolução de problemas)	Competências sociais (interação, compromisso)	Competências produtivas (criatividade, produção de conhecimento)
Algumas aprendizagens	Ser você mesmo e construir um projeto de vida	Apropriar-se dos próprios instrumentos de conhecimento e usá-los para o bem comum	Conviver com as diferenças cultivando novas formas de participação social	Atuar produtivamente, facilitando o ingresso e a permanência no novo mundo do trabalho.

Fonte: Baseado no diagrama de Hassenpflug (2004, p. 48)

Quadro 1 – Quatro pilares da Educação para o Programa “Educação pelo Esporte” (PEE).

Cada pilar tem a intenção de desenvolver um tipo de competência e levar a certas aprendizagens. Diante de tal configuração, questionamos: será que, ao ter interesses individuais, os pilares poderão contribuir para um “mundo mais habitável e mais justo”? (DELORS, 2003, p. 16). Será que a Educação, ao ter a missão “de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas” (DELORS, 2003, p. 16), estará contribuindo para um mundo sem desigualdades?

Para o IAS, o indivíduo deve ser educado em todas as esferas da vida e, para realizar esta possibilidade, o Instituto tem como desafio

contribuir para aproximar o crescimento produtivo da equidade social, aumentando as oportunidades de educação, trabalho e participação democrática, e desse modo, visando a promover a inclusão econômica e social das novas gerações. (HASSENPFUG, 2004, p. 7)

O IAS afirma que seu desejo não é apenas uma inserção dos indivíduos no mercado de trabalho para suprir as necessidades básicas dessa grande massa mas, sim, uma educação também política para que o desenvolvimento social do Brasil seja igualado ao seu desenvolvimento econômico. Será esse desejo viável no Brasil, um país no qual prevalece a ótica neoliberal? Para Coutinho “não é possível compatibilizar a plena cidadania política e social com o capitalismo” (COUTINHO apud MONTAÑO, 1999, p. 52). Entretanto, cabe a nós analisar o caminho que o IAS

traça para superar seu desafio.

Para efetivar sua contribuição, Hasssenpflug (2004) refere que o IAS criou uma estratégia para a implantação do desenvolvimento humano sob dois eixos. O *Fazer*, enquanto centro de tecnologias sociais e o *Influir*, que é o centro de comunicação pelo desenvolvimento humano.

Através da primeira estratégia, o IAS cria oportunidades de desenvolvimento de crianças e jovens por meio de programas sociais voltados para a Educação. E, por meio do influir, estimula outros atores sociais a também atuarem em prol do desenvolvimento humano de crianças e jovens menos favorecidos.

Para tanto, firma parcerias com Universidades, governos e outras ONG'S de todo o país para o desenvolvimento de programas sociais por meio de projetos. Os programas²⁴ estão divididos em educação formal, educação complementar e educação e tecnologia²⁵.

Na educação formal, o Instituto desenvolve os seguintes programas:

- **Acelera Brasil.** Lançado em 1997, introduz na rede educacional uma cultura de gestão eficaz, focada em resultados, e que combate os principais problemas do sistema de ensino: os baixos níveis de aprendizagem, a repetência e a distorção idade/série. O Programa é adotado como Política Pública em seis Estados brasileiros - Goiás, Pernambuco, Tocantins, Paraíba, Sergipe e Mato Grosso.

- **Se Liga.** Alfabetização de crianças com distorção idade/série. O Programa "Se Liga" tem feito milhares de crianças voltarem a acreditar que são capazes de aprender. Ele alfabetiza crianças com distorção idade-série e provoca mudanças na educação formal. Isso porque introduz na rede escolar uma cultura de gestão eficaz, focada em resultados. Hoje é adotado como Política Pública em seis Estados, nos mesmo onde ocorre o Projeto Acelera Brasil.

- **Circuito Campeão.** Gerenciamento da aprendizagem nas quatro primeiras-séries do Ensino Fundamental. Goiás, Pernambuco, Tocantins, Mato

²⁴ Os programas englobam vários projetos que são realizados em todo o Brasil e são denominados parceiros do IAS. E cada programa também tem seus parceiros. No caso do Projeto de extensão "Jovens com a Bola Toda", que está sendo analisado nessa pesquisa, é um projeto do Departamento de Educação Física da UFMA vinculado ao Programa Educação pelo Esporte. Este por sua vez, envolve catorze projetos nos diferentes Estados do Brasil e pertence ao IAS em parceria com a AUDI.

²⁵ Os programas que serão citados têm como referência o sítio do Instituto: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/br>.

Grosso e Paraíba decidiram atacar o problema na fonte. Por isso, adotaram o Programa “Circuito Campeão”, que introduz políticas de alfabetização e de acompanhamento de resultados nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. No total, 585 municípios utilizam o Programa na rede pública de ensino.

- **Gestão Nota 10.** Gerenciamento das escolas e secretarias para melhoria da qualidade do ensino. Adotado como Política Pública em 35 municípios, o Programa trabalha com indicadores e metas gerenciais, capacitação dos profissionais em serviço e informação em tempo real. É realizado nos Estados onde ocorrem os programas Acelera e Se Liga Brasil.

Na educação Complementar desenvolve os programas:

- **Superação Jovem.** Atua na educação complementar à escola, estimulando os jovens a buscar, por meio de projetos realizados em equipes e com o apoio dos educadores, soluções criativas e eficazes para os problemas da escola e da comunidade. Acontece em 4 Estados: Bahia, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e São Paulo, além do Distrito Federal.

- **Educação pela Arte.** Implantado desde 1999, o Programa estimula nas crianças e nos jovens a sensibilidade e a capacidade de criação para que possam dar novas formas a si mesmo e ao mundo. O Programa atua na educação complementar à escola, em parceria com 19 organizações não-governamentais em nove Estados. No Programa, gestores e educadores são preparados para construir oportunidades de transformação do potencial de crianças e jovens em competências para ser, conviver, conhecer e fazer.

- **Educação pelo Esporte.** Os campi das Universidades foram ocupados por crianças e adolescentes que jogam bola, nadam e brincam. Também desenvolvem o gosto pela leitura e pela escrita. Aprendem a cuidar do corpo, da alimentação e são estimulados a entender a escola como fator de grande importância em suas vidas. O público-alvo mora nas comunidades de baixa renda do entorno das Universidades. Criado em 1995, ele já beneficiou mais de 80 mil meninos e meninas ao longo dos anos. Acontece nas Universidades do Pará, **Maranhão**, Pernambuco, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso, Mato Grosso Sul, Paraná, Santa Catarina, e Rio Grande do Sul.

E na seção de Educação e Tecnologia, o Instituto desenvolve os programas:

- **Escola Conectada.** Lançado em 1999, ele atua na educação formal, utilizando a tecnologia para gerar mudanças na comunidade escolar. Novas formas de aprender estão sendo desenvolvidas nas salas de aula, tendo como forte aliados o computador e a internet. Nas 40 escolas que adotam o Programa em todo o Brasil, alunos e professores aprendem de forma colaborativa onde e como acessar as informações necessárias para a construção do conhecimento, num contato criativo e inteligente com o mundo virtual, além de desenvolverem uma metodologia diferenciada dentro da sala de aula. O programa “Escola Conectada” foi adotado em 2004, como política pública nos municípios de Araxá (MG) e Rio das Ostras (RJ).

- **Comunidade Conectada.** Projetado em 2006, ele promove a inclusão digital, potencializando a Educação através da Tecnologia. Nos Centros de Tecnologia, jovens e adultos participam de cursos onde aprendem a utilizar o computador e a internet. O conjunto de atividades promovidas nos Centros possibilita o desenvolvimento de competências fundamentais para se encarar com sucesso o competitivo mundo do trabalho. É realizado nos Estado de Ceará, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

O Programa Educacional do Instituto Ayrton Senna é vasto e abrange quase todos os Estados e tem como foco a perspectiva de resultado. A intenção desse Instituto é promover uma educação eficaz voltada para a formação de competências responsabilizando o indivíduo por seu próprio sucesso.

No Maranhão, mais precisamente na cidade de São Luís, o projeto acontece no interior da UFMA e atende às comunidades vizinhas. O projeto está vinculado ao Programa Educação pelo Esporte que será nosso próximo foco de análise.

4.2.1.2 Programa Educação pelo Esporte, a ligação entre o projeto JBT e o IAS

De iniciativa do Instituto Ayrton Senna, o Programa Educação pelo Esporte (PEE) teve início no ano de 1995, tendo como objetivo gerar “mudanças na sociedade,” através de oportunidades às crianças e jovens na construção de um mundo melhor. No ano seguinte, o IAS ganhou um novo parceiro, a empresa Audi²⁶ contribuindo para a expansão do programa.

²⁶ Empresa alemã do ramo automotivo.

Audi é uma empresa privada e, portanto, faz parte da sociedade civil, a qual Montañó nos lembra que é nela

Que o capital se assenta. Ali se desenvolvem as relações de produção, de exploração; ali se produzem as mercadorias cujo valor excedente é apropriado pelos donos dos meios de produção [...] ali os valores, ideologias e interesses de classe hegemônica são naturalizados, sacralizados e socializados, fetichizados e transmutados em valores, ideologias e interesses de todos. (MONTAÑO, 1999, p. 67).

Então cabe aqui uma reflexão: por que essa empresa patrocina um programa para populações carentes? Será com interesses propagandísticos, por responsabilidade social ou porque ela pretende contribuir para uma sociedade mais igualitária?

O PEE acontece em Universidades e este locus foi escolhido de forma estratégica devido à “capacidade que estas instituições têm em produzir e disseminar conhecimentos”. (HASSENPFUG, 2004, p. 28). O compromisso que uma Universidade deve ter em formar cidadãos críticos e contribuir com o desenvolvimento da justiça social converge, segundo o IAS, com seu compromisso, o que facilitou ainda mais a realização da parceria que acontece por meio de projetos de extensão universitária.

O programa parece carregar consigo uma concepção de extensão que é condizente com o atual conceito adotado pelo FORPROEX, o que dá a esse programa créditos por parte de quem estuda o tema extensão universitária, pois afirma ter a consciência da necessidade de uma sociedade melhor. Assim, o PEE refere que

[...] ao colaborar com a sociedade, a Universidade tem assimilado conhecimentos indispensáveis ao seu desenvolvimento, seja por meio da experimentação de metodologias e do contato com problemas reais da sociedade, seja pelo aperfeiçoamento da experiência profissional de professores e estudantes. (HASSENPFUG, 2004, p. 31).

O PEE parece ver nessa relação Universidade-Sociedade uma troca de conhecimentos. A academia aproveita o contato para sistematizar seu conhecimento e aprimorar sua postura profissional e em contrapartida, a sociedade se beneficia com atividades desenvolvidas pela Universidade.

Além disso, o PEE também diz perceber que a relação entre Universidade e Sociedade provoca nos acadêmicos um amadurecimento pessoal e profissional e nas crianças, a incorporação da luta pelo sonho de cursar uma Universidade por

estarem todos os dias freqüentando os espaços da academia.

O PEE diz entender que a Universidade deixa de ser para essas crianças um sonho distante e impossível e passa a ser algo real que depende do esforço individual. Por outro lado, ela, ao relacionar-se com a sociedade, deixa de ser apenas um amontoado de prédios e passa a ter vida e a dar mais vida às comunidades que se relaciona.

O PEE atua norteado por oito princípios. O primeiro é com base no princípio da inclusão, no qual o Esporte²⁷ é um direito de todas as crianças e jovens. O segundo princípio enfatiza que ele é um método excelente para desenvolver potenciais através de atitudes pedagógicas, pois

ele passa a ser também uma fonte de motivação para que competências como leitura, escrita, cálculos matemáticos, acesso a informações, análise e crítica dos meios de comunicação, dentre tantas outras, sejam desenvolvidas em ações educativas integradas". (HASSENPFUG, 2004, p. 163)

Essa integração também pode ser denominada de interdisciplinaridade. Além disso, a vivência dessas atividades no Esporte faz com que o aprendizado flua melhor. Ressaltamos que o Esporte não é apenas um espaço para realizar as outras disciplinas, mas, em alguns momentos, quando conteúdos dessas podem ser abordados através da interdisciplinaridade, o aluno tem a chance de fixar melhor a mensagem do professor, pois ele aprende brincando.

O terceiro princípio é a união do Esporte com o apoio à Escolarização, com as Artes e com a Saúde. Essas são áreas essenciais de todos os projetos vinculados ao PEE, sendo que cada Universidade pode ainda acrescentar outras áreas. A inter-relação do esporte com as outras áreas tem a intenção de trabalhar a interdisciplinaridade.

O quarto princípio trata da prática pedagógica nos projetos educativos interdisciplinares. Os projetos do PEE "abordam temas de relevância sugeridos pelo próprio contexto educativo ou pela realidade social mais ampla" (HASSENPFUG, 2004, p. 235). Já o quinto princípio do PEE lida com a relação entre educando e a organização do trabalho cotidiano. O PEE afirmar valorizar a interação das crianças entre si e delas com os educadores por acreditar que essas relações fortalecem a

²⁷ O Esporte é uma área da Educação Física que pode ser trabalhado sob duas perspectivas: esporte de rendimento e esporte como conteúdo da educação física escolar. No caso do PEE, é trabalhada a última dimensão. Tem, portanto, um caráter lúdico.

independência, a organização do tempo, o trabalho com a linguagem, entre outros.

O sexto princípio trata da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, pois segundo o PEE

Cada um de nós se desenvolve à medida que aprende, e esse aprender repercute em todas as dimensões do nosso ser: na dimensão cognitiva, (re)afirmando a nossa capacidade intelectual; na dimensão produtiva, fazendo aflorar nossa capacidade de realização; na dimensão relacional, influenciando a maneira como interagimos com o mundo à nossa volta; e na dimensão pessoal, interferindo no modo como nos vemos e nos avaliamos. (HASSENPFUG, 2004, p. 266).

Esse princípio, segundo o Projeto, preza pela formação multilateral do indivíduo e a sua aplicação contribui para um pensamento reflexivo.

O sétimo princípio faz a relação entre educando e a construção do conhecimento. Para o PEE a criança não é passiva de informações, mas, sim, construtora de conhecimentos através do questionamento, reflexão, interpretação de fatos e situações e, por isso, o ambiente educativo deve valorizar a bagagem de conhecimentos que ela possui e contribuir para a aquisição de novos conhecimentos.

E, por fim, o oitavo princípio do PEE. Neste, o educador é mediador do processo de aprendizagem e tem o papel de orientar, propor questionamentos e explicar, sendo estas tarefas essenciais para que a aprendizagem ter sentido para o educando.

Inicialmente o PEE tinha parceria com seis Universidades, mas, em 2003, a parceira foi ampliada para mais oito Universidades, totalizando catorze (14) Universidades brasileiras entre federais e estaduais parceiras do IAS, dentre as quais está a UFMA com o Projeto “Jovens com a Bola Toda”, nosso objeto de análise nesta dissertação.

Para o PEE, o Esporte é o articulador das ações educativas, mas, além dele, há atividades na área das Artes, da Saúde e da Educação.. As atividades são organizadas por meio de projetos educativos interdisciplinares. As ações também se estendem para os familiares das crianças que participam de cursos, seminários, oficinas, etc.

4.3 O Projeto ‘Jovens com a Bola Toda’: uma análise documental

Na análise documental definimos unidades temáticas que foram criadas

de acordo com as unidades de sentido.

Como surgiu o projeto JBT?²⁸

Em setembro de 2002, o IAS promoveu um Encontro Nacional na Universidade Federal de Minas Gerais, com o objetivo de selecionar seis novas parcerias com Universidades de todo o Brasil. De um total de oitenta (80), apenas trinta (30) foram selecionadas para participar deste encontro de formação que incluía conhecer a metodologia do PEE e a realização de um estágio em uma das Universidades onde já existia o Programa com o intuito de conhecerem a prática pedagógica, a estrutura e o funcionamento dos projetos.

A etapa seguinte foi apresentação de propostas de implementação da tecnologia em seus campi, o que garantiu à UFMA a parceira com o IAS.

O diálogo entre Universidades e o IAS tem ocorrido por meio de propostas, planos de trabalho anuais e relatórios que as primeiras submetem ao Instituto. Cada Universidade tem a liberdade de formular suas ações educativas, porém suas propostas devem ser calcadas nos princípios defendidos pelo IAS, já comentado anteriormente, e serem norteados no paradigma da educação pelo esporte para o desenvolvimento humano.

O projeto JBT foi criado para ser incorporado ao “Programa Rio Bacanga” e foi motivado pela necessidade de implantação de um eixo estruturador que propiciasse as interfaces entre as diferentes propostas de atividades já em curso e/ou em fase de implantação.

O “Programa Rio Bacanga”, iniciado em 1999, é um programa de extensão da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (PREXAE) da UFMA, que articula diferentes departamentos, a diretoria de Extensão e Pesquisa do Hospital Universitário Presidente Dutra e a própria PREXAE, integrando diversos projetos de extensão no bairro da Vila Embratel com atividades esportivas, educativas, artístico-culturais, profissionalizantes e promotoras de saúde.

²⁸ A história do projeto foi construída com base nos planos anuais de ação (2005-2007), relatórios e no plano-piloto do projeto JBT.

Composição inicial do projeto

O projeto-piloto JBT envolvia uma equipe multidisciplinar, coordenada pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (PREXAE) da UFMA, e contava com quatro coordenações de área: Educação Física, Saúde (envolvendo Medicina e Odontologia), Psicologia e Pedagógica (envolvendo a própria Pedagogia e a Educação Artística), além de 16 acadêmicos (bolsistas).

O Projeto inicial funcionava dividido em dois núcleos. O primeiro localizava-se no Núcleo de esportes da UFMA; e o segundo, no Núcleo Permanente de Extensão da Vila Embratel da PREXAE/UFMA com atividades variadas, como oficinas de capoeira, voleibol, basquetebol, futsal, atividades aquáticas e outras atividades esportivas; atividades artístico-culturais, como oficinas de dança e de artes e outras atividades afins.

Reestruturação do projeto

Aspectos como dependência de instalações físicas, disponibilidade de tempo por parte da equipe técnica para o acompanhamento em tempo integral do projeto e um corte financeiro no final do primeiro ano de contrato, constituíram-se em fatores que motivaram a primeira reestruturação do JBT ao final de seu primeiro ano de atividades (março de 2003).

Após as mudanças, o JBT passou a desenvolver atividades nas áreas de Educação Física, Educação e Artes e a atender às demais áreas integrantes da área Itaqui-Bacanga²⁹, porque, à medida que o projeto ia sendo divulgado, crianças desses bairros passaram também a fazer suas inscrições. A equipe técnica passou a ser composta por 03 coordenadores (sendo 02 de área e 01 geral, sendo este do Departamento de Educação Física/UFMA), 13 educadores/bolsistas das três áreas (sendo que um deles desempenha a função de apoio administrativo) e 05 voluntários. Outra mudança foi a inserção das mães como voluntárias do projeto na área de Saúde e na organização do lanche. Mas, com a reformulação no ano de 2008, a equipe de bolsistas ficou restrita a 6. Antes os bolsistas trabalhavam em dias intercalados e recebiam meia bolsa. Com a reestruturação, todos eles passaram a

²⁹ A área Itaqui-Bacanga é formada pelas comunidades que cercam a UFMA.

trabalhar todos os dias e a receberem a bolsa completa.

As atividades são realizadas diariamente no turno vespertino nas dependências do Núcleo de Esportes da UFMA com crianças na faixa etária entre 8 a 14 anos da área Itaquí-Bacanga. O projeto ressalta que os bairros vizinhos da Universidade foram escolhidos pela característica do perfil social assim como pela questão da acessibilidade da comunidade ao local de desenvolvimento das ações do projeto e pelos princípios da extensão universitária enquanto campo de articulação entre o ensino e a pesquisa acadêmica.

Relevância do projeto

O idealizador e coordenador geral aponta este projeto como mais uma forma de a UFMA cumprir o seu papel social e consolidar a sua proposta de integração com a comunidade da Vila Embratel.

Tem como base o Paradigma do Desenvolvimento Humano, pois o seu idealizador entende que

Toda pessoa nasce com um potencial e tem o direito de desenvolvê-lo; que para isto, precisa de oportunidades; que as oportunidades oferecidas, associadas às escolhas que faz, escolhas para as quais precisa ser preparada, determinam o que cada pessoa se tornará ao longo da vida. (UFMA, 2003, p. 6).

No bojo dessas possibilidades, o projeto se propõe “preparar crianças e adolescentes para o exercício consciente da cidadania, na perspectiva proposta pelo Paradigma do Desenvolvimento Humano, que é o da ética da co-responsabilidade”. (UFMA, 2003, p. 6).

Com esse discurso o projeto mostra-se interessado em oportunizar outros caminhos para os jovens do bairro da Vila Embratel através da conscientização de que, ao terem oportunidades, as crianças deste bairro podem ter uma perspectiva de vida diferente da atual e o projeto enfatiza que o caminho para tal é o entendimento de seus deveres e, principalmente, dos seus direitos políticos e sociais.

Não desconsideramos a necessidade da camada popular ter consciência da estrutura social em que vive, mas esta população precisa de muito mais para conseguir mudar sua realidade. O projeto JBT pode ser um início, porém precisa de outros aliados nessa batalha.

O projeto refere que criar oportunidades para o desenvolvimento do

potencial dos jovens atendidos e oportunizar a vivência plena de situações concretas que se revelam muito ricas para o processo de formação acadêmica são os dois fatores que o justificam.

Esta passagem deixa clara a sua visão de extensão universitária, sendo ela similar à adotada pelo FORPROEX. Ela mostra a importância de que tanto a Universidade quanto a Sociedade se beneficiam com as atividades e, também, a possibilidade da troca de conhecimentos entre academia e comunidade como elencam Sousa (2000) e Tavares (1997).

Porém, o projeto JBT apresenta limitações porque, no tocante à comunidade, restringe-se ao desenvolvimento do potencial humano. Em momento algum fala da possibilidade destes jovens socializarem em suas comunidades a consciência política de que o projeto expressa, o qual tentará repassar a eles e esse posicionamento limita os impactos sociais do projeto.

A interdisciplinaridade e a frequência com que o projeto acontece são elementos positivos para a comunidade por oportunizar ao projeto identificar de forma mais contundente as reais necessidades da comunidade e na medida do possível redirecionar suas ações.

Objetivo e Princípios do projeto

O projeto JBT tem como objetivo geral

Oportunizar às crianças e jovens adolescentes participantes do projeto JBT alternativas de vivência de situações problematizadoras na área da Educação, predominantemente nos campos da Educação Física, Pedagogia e Educação Artística, por meio de atividades esportivas, educativas e artístico-culturais que possibilitem o enriquecimento do processo de desenvolvimento de seu potencial humano a partir da aquisição de novas **competências pessoais que permitam sua integração, inserção social e o exercício pleno de sua cidadania.** (grifo nosso - UFMA, 2006, p.5)

Para o projeto a área Itaqui-Bacanga é excluída socialmente porque não tem as competências mínimas necessárias para competir com as outras classes sociais. Por isso, o projeto quer dar oportunidades a essas crianças através de atividades pedagógicas e esportivas, ajudando-as a desenvolver essas competências pessoais.

Ao que parece, o objetivo do projeto JBT tem estreita relação com o que diz Tavares (2001) sobre a função social da Universidade (vide capítulo 2).

Pela caracterização da nossa sociedade, o projeto aparece como amenizador da 'dor' dessas comunidades ao proporcionar-lhes ensinamentos sobre comportamento social e ser um meio de ocupação e de lazer para as crianças.

E, para alcançar esse desiderato, o projeto entende que, por meio dos princípios da solidariedade, da afetividade, do estímulo à criatividade, do entendimento de nossa história e nosso papel na sociedade, do rompimento com os preconceitos e da supremacia do ser em relação ao ter, esses jovens poderão almejar um espaço maior na sociedade, o que não significa uma "nova sociedade".

Portanto, o papel do projeto é contribuir para a minimização dos problemas sociais e ser um espaço de aperfeiçoamento profissional para os acadêmicos, sendo esse o mesmo objetivo do conceito de extensão emergente na década de 80 como suscita (2001) no capítulo 2,

Será que realmente o projeto 'JBT' consegue dar essa contribuição à comunidade? Como ele se mobiliza para exercer esse papel? Que caminho percorre para provocar impactos nessa comunidade? Tentaremos responder a estes questionamentos nas análises a seguir.

4.4 Resultados da pesquisa in lócus

4.4.1 Nossa Chegada

De forma geral, não tivemos problemas em marcar as entrevistas. Apenas com uma ex-monitora indicada pelo coordenador geral do projeto. Ela criou várias situações embaraçosas para não se disponibilizar; então, para não prejudicar o andamento da pesquisa, solicitamos ao coordenador o contato de outra e, ao saber do motivo da troca, contou-nos que essa pessoa foi um dos maiores problemas no projeto. Com isso, percebemos que o projeto passa por problemas administrativos e que não foi um caso isolado como relatado por alguns de nossos entrevistados.

No tocante às mães, algo interessante foi que algumas preferiram marcar as entrevistas somente no dia em que os filhos estivessem presentes. Alegavam "medo" de não saberem responder às entrevistas, mas tal sentimento era inibido quando iniciávamos a conversa porque, primeiramente, eram deixadas à vontade e explicávamos o nosso papel naquele momento.

Por todos os entrevistados fomos recebida de forma cortezante,

principalmente pelas mães e pelos alunos veteranos. Os mesmos sentiam-se felizes em falar do projeto e alguns, por não mais poderem participar, seja por incompatibilidade de horário com a escola, seja pela idade, demonstraram tristeza por terem de sair do projeto.

O nosso trabalho tem como objetivo analisar os impactos sociais do projeto JBT. Para tanto, entendemos que o conhecimento global acerca do mesmo é imprescindível em tal empreitada.

4.4.2 Caracterização do projeto

A unidade temática - **Caracterização do Projeto** trata dos aspectos administrativos e pedagógicos construídos a partir das nossas observações e dos depoimentos dos entrevistados. Nessa unidade estão agrupados os seguintes temas: organização administrativa e organização pedagógica.

Organização administrativa

O projeto acontece nas mediações do Núcleo de Esportes da UFMA no turno vespertino no horário de 14h às 17h30min incluindo atividades e lanche. No ano de 2008 o projeto perpassou por duas realidades, uma em cada semestre. No primeiro havia 240 (duzentos e quarenta) crianças e adolescentes na faixa etária entre 8(oito) a 14 (catorze) anos, sendo que as crianças entre 8 (oito) e 11 (onze) anos frequentam o projeto às segundas e quartas e as de 12 (doze) a 14 (catorze) anos com aulas às terças e quintas-feiras; já a sexta-feira, dia de planejamento e avaliação conjunta (coordenadoras de área e professores). Havia 12 (doze) professores, sendo 2 (dois) de artes, 4 (quatro) da área educacional e 6 (seis) de Educação Física, com um total de 12 turmas, cada qual com 25 (vinte e cinco) alunos, sendo 6 (seis) para cada faixa etária e os professores intercalavam os dias.

No segundo semestre, devido a problemas de ordem administrativa, o coordenador geral decidiu diminuir o número de bolsistas e aumentar o valor da bolsa e, com isso, todos deveriam comparecer ao projeto todos os dias da semana. Porém, devido à incompatibilidade de horário, as duas coordenadoras de área (Educação e Educação Física) e as professoras de Artes não puderam permanecer no projeto. Os demais passaram por um processo seletivo interno. Assim, ficaram

três professores de Educação e três de Educação Física. Contudo, no início do segundo bimestre uma professora de Educação Física teve de sair por motivos pessoais e ficaram, então, apenas cinco turmas, pois a sexta o coordenador geral dissolveu entre as demais.

Junto à questão dos professores, o coordenador também percebeu uma grande evasão de alunos e solicitou corte dos mesmos. Com isso, no segundo semestre ficaram apenas, em média³⁰, 180 alunos e destes apenas 80 (oitenta) nas turmas observadas.

A coordenadoria tem um prédio próprio. Já as aulas de Educação e Artes acontecem em salas-de-aulas construídas, com recursos do projeto, dentro da quadra; as aulas de natação, na piscina e as aulas de Educação Física escolar na quadra. As salas são climatizadas e dispõem de quadro branco, mesa grande e bancos conjugados. Em apenas uma delas as carteiras são individuais (similares à escola formal). Os professores são acadêmicos da UFMA e recebem uma bolsa com recurso advindo do IAS. A seleção destes é feita mediante prova escrita e didática e eles poderão permanecer no projeto até concluir o curso de graduação, caso seja de interesse da coordenação geral do projeto.

Já o pré-requisito para os adolescentes é estar devidamente matriculados na escola regular, sendo que a preferência das vagas é para os alunos que já estão na lista de espera³¹.

O projeto trabalha com o sistema de rodízio, a saber, a cada 50 (cinquenta) minutos de aula os alunos mudam de sala e de professor. Segundo Júlio César - Coordenador Geral, essa forma de trabalho é inovadora porque influencia a motivação do aluno, pois há mudança de ambiente e de professor e, ao final da tarde, o educando tem vivenciado três atividades diferentes sem que fique exausto, sendo que em um dia ele vivencia 2 horários na área de Educação e um de Educação Física e no outro, acontece o inverso.

No início da tarde os alunos ficam sentados na arquibancada esperando o sinal do coordenador geral (função antes exercida pelas coordenadoras de área) que dava boa tarde a todos e os distribuía entre os professores. Quando faltava algum professor ele desmembrava a turma e inseria os adolescentes em outras

³⁰ Informações de uma das professoras, pois a secretária não tinha esse controle.

³¹ Segundo a Coordenadora de área, Marta, em média, são 200 adolescentes que compõem a lista de espera anualmente.

duas turmas.

Organização pedagógica

O projeto trabalha com projetos, sendo um macro com característica interdisciplinar e os bimestrais que são divididos por área. No ano observado (2008) o projeto norteador foi “Sonho Olímpico”, e cada área tinha os seus bimestrais. Porém nem todos foram concretizados devido à falta de coordenadora de área no segundo semestre.

O projeto oferece aos alunos uma gama de atividades como torneios, gincanas, passeios culturais, palestras com temas relevantes à formação dos adolescentes. O projeto também dá atenção às datas comemorativas desenvolvendo atividades relacionadas às datas. E todo ano o Estatuto da Criança e do Adolescente é trabalhado em forma de projeto³².

Conforme o plano de ação e relatos de professores, os projetos para 2008 envolveram conhecimentos sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, o cinema de curta metragem, a cultura popular, obras de Artes Plásticas, vivência de estilos musicais diferenciados, competições na área de esportes.

4.4.3 Ambiente do professor

Nesse meio são construídos e reconstruídos os valores dos alunos. O professor, através de seu direcionamento da aula, pode contribuir na ressignificação do aprendizado dos alunos, ampliação da cultura e formação política.

Assim, essa unidade de análise engloba as categorias: (1) metodologia dos professores do projeto, esta por sua vez, para uma melhor análise, está subdividida em duas áreas – Educação e Educação Física e a categoria (2) relacionamento com os alunos.

Metodologia³³

A observação de cada aula durava em média de 15 (quinze) minutos

³² Esse parágrafo foi construído com base nos plano anuais de ação do projeto de 2003 a 2008.

³³ Esse item foi elaborado com fundamento nas observações e nas entrevistas.

porque precisávamos circular pelas cinco salas, sendo três na área de Pedagogia e duas de Educação Física nas quadras.

Área de Educação

Nessa área são realizadas aulas de leitura, escrita, interpretação de texto, colagem, pintura e desenho. De acordo com relato de uma professora, as três professoras ministravam aulas em todas as turmas entre uma e duas vezes por semana e, por isso, elas tinham o cuidado de não repetir conteúdos. Para tanto, no início da aula revisavam o conteúdo trabalhado pela outra professora na aula anterior e davam continuidade ou abordavam outro tema. Porém, durante o período observado não percebemos essa metodologia, provavelmente pelo curto período de observação.

Vimos que, ao chegarem à sala, as professoras desejavam “boa tarde” aos alunos, explicavam a atividade do dia e os deixavam produzir. No período observado houve produção de desenho, redação e pintura.

Os temas abordados no final do quarto bimestre foram Meio Ambiente e Natal.

Contudo, a participação dos adolescentes não era unânime, pois, enquanto alguns cumpriam a atividade, os demais ficavam olhando o trabalho destes ou em conversa paralelas; e outros, uma minoria, iam para a quadra jogar bola sem a supervisão de professores, o que nos parecia falta de domínio de turma por parte das professoras.

Área da Educação Física

Na quadra, o professor Maicon iniciava a aula realizando uma atividade orientada por ele e depois dividia a turma em estações para os adolescentes brincarem livremente de corda, bola e bambolê. Já o professor Juan conduzia a aula toda.

Na piscina, as duas turmas eram trabalhadas concomitantemente e o conteúdo era natação.

A participação dos alunos era quase 100% (cem por cento). Havia apenas

alguns que, por indisposição ou no caso das meninas por motivos relacionados à intimidade da mulher, não faziam a aula de natação.

Na natação os conteúdos trabalhados foram pernada, respiração e braçada e o nado crawl para os alunos em estágios mais avançados.

As observações apontam que a metodologia adotada pelos professores demonstram que os elementos criatividade, estímulo à fala e à escrita, preocupação com o desenvolvimento pessoal dos alunos e entendimento do conteúdo trabalhado estão presentes. Já aspectos como respeito, organização, envolvimento com a aula ficaram a desejar nas aulas de Pedagogia. Provavelmente na Educação Física isso não tenha sido observado porque o lúdico por si só consegue envolver a criança, principalmente quando as atividades oferecidas não fazem parte do cotidiano delas

A Educação Física é considerada a 'propaganda' do projeto. Foi o que constatamos durante as entrevistas quando as mães e os próprios alunos relataram que a divulgação do projeto é como se ele fosse apenas de esportes.

Em relação à postura das professoras da área de educação, o professor Maicon relatou que isso aconteceu porque elas já estavam cansadas, pois já era final de ano e também devido à desorganização instalada desde o início do segundo semestre por conta das mudanças estruturais somadas à grande evasão dos alunos, ou seja: elas estavam sentindo-se desmotivadas.

Os professores ainda são acadêmicos, ao desenvolverem sozinhos (lembrando que o planejamento é feito em conjunto com a coordenadora que já tem graduação na área) o trabalho em sala-de-aula, ganham oportunidade de amadurecimento profissional e, nessa prática, estão trabalhando a práxis, sendo este o objetivo acadêmico da extensão universitária pautada no conceito contemporâneo de extensão defendida pelo FORPROEX (2001), como pudemos analisar no capítulo 2 deste trabalho.

Relacionamento com os alunos

Os professores usavam uma linguagem agradável e de respeito com os alunos. Conversavam muito com eles e realizavam uma aula interativa.

Interagiam muito com os alunos, ouviam desabafos e os orientavam para o caminho correto da vida em termos de respeito aos colegas, aos pais, ao não uso das drogas, entre outros assuntos.

O carinho e a atenção também faziam parte dessa relação como explicitado pelos alunos.

Em todas as entrevistas, os alunos falaram muito bem dos professores. O mais notório é a relação de amizade que muitos construíram com eles sem perder limites de respeito e confiança. Essa aproximação é muito importante, tanto que evitou, por exemplo, a inserção do aluno Visconde de Sabugosa no 'mundo das drogas'.

Os professores conhecem a origem, as condições socioeconômicas, os problemas pessoais de praticamente todos os alunos, o que oportuniza um trabalho mais personalizado e facilita atingir os objetivos do projeto.

Os alunos relataram que os professores conhecem mais a realidade deles por meio de conversas. Somente as professoras da área de educação já passaram algumas atividades de pesquisa sobre o bairro.

Para que a Educação possa atingir seu objetivo precisa estar mergulhada na realidade do aluno. Como poderia contribuir para a minimização dos problemas da sociedade sem o reconhecimento das reais necessidades dessa? Assim, ao estreitar laços de amizade com os alunos, os professores do 'JBT' conseguem captar as carências destes e planejam as aulas conforme esta realidade.

4.4.4 Relevância do projeto

No que concerne à unidade temática **Relevância do projeto**, esta aborda os aspectos: objetivo e influência do projeto. A primeira categoria engloba somente a academia (coordenador geral, coordenadoras de área e professores) e desdobra-se em um subitem sobre como os professores colocam esses objetivos em prática. Já a segunda categoria envolve também a comunidade.

Objetivo do Projeto

A prática do projeto é essencial para que o seu objetivo seja alcançado. O entendimento e o envolvimento dos professores com o objetivo é que o torna real ou não.

Portanto, procuramos saber do coordenador geral, das coordenadoras de área e dos professores o entendimento deles acerca dos objetivos do projeto.

	POTENCIAL HUMANO	PROBLEMAS SOCIAIS	FORMAÇÃO DE CIDADÃOS	PARÂMETROS DA EDUCAÇÃO	TOTAL
Coordenador geral	1				1
Coordenadoras de área		1		1	2
Professores e ex-professores			1	7	8

Obs.: A frequência foi calculada a partir do total do número de entrevistados

Quadro 2 – Entendimento sobre o objetivo do projeto

O coordenador geral, até por ser o mentor do projeto, demonstrou ter clareza e conhecimento do objetivo do projeto. Ele foi o único que citou a categoria potencial humano como sendo o objetivo do projeto.

Ele explicou que o desenvolvimento do potencial humano pode ser alcançado através de atividades que desenvolvam as competências pessoais, cognitivas, sociais e produtivas, mas, para isso, “coordenadores de área e professores precisam ter consciência política e conhecerem os objetivos do projeto, porque do contrário tudo isso vira discurso” (Júlio César - Coordenador Geral).

Contudo, das duas (2) coordenadoras, apenas uma demonstrou ter entendimento do objetivo do projeto, mesmo após oito meses de sua saída do projeto. Ela enfocou a categoria “problemas sociais”. “O projeto objetiva a superação dos problemas sociais a partir do esporte e do apoio pedagógico sempre focando mudanças comportamentais” (Marta - Coordenadora de área).

Mas, como erradicar os problemas sociais se o projeto não abrange nem mesmo toda a área Itaquí-Bacanga? O projeto JBT até pode contribuir para minimizar os problemas dessas comunidades, mas não podemos dizer que irá ajudá-los a superar todos os problemas sociais. Observamos sua ação como um passo que poderia ser continuado por outros aliados e essa percepção também vem dessa coordenadora quando explicita “um dos pontos fracos é que o projeto atua sozinho, falta apoio da UFMA” (Marta - Coordenadora de área), mas sabemos que, além da Universidade, estas comunidades precisam também de Políticas Públicas.

A outra coordenadora de área deixou transparecer insegurança e disse que, na época do projeto, até junho de 2008, conhecia e sempre lia o material, mas lembra que o projeto trabalha a Educação pelo Esporte, que é a categoria Pilares da

Educação.

Dos oito (8) professores, entre atuais e ex, todos citaram a categoria Pilares da Educação como sendo o objetivo do projeto, sendo que apenas uma (1) conseguiu detalhar: “Não sou de uma classe social favorável, por isso quero mudança. O projeto é voltado para formar cidadãos”(Prof^a.Simone). Portanto, a classificamos na categoria “formar cidadãos”.

Os professores relataram que precisaram buscar sozinhos entendimentos sobre o objetivo do projeto através de leituras de materiais. Mas por eles terem lido um livro sobre a Educação pelo Esporte, abstraíram os Pilares da Educação como sendo o objetivo do projeto quando estes são ferramentas para o aluno desenvolver o potencial humano e conseguir um espaço social.

Com isso questionamos: será que somente com o conhecimento das ferramentas os professores conseguem causar os impactos sociais que o projeto pretende? Possivelmente sim, porque os Pilares da Educação visam desenvolver aspectos sociais e cognitivos do indivíduo.

Assim, a prática dos professores está associada:

	ASSOCIAÇÃO COM OS PILARES	ASSOCIAÇÃO COM A REALIDADE DOS ALUNOS	TOTAL
Professor	05	03	08

Obs: A frequência foi calculada a partir do total do número de professores e ex-professores

Quadro 3 – Como os professores colocam os objetivos do projeto em prática

Fazendo uma comparação com o quadro anterior poderia haver uma controvérsia nas falas de alguns professores, pois ao relatarem sobre suas práticas três (3), que haviam falado sobre os pilares educacionais referiram que conduzem suas aulas com base nas necessidades educacionais dos alunos, mas quais são essas necessidades? Se pararmos para analisar, os Pilares Educacionais englobam as necessidades desses alunos devido à característica das comunidades nas quais essas crianças estão inseridas. Então, podemos dizer que essas categorias se completam.

Os professores que citaram a categoria Pilares da Educação dizem trabalhar o aprender a conhecer, a conviver, a fazer e a ser. Até que ponto esses

professores colocam em prática essas aprendizagens? O aprender a conhecer e a fazer são inerentes à prática educativa, mas como eles conduzem para os demais aprendizados? Tomemos alguns exemplos. Prof. Maicon contou-nos que, antes de iniciar um jogo, enfatiza que devemos jogar com e não contra o outro time; a Ex.profª.Tânia Maranhão disse que trabalha com a convivência; a Profª.Simone relatou que começa sua aula com uma rodaviva na qual procura saber como foi o dia dos alunos.

Entretanto, será na fala dos alunos apresentada ao longo desse trabalho que conseguiremos visualizar até que ponto esses professores conseguem ter uma prática voltada para o desenvolvimento social de seus alunos.

Influência do projeto na vida dos alunos

	MUDANÇAS COMPORTAMENTAIS	MINIMIZAÇÃO DE RISCO SOCIAL	APRENDIZADO (ESPORTE, LEITURA E ESCRITA)	NADA	AMOR E CARINHO
Coordenadoras de área	1	2			
Professores	7	1	2		
Mães veteranas	4	3	3	3	
Alunos veteranos	2	4	4		1

Obs: A frequência foi calculada com base no número de respostas dadas, exceto na exposição da categoria **nada** na qual o total de respostas é igual ao número de mães.

Quadro 4 – Influências do projeto na comunidade

No geral, a visão dos professores se coaduna com a visão da comunidade.

Para a maioria das mães, o projeto tem auxiliado muito no desenvolvimento pessoal de seus filhos, inclusive na seleção das amizades. Somente três mães relataram não terem percebido nenhuma mudança no comportamento de seus filhos.

A Claudinha (mãe) porque considera que seu filho (neto³⁴) sempre foi obediente, KARLA (mãe) porque sua filha “sempre foi do mesmo jeito... zangada”. E MICAELA (mãe) também não percebeu nenhuma diferença, porém, seu filho nos

³⁴ O aluno Pedrinho mora com os avôs porque seus pais passam o dia inteiro trabalhando; portanto, não tem com quem o deixar em casa e também porque a escola fica mais perto da casa dos avôs. Somente os finais de semana ele passa com os pais.

contou que o projeto foi o responsável dele não se ter transformado em usuário de drogas. Os mecanismos utilizados pelos professores com este adolescente foram conversas, carinho, atenção e preocupação como podemos constatar no depoimento dele:

O projeto mudou minha vida porque eu já tava mais incentivado pelo futebol³⁵. Pensei em ir para as drogas. Aí, conheci Marta - Coordenadora de área e as demais professoras e mudei de idéia. Quando entrei no projeto ainda morava no Maiobão e sempre que não tinha dinheiro para pagar passagem, os professores me davam. Depois que estou aqui na Madre Deus, cansei de ir andando pra UFMA só para ir pro projeto, pra não perder aula. Sou bem tratado por todos. (VISCONDE DE SABUGOSA-ALUNO).

Esse aluno foi o único que citou e enfatizou a categoria amor e carinho no quadro acima. Então, antes de interferir no comportamento propriamente dito, subtendemos que o projeto mudou a direção da vida dessa criança e ele enfatiza isso várias vezes durante a entrevista, sempre dizendo que é muito grato aos professores e coordenadores. A contradição entre as falas de mãe e filho se dá porque, conforme dito por ela, ele só quer saber de jogar bola. Não faz nada, nem mesmo estudar e para ela isso é o mais importante.

Outra motivação para essa contradição é que, durante a entrevista, várias vezes eles discutiam. Ela por não aceitar que ele passe o dia inteiro jogando e ele por argumentar que ainda será um grande jogador. E ele disse que, por ela ser assim, passa o dia todo na rua e não conversam. Porém, independentemente deste impasse o interessante é que ele faz alguns trabalhos informais e recebe uma bolsa de uma escolinha de futebol e entrega todo o dinheiro para ela.

A partir das categorias explicitadas pelos sujeitos entrevistados parece que o projeto tem alcançado seu objetivo – desenvolvimento pessoal dos alunos.

O JBT tem conseguido alcançar mudanças e, com isso, atender a um dos Pilares da Educação: o aprender a conviver.

Aprender a conviver é um dos maiores desafios da educação, especialmente se considerarmos o crescimento da violência e o clima de exacerbação da competição, tanto no nível pessoal como no das organizações dos países. (HASSENPFUG, 2004, p. 95)

³⁵ Mario de Andrade desde pequenino gosta de futebol. Ele passa o dia inteiro jogando. Ele já passou por várias escolinhas de futebol. Mas, perto de entrar para o projeto estava um pouco desestimulado e foi no JBT que voltou a seguir seu sonho de ser jogador de futebol. Hoje ele tem 16 anos e por isso não pode mais participar do projeto. Atualmente, ele está articulando um time de futebol sub-17. Por outro lado, sua mãe não concorda com este sonho, pois gostaria que ele estudasse e se formasse. Ela nos contou e demonstrou sua tristeza com a escolha profissional do filho, pois não vislumbra que esse sonho transforme-se em realidade.

Por outro lado, a violência é algo muito presente na área Itaqui-Bacanga e por tal motivo os professores desenvolvem um trabalho permanente no sentido de tentar afastar sinais de agressividade.

Apenas três adolescentes disseram que passaram a ter mais interesse pelos estudos e um relato chamou nossa atenção:

O projeto me ajudou muito, pude aprender coisas novas. O Projeto voltou-me mais para os livros. Adoro ler e escrever. O projeto me ensinou a gostar. Hoje sei o quero ser profissionalmente. Eu era desleixada. Menina, eu era terrível na leitura e hoje, a professora diz assim – “minha irmã, cala a boca!”. O projeto me ajudou também a escolher amizades melhores. Eu era agressiva e o projeto me ajudou porque eu sempre conversava com os educadores. (EMÍLIA-ALUNA)

O depoimento dessa adolescente nos mostra que, em algumas pessoas, as mudanças são mais amplas. Para ela o projeto interferiu não apenas pessoal, mas também profissionalmente. A leitura era uma barreira e hoje faz parte de sua vida, tanto que já decidiu o curso de graduação que pretende fazer.

Os adolescentes pouco citaram a rua como um obstáculo superado. Apenas uma disse ter menos tempo para brincar na rua. Os demais não o citaram porque mesmo antes do projeto eles já eram caseiros.

Outro depoimento também chamou nossa atenção:

Antes do projeto a minha vida era só em casa, muito monótono. Com o projeto melhorou muito porque a vida passou a ser mais dinâmica. Passei a ter também mais atenção, eu era muito inquieto. Tinha poucos amigos. O projeto me ajudou muito, ainda conheço poucas pessoas, mas melhorou muito! (PEDRINHO-ALUNO).

A mãe deste garoto relatou que não o permite brincar na rua, tanto que o garoto considerava sua vida muito monótona até entrar no projeto JBT. Com isso, parece-nos que o projeto é para ele uma “válvula de escape”.

A mudança na rotina desses alunos citada tanto por eles quanto por suas mães está diretamente relacionada com a incorporação das competências que o projeto JBT tem conseguido alcançar no seu processo pedagógico.

Essas mudanças também foram relatadas por uma professora que nos disse da diferença nítida que há entre os alunos antigos e os novatos:

Se conseguirmos colocar em prática os objetivos do projeto, conseguiremos transformar. A diferença entre os antigos e os novatos é gritante, a postura, a maturidade na hora de apresentar trabalhos na frente. (Ex.profª. RENATA JATOBÁ)

4.4.5 Ações do projeto

Esta unidade temática procura entender as **ações do projeto** abrangendo os aspectos formação continuada dos professores, papel da coordenação de área e o que os alunos aprendem no projeto.

A categoria papel da coordenação de área está subdividida em dois temas, a visão que as coordenadoras têm acerca do papel da coordenação; e para os professores, a influência da coordenação de área na sua metodologia.

Formação continuada dos professores

O coordenador geral nos disse que o projeto preocupa-se com a formação continuada de seus professores que é feita da seguinte forma: anualmente, antes do início das aulas os professores têm uma semana de capacitação, na qual são trabalhados os objetivos do projeto para o ano, avaliação do ano anterior e apresentados os projetos a serem desenvolvidos³⁶. No decorrer do ano são realizadas reuniões semanais para avaliação da semana e planejamento da semana seguinte.

Porém, os professores e uma coordenadora de área relataram a formação continuada como uma de suas as necessidades e colocam este item como um ponto fraco do projeto.

Para eles a situação não mais é mais problemática porque são eles que se interessam em estudar individualmente os materiais do projeto.

O projeto peca na reciclagem do professor. Então, eu mesmo buscava artigos de ex-professores para conhecer a realidade e as necessidades dos alunos e conversava muito com eles, trocava experiências (PROF.JUAN).

Os professores relatam ter consciência de que necessitam de mais apoio teórico sobre o projeto.

Com isso, uma semana de capacitação do início do projeto não é suficiente para que os professores internalizem os objetivos do 'JBT'. Por outro as reuniões semanais não são suficientes porque este momento é destinado ao planejamento. Então, pensar em momentos ao longo do ano para relembrar e

³⁶ De acordo com uma das professoras entrevistadas, esse foi o primeiro ano (2009) em que os projetos foram construídos em conjunto (coordenadores de área e professores), sendo essa mudança algo positivo.

analisar os objetivos propostos é uma das necessidades que os professores sentem.

Papel da Coordenação de Área

Na Educação, a coordenação tem a função de coordenar tanto a ação dos professores quanto dos alunos.

No projeto JBT a coordenação era a responsável pela organização e cobrança da execução dos projetos de área assim como no auxílio aos professores (acadêmicos) na elaboração dos planos de aula, pois elas já eram graduadas.

Porém, pelas mudanças estruturais realizadas pelo coordenador geral, as coordenadoras não dispuseram de tempo integral para o projeto e tiveram de sair, o que provocou a carência dessa função durante todo o segundo semestre do ano de 2008.

Diante de tal entendimento procuramos saber das coordenadoras de área como elas viam seus papéis no 'JBT'; e dos professores, se a falta delas teve influência no trabalho deles.

	Controle das crianças	Planejamento e checagem	Total
Coordenadoras		02	02
Professores	01	04	05

Obs: A frequência foi calculada a partir da frequência do número total de coordenadoras de área.

Quadro 5 – Papel da coordenação

Ambas as coordenadoras consideram suas tarefas essenciais porque as atribuições dos professores são distintas e estas, ao acumularem as duas funções, podem interferir no desenvolvimento do projeto.

Tanto as coordenadoras quanto a maioria dos professores (quatro) veem o papel da coordenação como essencial no planejamento, pois no Projeto é papel dela direcionar o planejamento dos professores alertando-os quanto aos objetivos do projeto, tanto que o projeto o realizava semanalmente, mas com a saída das coordenadoras os professores não conseguiram realizar tal função sozinhos. Eles relataram que se sentiam “desorientados” (expressão de um professor).

Quando tínhamos a coordenação era melhor. O planejamento deixou de existir, até tentamos fazer o planejamento interdisciplinar, mas não conseguimos, ao nos achávamos capazes. No segundo semestre não conseguimos trabalhar o projeto de forma rígida e eficiente, as aulas não tinham relação com os projetos traçados. Com isso, a desorganização desmotivou um pouco. (PROF. MAICON)

As coordenadoras fizeram muita falta porque elas viam as necessidades do projeto. É a coordenação que sistematiza, os professores só executam. O plano de aula era feito em conjunto com ela. Sentimo-nos perdidos com a ausência delas. (grifo nosso. PROF^a.ALINE)

A saída das coordenadoras afetou consideravelmente o bom andamento do projeto. Percebemos desmotivação e desorganização por parte dos professores, o que pode ter sido um dos fatores determinantes para a evasão dos alunos.

Por outro lado, tal configuração mostra que havia uma relação de dependência por parte dos professores, o que caracterizamos como negativo porque o professor precisa ter autonomia para saber como desenvolver seu objetivo. Essa situação remete ainda ao problema da formação continuada que, caso acontecesse ao longo do ano, os professores poderiam ter adquirido essa autonomia.

Apenas um professor citou a importância da coordenação no controle das crianças. Podemos entender esse “controle” como organização dos alunos e resolução de questões burocráticas cotidianas, tais como dispersão, não entrada na sala de aula, atrasos, discussões entre os alunos, entre outros. Então, apesar de apenas um professor ter citado tal categoria, pudemos perceber, durante as entrevistas, que os demais também entendem que, ao ter uma área para coordenar tais questões, o trabalho dos professores fica facilitado porque eles poderão se concentrar melhor em suas atribuições.

O que os alunos aprendem no projeto

Essa categoria abrange os aspectos relacionados às contribuições oferecidas pelo projeto ao processo de formação pessoal dos alunos. Para tanto desdobramos essa categoria nas três áreas oferecidas pelo projeto: Artes, Educação e Educação Física.

Desenvolvimento pessoal através dos conteúdos

A didática dos professores influencia diretamente no aprendizado dos alunos. Por isso, indagamos aos adolescentes sobre a organização e as atividades realizadas.

Os professores de todas as disciplinas estimulam a criatividade dos alunos, questionando-os e abrindo espaços para eles opinarem.

Na área das Artes

As professoras estimulam a criatividade e elevam o nível cultural dos adolescentes, mostrando-lhes os pintores mais renomados com suas respectivas obras e ensinando-os técnicas de pintura e ajudando-os a ser mais desinibidos com apresentações de peças teatrais.

O projeto desenvolve atividades que servem para o dia-a-dia, convivência com pais, amigos. Os esportes. Acho tão bacana que fico preocupado com a não matrícula³⁷. (TIO BARNABÉ-ALUNO)

Eles estimulam a leitura, a reflexão, a apresentar trabalhos na frente tirando a vergonha. As leituras são sobre juventude, Machado de Assis. Alguns textos ajudam no dia-a-dia. (PEDRINHO-ALUNO)

Fazemos debates, pinturas criativas. A pessoa cresce com isso, pintando, lendo, escrevendo. As crianças que entram com 8 anos e saem com 15 saem com uma vida porque os professores dão o melhor de si. (EMÍLIA-ALUNA).

O nível cultural das pessoas de camadas populares é muito baixo e o professor, ao explorar esses tipos de conhecimento, contribui para o enriquecimento da bagagem cultural dessas pessoas possibilitando a elas novos olhares sobre a sociedade em que vive.

Na área da Educação

A produção textual e artística é algo muito presente. Os alunos relataram que todos os dias as professoras abordam questões do cotidiano e realizam debates em sala e depois pedem que os alunos produzam algo relacionado ao tema da aula, tais como meio ambiente (reciclagem, importância para a sociedade), Estatuto da

³⁷ No período de matrícula sua mãe estava viajando, porém fomos depois ao projeto e constatamos que ele continua no projeto.

Criança e do Adolescente, eleições. Eles disseram ainda que as professoras estimulam o nível cultural com a inserção de trabalhos sobre músicas e escritores e a desenvoltura pessoal ao exigirem apresentações de trabalhos.

As professoras corrigem todas as produções e dão o retorno aos alunos. O feedback é importante porque permite ao aluno visualizar seus erros além de fazê-lo sentir-se valorizado.

Na área da Educação Física

Os professores ensinam as regras básicas de cada esporte e depois estimulam a interação, a socialização e cooperação. Aqueles que não sabem praticar o esporte são estimulados pelos professores e pelos colegas, apesar de haver alguns alunos que preferem excluir os que não sabem jogar. Porém, segundo os alunos, o professor não aceita este tipo de atitude. Mas Saci (aluno) relatou que há situações em que os alunos que não sabem jogar preferem ficar sentados na arquibancada ou brincam de outras brincadeiras. Os professores deixam, mas, ao final da aula, os encaminham para a coordenação de área.

No mundo competitivo de hoje a exclusão é um artifício muito presente, tanto que esses mesmos indivíduos, que sofrem com a exclusão social, também excluem os colegas por inúmeros outros fatores, tais como não saber jogar. E o projeto mostra que esta é uma questão muito debatida pelos professores e que está surtindo efeitos positivos no sentido de diminuí-lo, como podemos visualizar nos depoimentos dos alunos:

Ensinamos os que não sabem. Nunca ficam de fora. Os mais esforçados aprendem, as meninas que são ... tipo [ficou um pouco pensativa], desinteressadas ficam de fora, outras participam. O professor ensina os que não sabem, mas pede que os colegas ensinem. (RABICÓ-ALUNO)

Sempre colocava os que não sabiam no meu time e ensina eles. (VISCONDE DE SABUGOSA-ALUNO).

No começo era uma discriminação. Mas aprendemos a incluir todos e ensiná-los, não somente os professores ensinavam, os colegas também. (EMÍLA-ALUNA).

Na maioria das vezes deixamos esse que não sabem participar. Às vezes, bem poucas, eles ficam de fora, mas o professor não deixa ficar sentado e dá outra brincadeira para eles. (NARIZINHO-ALUNA REIS)

Somente um aluno expôs opinião contrária aos demais entrevistados:

Eu deixava de fora os que não sabiam jogar. Só colocava quando o professor mandava. Não gostava quando eles participavam. Só pegavam na bola quando o professor participava do jogo. Mas nos jogos que eu não sabia jogar muito, mesmo assim eu participava porque eu não iria deixar os outros me passar para trás! (PEDRINHO-ALUNO)

O interessante dessa criança é que há esportes que ela não sabe praticar, porém ainda assim, discrimina os que também não sabem. Por outro lado, tem a iniciativa que muitos não têm: não deixa que o excluam.

Outro ponto a ressaltar é que os professores permitem que os alunos opinem sobre as atividades e isso é bom porque estimula a criatividade e a participação.

4.4.6 Expectativas dos acadêmicos e da comunidade

Na unidade temática **Expectativas**, procuramos analisar porque acadêmicos e comunidade procuraram o 'JBT', em outras palavras, o objetivo deles em relação ao projeto. Para tanto, fizemos essa investigação em dois momentos distintos: para os acadêmicos usamos a categoria "motivo de ingresso no projeto" e para a comunidade, a categoria "interesse pelo projeto".

Motivo de ingresso no projeto

A participação de um projeto requer que o indivíduo tenha algum envolvimento ou interesse pela área de trabalho deste projeto. Por isso, procuramos entender das duas coordenadoras de área e dos oito professores o que gerou interesse pelo projeto.

	FATOR SOCIAL	CAMPO PROFISSIONAL
Coordenadoras de área	1	1
Professores	5	8

Obs: A frequência foi calculada a partir da frequência das respostas.

Quadro 6 – Motivo de ingresso no projeto

Ambas as coordenadoras graduaram-se na UFMA. Marta, coordenadora

Pedagógica, não conhecia o projeto e soube da abertura de vaga para o cargo de coordenadora por outra professora de pedagogia. Ela relatou que se submeteu ao processo seletivo porque desde seus 16 (dezesesseis) anos de idade tem envolvimento com adolescentes. Então, é um público que ela gosta de trabalhar. Por outro lado, a educação não-formal faz parte do universo profissional da pedagogia e ela ainda não tinha experiência acadêmica, então era um desafio. O projeto tinha iniciado há seis meses quando ela foi admitida e saiu no meio do ano de 2008 porque precisava dar atenção especial a sua gravidez. Assim, foram cinco anos de dedicação ao projeto.

Já Cristiane, a coordenadora da área de Educação Física, conhecia o projeto porque este é realizado nas dependências do Núcleo de Esportes onde ela foi aluna e professora contratada. O interesse adveio de um convite pessoal do coordenador geral aceito imediatamente devido à afinidade que ela relatou ter com projetos sociais. Ela já havia participado de outro projeto de extensão oferecido pelo Curso de Educação Física e conhecia a realidade do público alvo. Ela permaneceu apenas oito meses no projeto devido às mudanças de horário no meio do ano de 2008, o que tornou inviável a sua permanência, pois ela nos relatou que tinha outros compromissos trabalhistas nos dias em que não estava no projeto.

Quanto aos professores, todos referiram a categoria campo profissional como um dos pré-requisitos para ingressar no projeto. Eles relataram o quanto foi importante na vida pessoal e profissional deles a convivência com o público carente.

Mas, além do profissional, cinco (5) professores citaram também o fator social como interesse pelo projeto. Esses professores encontraram no 'JBT' dois interesses, tanto que todos eles iniciaram no projeto como voluntários. Segue os relatos:

Desde a igreja eu trabalho com crianças e gosto dessa faixa etária e de trabalhar com projetos sociais. (PROF. MAICON).

Sempre quis participar de projeto social. (PROF^a.ALINE).

Não sou de uma classe social favorável, por isso quero mudança!
(PROF^a.SIMONE).

Tenho muito interesse em trabalhar com crianças de baixa renda.
(PROF^a.DANIELA)

Quando soube da vaga para bolsista fiz a seleção, mas reprovei. Então fiquei sendo voluntária por três meses. (EX.PROF^a. RENATA JATOBÁ)

Esses professores citaram a questão social com muita ênfase e

entusiasmo, seja porque faz parte de tal realidade seja pela postura em querer contribuir para mudar tal realidade.

Interesse da comunidade pelo projeto

	ALUNOS	MÃES NOVATAS
Aprender esportes	09	06
Desenvolver leitura e escrita	04	09
Construir amizades	04	03
Conhecer a UFMA	01	
Ser bem tratado. Receber carinho	02	
Brincar	02	
Tirar/Evitar a rua		05
Melhorar o comportamento		04

Obs.: A frequência foi calculada a partir da frequência das respostas.

Quadro 7 – Interesse pelo projeto

O Esporte é a área mais divulgada do projeto JBT. Conseqüentemente, as expectativas de quem vai entrar no projeto são geradas em primeiro lugar em torno dele e também levando-se em consideração de que são atividades que esses adolescentes não usufruem em seus bairros. Então, é uma oportunidade e, por isso, citado por todos os alunos.

Apenas quatro adolescentes citaram desenvolvimento da leitura e escrita como uma de suas expectativas. Nenhuma delas referiu as Artes, mas acreditamos que seja porque os adolescentes só sabem de sua presença no projeto quando são matriculadas.

Outra importante categoria foi a amizade. E vemos essa resposta como positiva porque é saudável aumentar o círculo de amizades. É interessante anotar que muitas afastaram-se de suas amizades anteriores porque passaram a perceber que essas pessoas não eram boas companhias e somente com o projeto constataram tal situação. Em alguns casos, as mães diziam, porém os adolescentes não aceitavam a opinião delas e somente com o projeto passaram a concordar.

Eu tinha amizades que não eram boas. (TIO BARNABÉ-ALUNO)

Melhorei 100% [pensou], as amizades! (TIA NASTÁCIA-ALUNA)

O projeto me ajudou a ter amizades melhores. (EMÍLIA-ALUNA)

Eu andava com más companhias, mas não percebia. Após o projeto percebi e mudei de colegas. (D. BENTA-ALUNA)

Outro ponto a frisar é a busca de alguns adolescentes por carinho e bom tratamento. No processo educativo esses sentimentos estão ou precisam estar presentes, mas a busca por esses sentimentos no projeto nos permite entender que esses adolescentes são carentes sentimentalmente. De fato, com o aluno Visconde de Sabugosa pudemos notar essa desarmonia em casa de forma mais exacerbada; já com a aluna Emília não conseguimos visualizar essa falta, porém se ela a colocou é porque certamente há algum descompasso em casa. Isto não deu para ser percebido durante a entrevista.

No tocante às mães, em primeiro lugar está o aprendizado. Todas as mães citaram esse como sendo um dos motivos pelo qual colocaram seus filhos no projeto. Elas desejam que o projeto auxilie a educação escolar, aprimorando o conhecimento de seus filhos.

Em segundo lugar está a preocupação com o desenvolvimento físico dos adolescentes, incluída na categoria “aprender esportes”, pois, como muitas relataram, elas não têm condições para arcar com estes tipos de despesas. Então, ao realizarem um esporte sabem que seus filhos poderão desenvolver-se.

Essa preocupação das mães nos chama atenção, pois apesar do baixo nível cultural elas entendem a importância do esporte no desenvolvimento dos adolescentes.

Em terceiro lugar está a preocupação das mães em tirar/evitar seus filhos de brincarem na rua, com isso elas procuram algo para ocupar o tempo dos filhos e três depoimentos nos chamaram atenção porque em suas falas demonstraram o grande medo que elas têm quanto ao futuro deles e as expectativas em relação ao projeto:

É difícil pessoas que praticam esporte se envolver com drogas (LILIAN ZAMPOL - MÃE NOVATA)

Melhorar a vida dos filhos para não vê-los na marginalidade. (ANGELA ZANIRATTOL- MÃE NOVATA)

Tirar da rua, pois onde moro tem muito marginal. (ADRIANA BRAUN - MÃE NOVATA)

As mães transpareceram, durante a entrevista, felicidade e alívio de terem

conseguido matricular seus filhos no Projeto JBT, pois, como elas mesmas evidenciaram, poderão sair para trabalhar e saberão onde seus filhos estarão e o que estarão fazendo.

Em seguida, está a preocupação com o comportamento de seus filhos. Duas delas têm a esperança no auxílio ao tratamento psicológico e as outras duas, por considerarem seus filhos muito nervosos, acreditando que, com o Esporte seus filhos deixarão esse quadro.

Ocupar os filhos. Meu filho é muito nervoso e o esporte é bom. (GISELA PIZZATO- MÃE NOVATA).

Meu filho faz tratamento psicológico e o médico pediu que ele fizesse algum esporte. (ADRIANA BRAUN - MÃE NOVATA).

Meus filhos perderam o pai e o mais novo está com depressão. Então fui ao psicólogo e ele disse que meu filho retém a agressividade para si mesmo. Ele é egoísta e tímido. Então precisa socializar. (ROSANA BASILE).

A categoria amizade foi explicitada por poucas mães. Elas acreditam que no projeto há somente adolescentes de boa índole. Essas mães não concordavam com as companhias de seus filhos, estes por sua vez relataram que só vieram perceber o porquê das implicações das mães após entrarem no projeto, fazerem novas amizades e poderem comparar.

O que vemos é que essas pessoas acreditam muito na Educação pelo Esporte sendo esta exatamente a proposta do projeto:

O JBT tem como eixo estruturador o Esporte, que funciona como elemento de ligação interdisciplinar, que age como articulador da ação educativa, ao mesmo tempo em que promove a formação integral da criança e do adolescente e desenvolve seu potencial como pessoa e cidadão, incentivando a participação da família e da comunidade, estimulando a criatividade, a responsabilidade e a socialização. (UFMA, p. 4, 2003b)

Ao fazer relação das expectativas com o quadro da opinião dos alunos sobre o projeto, podemos constatar que o 'JBT' consegue alcançar estas expectativas e, assim, atender a seu objetivo.

Por outro lado, ao fazermos uma comparação entre as expectativas dos professores e as dos alunos em relação ao projeto JBT que vimos terem sido contempladas, podemos perceber que o projeto tenta, dentro de suas limitações financeira e de abrangência, fazer da extensão a função social da Universidade e a articulação entre o ensino e a pesquisa nos moldes que o FORPROEX e autores tais

como Sousa e Tavares defendem.

4.4.7 Concepção de extensão universitária

Conceito do corpo acadêmico sobre extensão universitária

	COORDENADOR GERAL	COORDENADORAS DE ÁREA	PROFESSORES
Troca de conhecimentos	01		04
Assistencialismo		02	03
Experiência para o acadêmico			01
Total	01	02	08

Obs: A frequência foi calculada a partir do número de entrevistados

Quadro 8 – Conceito de extensão universitária

A visão do coordenador corrobora com a do FORPROEX (ver capítulo 2), pois assim como este o coordenador fala de troca de conhecimento entre Universidade e Comunidade.

Já as coordenadoras de área e três professores consideram que apenas a comunidade ganha com as ações do projeto e essa concepção foi ratificada também em outros momentos da entrevista. Este conceito aponta para uma extensão enquanto “instrumento de alienação” (SOUSA, 2000) ou mesmo extensão enquanto via de mão única, pois elas visualizam que os projetos levam algo para as comunidades e não recebem nada em troca. Esta linha de pensamento corrobora com a extensão predominante até a década de 70, mas ainda presente devido a sua história e graças à defesa desse tipo de extensão na Política Educacional brasileira, como pudemos analisar no capítulo 3 deste trabalho.

Somente uma professora elencou a categoria “experiência para o acadêmico” como seu entendimento sobre extensão universitária, sendo esta também uma extensão como via de mão única porque a professora não consegue visualizar nessa ação uma relação entre Universidade e Sociedade como elucidada o FORPROEX (2001) no capítulo 2.

Os demais professores, dos sete mesmo elencando somente a categoria

assistencialismo, podemos observar em suas falas quando perguntados sobre o conceito de extensão

O projeto JBT é um dos principais. Os outros³⁸ cuidam mais do físico, da qualidade de vida. O JBT é especial por sanar a dor dessas crianças, a falta que elas têm. Desenvolve o físico e o emocional e todos os aspectos da pessoa. (PROF. MAICON)

Muito bom. Ajuda muito aquela área [Itaqui-Bacanga] de vivenciar algo. (PROF. JUAN)

Acredito que os projetos procuram identificar e minimizar os problemas sociais. Oportunidade de se encontrarem socialmente [o público alvo]. (PROF^a. SIMONE)

O principal é a ligação entre Universidade e comunidade, mudar a vida dessas comunidades. (PROF^a. ALINE)

Uma possibilidade porque são carentes, eles não têm condições para quase nada e com os projetos de extensão conseguem fugir um pouco da situação de risco, esquecer os problemas, aprender. (EX. PROF^a. RENATA JATOBÁ)

Os projetos são importantes porque mostram outros valores. (EX. PROF^a. TÂNIA MARANHÃO)

Somar construtivamente na educação das crianças das áreas circunvizinhas da UFMA, levando projetos interdisciplinares, ações sociais e várias outras atividades. (EX-PROF. KAKÁ)

Quatro relataram o quanto o projeto também foi importante para eles tanto pessoal quanto profissionalmente, o que nos fez concluir que eles entendem a extensão como uma troca de conhecimentos.

Aprendi muito mais que ensinei. Devo muito ao projeto, posso dizer que sou professor. (PROF. JUAN)

Além de me preparar para o mercado de trabalho contribui muito para o lado humano, sentimental. (PROF. MAICON)

No projeto aprendi a acreditar que todos nós temos potencial além de ter me ajudado muito na vida profissional. Ajudou-me a ver que ser professor não é apenas passar conteúdo, mas também ter papel político. Dar atenção, carinho e amor. (EX. PROF^a. RENATA JATOBÁ)

³⁸ O professor refere-se apenas aos projetos do Curso de Educação Física.

O projeto acolhe o acadêmico verde. Aprendi tudo, quando fui para a escola foi muito fácil. Aprendi a lidar com a personalidade das pessoas.
(EX.PROF^a. TÂNIA MARANHÃO)

Diante de tal situação, subentendemos que parte dos professores reconhece que a extensão pode influenciar tanto na Universidade quanto na comunidade, mas não conseguem elaborar esse conceito quando perguntados sobre a concepção de extensão universitária e ter essa noção seria necessário porque somente conversando um pouco mais é que podemos subentender que eles não têm uma visão assistencialista, mas adotam a concepção do FORPROEX.

4.4.8 Avaliação do projeto JBT

Nessa unidade temática pretendemos fazer uma **avaliação do projeto** ao longo dos cinco anos de existência. Para tanto criamos a categoria aspectos positivos e negativos do projeto para termos um entendimento global sobre os altos e baixos do projeto durante esta caminhada. Este item pretende servir de análise para o próprio projeto perceber suas falhas e dentro dos seus limites burocráticos rever e tentar melhorar suas ações.

Aspectos positivos e negativos do projeto

Com base nos planos de ação anuais (2003 a 2008) construímos um quadro para verificarmos os pontos positivos e os negativos anualmente ao longo destes cinco anos de projeto, ressaltando que os pontos positivos repetidos no ano seguinte não foram elencados, subentendendo-se que continuaram acontecendo. Somente o quadro referente a 2009 foi baseado nas informações do Júlio César - Coordenador Geral, pois o plano de ação ainda não estava pronto formalmente. Este ano (2009) é o sexto ano do projeto e por já ter começado, aproveitaremos a oportunidade para expor também neste quadro os possíveis avanços.

Anos	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
2003	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Áreas: Educação Física, Artes, Pedagogia, Psicologia, Medicina e Odontologia. ✓ 240 crianças assistidas. ✓ Fornecimento de lanche. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Público-alvo: Vila Embratel.
2004	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Construção de salas próprias e climatizadas. ✓ Voluntariado das mães (organização do lanche e na área da saúde). ✓ Público-Alvo: Vila Embratel e Sá Viana. ✓ Sistema da aula: seis turmas de vinte alunos e com duração de cinquenta minutos cada aula, portanto, apenas três aulas por dia. ✓ Programação de atividades especiais na sexta feira para todas as faixas etárias³⁹. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Saída da área da Saúde: Medicina, Odontologia e Psicologia.
2005	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Público-alvo: área Itaqui-Bacanga 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Áreas: Educação Física, artes e Pedagogia. ✓ 216 crianças assistidas
2006	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 240 crianças assistidas. 	
2007	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 14 (catorze) educadores. ✓ Aulas de Informática. ✓ Período de maior índice de voluntários assíduos. 	
2008	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 300 crianças assistidas ✓ Aulas de Hidroginástica e Ginástica laboral para as mães⁴⁰. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diminuição do número de voluntários⁴¹. ✓ Saída da aula de Informática. ✓ Diminuição, no segundo semestre, do número de educadores, finalizando com seis. ✓ Falta de coordenação de área no segundo semestre. ✓ Falta de professores de Artes no segundo semestre. ✓ Evasão de alunos.
2009	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Coordenação de áreas. ✓ Professora de Artes. ✓ Elaboração do caderno do formador e do caderno do educador. ✓ Construção conjunta (coordenadores e professores) dos projetos (interdisciplinar e bimestrais) a serem desenvolvidos. 	

Fonte: Baseado em UFMA, 2003 a 2008⁴²

Quadro 9 – Aspectos positivos e negativos

Ao longo dos anos o projeto teve altos e baixos. Inicialmente atendia somente ao bairro da Vila Embratel, mas conseguiu ampliar o seu universo e

³⁹ Os projetos não acontecem todas as sextas-feiras. As atividades realizadas são diferentes das vivenciadas durante a semana no projeto.

⁴⁰ Este foi idealizado e concretizado por um voluntário, porém teve a duração de apenas um mês.

⁴¹ Informação dada pelo prof. Juan. Ele acredita que tenha sido por causa da reestruturação curricular do Curso de Educação Física transferindo todas as aulas para apenas o turno matutino. As demais informações neste quadro de retrocesso de 2008 foram coletadas durante as observações e entrevistas.

⁴² As informações referentes ao ano de 2009 foram elaboradas por meio de observações e depoimentos do coordenado geral do projeto.

atender a toda a área Itaqui-Bacanga, o que evidencia a sua credibilidade por parte dessas comunidades, isso porque sua atuação tem contribuído de alguma forma para minimizar alguns dos problemas sociais das mesmas.

Contudo, algumas mudanças não têm agradado a comunidade e aos professores, tais como a restrição dos tipos de atividades oferecidas e da redução do número de professores.

Algumas mães relataram que sentem falta dos atendimentos médicos e psicológicos e os professores entendem que a redução do quadro deles diminui espaços para outros acadêmicos quando estes deveriam ser ampliados.

Um aspecto positivo, que não estava previsto no plano de ação, mas é elemento essencial a ele, é o lanche. O Coordenador geral Júlio César considera este item como uma conquista do projeto.

No ano de 2006 teve uma diminuição do número de crianças, o que o Coordenador geral Júlio César diz ter acontecido por dois motivos: orçamento e problemas com a estrutura física, o que provocou a diminuição de duas crianças por turma.

No tocante ao voluntariado, todos os anos há, porém 2007 foi o ano de maior registro.

Em 2008 o projeto recebeu trezentas matrículas de alunos (entre veteranos e novatos) e iniciou com vinte e cinco crianças por turma, porém houve uma diminuição para 240 crianças por tais fatores: período de prova, incompatibilidade com o calendário escolar e desinteresse por partes das próprias crianças e adolescentes.

Sobre as aulas de Informática, o não mais oferecimento dessas deixou as mães e os alunos muito desapontados porque era no projeto que as crianças tinham oportunidade de ter mais aproximação com essa tecnologia, mas a manutenção das aulas tornou-se inviável devido a insuficiência de máquinas. A compra e manutenção tornava o custo muito elevado.

Ainda em 2008 houve um outro ponto negativo: falta de coordenação de áreas e de professora de artes. Porém, em 2009, essas faltas já foram supridas, tornando-se um ponto positivo para o ano corrente se comparado ao ano anterior.

Outra novidade para 2009 são os cadernos do formador e do educador. São apostilas criadas pelo Programa Educação pelo Esporte no ano de 2007, mas distribuídas pelo coordenador geral do 'JBT' somente em 2009 durante a semana de

capacitação.

O conteúdo de ambos contém toda a gama de conhecimentos necessários ao entendimento do que seja o IAS e o PEE. O principal enfoque é o detalhamento dos quatro alinhamentos (essencial, conceitual, estratégico e operacional) imprescindíveis para alcançar a missão do IAS⁴³.

O programa de formação é a reunião organizada do conteúdo que é a 'alma' do PEE. Ele está organizado didaticamente entre os quatro alinhamentos entendidos como imprescindíveis para que se assimile, compreenda e aplique uma solução educacional⁴⁴ do IAS, quais seja o Essencial, o Conceitual, o Estratégico e o Operacional. . (INSTITUTO AYRTON SENNA, p. 4, 2007a).

O caderno do formador contém atividades práticas para serem vivenciadas pelo educador no momento da formação para que este compreenda de forma prática como desenvolver o seu trabalho, já o caderno do educador contém exemplos de atividades e reflexões sobre cada uma delas com a intenção do educador ter uma noção de como preparar aulas estratégicas voltadas para o desenvolvimento das competências e construção de valores por meio do esporte.

Os cadernos trazem também reflexões que os educadores podem provocar nos alunos com o objetivo de ajudá-lo no desenvolvimento das competências e dos valores, como por exemplo, ao final de uma atividade levantar tais questões:

Quais os sentimentos expressos durante o jogo? Alguém foi excluído do jogo por não saber jogar? Quais as dificuldades sentidas? As pessoas puderam se conhecer melhor a si e aos outros? O que as pessoas valorizam? Alguém se esqueceu, durante o jogo, do valor que estava representado e agiu de modo contraditório a ele? Isso também pode ocorrer no jogo da vida? (INSTITUTO ARYTON SENNA, p. 31, 2007a).

A reflexão é algo inerente ao desenvolvimento das pessoas, seja no âmbito social seja no profissional. Então, é de suma importância criar espaço para que os adolescentes reflitam acerca de suas ações, com isso a educação poderá contribuir com uma formação consciente e deixar de ser uma reprodutora de conhecimentos.

Ao fazermos um balanço dos pontos positivos e negativos do projeto ao longo de sua trajetória podemos perceber que ele tem limites, pois, ao ser

⁴³ Criar condições e oportunidades para que os adolescentes possam desenvolver plenamente seus potenciais, transformando-os em competências que lhes proporcionem uma vida mais plena como pessoas, cidadãos e trabalhadores. (INSTITUTO AYRTON SENNA, p. 3, 2007a).

⁴⁴ O PEE é uma das soluções educacionais do IAS.

patrocinado por uma ONG, precisa fazer constantes cortes orçamentários, o que provoca redução na atuação e no quadro docente. Por outro lado, sabemos que, mesmos com oscilações do grau de impactos tanto sociais quanto na formação acadêmica, ainda assim o projeto JBT contribui para estes dois aspectos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa intenção ao desenvolver esta pesquisa é a de incentivar a comunidade acadêmica a dedicar-se à prática da extensão universitária assim como contribuir com o projeto JBT apontando seus limites de forma que o mesmo possa ultrapassá-los.

Partimos, então, da análise das concepções de extensão presentes no Brasil para entendermos em qual delas o projeto de apoio. Vimos que a História da extensão tem a presença muito forte do assistencialismo, o que tem colaborado para essa atividade não ter seu valor científico reconhecido, como são o ensino e a pesquisa.

A forma como a extensão foi implantada nas Universidades contribuiu muito para que a sua história fosse marcada pela prestação de serviço por meio de atividades paliativas para as comunidades mais pobres da sociedade, como foi o CRUTAC, o projeto RONDON, entre outros de menor reconhecimento nacional.

Em meio a este tempo tivemos logicamente movimentos de professores e mais notadamente de estudantes, através do movimento estudantil organizado, resistências e lutas por uma extensão sob a ótica da transformação. Lutas essas que foram suprimidas pelo Estado durante décadas até que, com o enfraquecimento político durante o período militar e meados da reabertura política do país, os professores conseguiram 'levantar a voz' e expandir nacionalmente uma nova concepção de extensão universitária através de um órgão representante dessa atividade – o FORPROEX.

A partir de então, a extensão passou a ter a possibilidade de ser produtora de conhecimento por meio da inter-relação com o ensino e com pesquisa e intervir na sociedade tendo como pilar a preocupação com o desenvolvimento sociocultural e político das comunidades.

Nessa perspectiva, o novo interlocutor da extensão, o FORPROEX, passou a exigir a presença dessa atividade nos documentos oficiais, pois sabemos que teoria e prática devem caminhar juntas e até o momento da criação deste Fórum a extensão aparecia nas leis apenas superficialmente e como caráter de prestação de serviços. Em outras palavras: a sintonia entre as Políticas Educacionais e a luta pela democratização da extensão poderia facilitar que a nova concepção passasse a vigorar nas Universidades sem barreiras.

Entretanto, além do enraizamento histórico a extensão também tem sofrido com as “meias palavras” das leis. Conforme o conteúdo dos documentos elaborados a partir de 1988 a extensão está garantida, pois todas as leis posteriores à Carta Magna a têm como referência e nessa há, pela primeira vez, a indissociabilidade entre a extensão e as demais atividades, ensino e pesquisa, mas os documentos posteriores a ela são contraditórios no tocante a configuração dessa atividade.

Assim, a nova LDB (nº 9394/96), as Diretrizes Curriculares para a Graduação, o Plano Nacional de Educação e a reforma da Educação superior, em especial o último documento, popularmente conhecido como REUNI, não contribuem para o estabelecimento da nova concepção de extensão universitária.

Com isso, passamos à análise dos documentos do projeto JBT e percebemos que o mesmo adota a mesma concepção do FORPROEX, pois pretende desenvolver nos jovens princípios sociais e educacionais.

No tocante à prática do projeto temos dois aspectos a considerar: o educacional e o social.

Levando em consideração as observações e os depoimentos dos entrevistados, elencamos algumas mudanças necessárias ao projeto, quais sejam: formação continuada dos coordenadores de área e dos professores, maior envolvimento dos professores com os projetos bimestrais de forma que desenvolvam autonomia e segurança para continuarem colocando-os em prática na falta de coordenador de área, não deixar que vaga a coordenação de área por tempo prolongado, pois, como vimos, esta tem um papel fundamental no desempenho do projeto e revisão da didática dos professores, principalmente da área da Pedagogia.

Quanto ao aspecto social pudemos perceber que o projeto tem como objetivos o desenvolvimento individual dos jovens e consegue atender a esse objetivo, já que, como os próprios alunos e mães relatam, há melhoras significativas no aspecto social destes alunos.

Com isso, o projeto aparece como fundamental na vida dessas pessoas porque não há Políticas Públicas na área Itaqui-Bacanga e também, pela característica social da mesma – risco iminente de uso de drogas, de entrar na marginalidade, entre outros. Com isso as mães procuram todos os mecanismos possíveis para ocupar os filhos e com qualidade, como é o caso do projeto JBT que oferece atividades esportivas e educacionais.

REFERÊNCIAS

ANDES. **As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior**. n. 25, Brasília, Ago. 2007.

ASSIS, Maria Luiza Fava Lopes Camargo de. **A influência do curso de extensão proepré – fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil na formação continuada de professores**. Campinas – São Paulo, 2007. 309f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2007. 309f.

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

BARROS, Patrícia Torres. **Extensão universitária: uma análise da experiência do Escola-Laboratório, “uma alternativa para a melhoria da qualidade do ensino fundamental**. São Luís: UFMA, 2003.94f. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino Superior). Universidade Federal do Maranhão, Maranhão,2003.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB Passo a Passo**. 3. ed. [s.L.]: Avercamp: 2007.

BOTOMÉ, Silvio P. **Pesquisa alienada e ensino alienante**. Petrópolis: Vozes: EDUCS&EDUFSCar, 1996.

BRASIL. **Lei nº 4.024**. 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.MEC. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em 22 out. 2006.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 252**, de 28 de fevereiro de 1967. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?>>. Acesso em 16 jun. 2008.

BRASIL. **Lei. nº 5.540**. 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. MEC. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acesso em 15 set. 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. MEC. Brasília, 1988. Disponível em: < <http://www.planalto.org.br>>. Acesso em: 18 jun. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96**. 20 de dezembro de 1996. MEC. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 15 set. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares de graduação**. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu>>. Acesso em: 20 set. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reforma da Educação Superior**. 200?. Disponível em: <<http://meesrv04.mec.gov.br/reforma/>>. Acesso em: 20 set. 2007.

BRASIL. Anteprojeto. **2ª versão do Anteprojeto de Lei da reforma universitária**. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino e dá outras providências. MEC, 2005. Disponível em: <<http://meesrv04.mec.gov.br/reforma/Documentos/DOCUMENTOS/2005.5.30.14.46.15.pdf>>. Acesso em: 16 ju .2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Lei 7200**. 10 de abril de 2006. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis n os 9.394 de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.contee.org.br/coordenacao/geral/materia>>. Acesso em: 26 set 2006.

BRASIL. Decreto. **Decreto n 6096**. 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 25 nov 2007.

BRZEZINSKI , Iria. **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

CARVALHO, Danielle Santos. **Projeto “Jovens com a Bola Toda”**: uma análise sobre as contribuições extensionistas para a formação acadêmica. São Luís – MA. 2005. 57f. Monografia (Graduação). Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2005.

CANALES, Renata Pereira. **O Centro de divulgação científica e cultural da Universidade de São Paulo, Campus São Carlos**: um projeto de extensão universitária. São Carlos – São Paulo. 2006. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2006.

CÊA, Geórgia Sobreira dos S. As versões do projeto de lei da reforma da educação superior: princípios, impasses e limites. In: SIQUEIRA, Ângela C. de; NEVES, Maria W. (Orgs). **Educação Superior**: uma reforma em processo. São Paulo: XAMÃ, 2006.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A Universidade Hoje. In: A que ponto chegamos: balanço do governo fncardoso e perspectivas da oposição. **PRAGA**: estudos marxistas. São Paulo: HUCITEC, 1998, vol. 6,. p. 23-32

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora USP, 2001.

COSTA, Hostílio C. Pereira. **A indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão na Universidade**: reflexão sobre as Ciências Humanas. São Luís: UFMA, 1999. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino Superior). Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 1999.

COSTA, Solange de Fátima. Mídia e cultura lúdica infantil no projeto Jovens com a Bola Toda. São Luís – MA. 2008. Monografia (Graduação). Curso de Licenciatura em Educação Física, Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2008.

CUNHA, Luis Antônio. O Ensino Superior no Octênio FHC. **Educação e Sociedade**. v. 24, n. 82, p. 37-61. 2003.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. *Ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FAGUNDES, José. **Universidade e Compromisso Social**: extensão, limites e perspectivas. Campinas: Editora da UNICAMP, 1986.

FÓRUM DOS PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS e SESu/MEC. **Plano Nacional de Extensão**. Ed. Atual. Brasil: MEC, 2001. Disponível em: <<http://www.renex.org.br>>. Acesso em: 9 mar. 2005.

FÓRUM DOS PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **FORPROEX**. 2007. Disponível em: <<http://www.renex.org.br>>. Acesso em: 9 dez. 2007.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?**. 2ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREITAG, Bárbara. **Estado, Escola e Sociedade**. 7. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

GOMES, Sylvianne Dias. **Educação pelo esporte**: uma análise sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores da Educação Física do Projeto de extensão Jovens com a Bola Toda. São Luís – MA. 2008. 68f. Monografia (Graduação). Curso de Licenciatura em Educação Física, Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2008.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária**: comunicação ou domesticação? São Paulo: Cortez: Autores Associados: Universidade Federal do Ceará, 1986.

HASSENPFUG, Walderez Nosé. **Educação pelo Esporte**. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2004.

HUNGER, Dagmar A. C. França. **A Universidade sob a ótica da extensão universitária**: análise da função universitária no pensamento do professor universitário de Educação Física. Campinas, SP: [s.n], 1998. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 1998.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Sobre o Instituto Ayrton Senna e seus programas**. Disponível em: [http:// www.ayrton-senna.com](http://www.ayrton-senna.com). Acesso em: 15 de agost. 2008.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Caderno do formador. Programa Educação pelo Esporte**. 2007a.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Caderno do Educador**. Programa Educação pelo Esporte. 2007b.

LÜDCKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo:EPU, 1986.

MACEDO, Arthur Roquete de. O papel social da Universidade. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior.** v. 23, n. 34. p. 7-12. Abril, 2005.

MELLO, João Manuel C. de; NOVAIS, Fernando A. A que ponto chegamos. In: A que ponto chegamos: balanço do governo fncardoso e perspectivas da oposição. **PRAGA: estudos marxistas.** São Paulo: HUCITEC, 1998, vol. 6, p. 9-14.

MELO, Luis Gonzaga. **Reforma na Universidade do Maranhão.** São Luís, Maranhão. 1971.

MELO NETO, Francisco José de. **Extensão Universitária: uma análise crítica.** João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

MELO, Maria Alice. **CRUTAC: uma experiência de extensão na Universidade Federal do Maranhão.** Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas. Instituto de Estudos Avançados em Educação. 1984. (Dissertação de Mestrado).

MONTAÑO, Carlos. Das lógicas do Estado par as lógicas da sociedade civil: Estado e terceiro setor em questão. **Serviço Social e Sociedade.** nº 59, março. São Paulo:Cortez, 1999. p. 47-79.

MOTA, Maria de A. Cavalcante. **Extensão Universitária no Curso de Educação Física da UFMA.** São Luís, 2003. (monografia de especialização – UFMA).

NASCIMENTO, Ilma Vieira do. **Interiorização do ensino: o caso de Imperatriz – MA.** 1986. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1986.

NOGUEIRA, Maria das D. Pimentel. Extensão Universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, Dóris Santos de (org.). **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina.** Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

ORSO, Paulino José. Apresentação. In: ORSO, Paulino José (Org.). **Educação, sociedade de Classes e Reforma Universitária.** Campinas: Autores Associados, 2007.

RODRIGUES, Viviane. **A função social do projeto de extensão Jovens com a bola toda: emancipadora ou conservadora?** . São Luís – MA. 2005. 71f. Monografia (Graduação). Curso de Licenciatura em Educação Física, Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2005.

SANCHEZ, Luz Helena Toro de. **A extensão universitária: o histórico da experiência da UNICAMP.** Campinas, SP: [s.n], 1996. – Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1996.

SANTOS, Marileide M. dos. **Ciranda de Criança: um projeto de extensão na UFMA.** São Luís – MA. 2003a. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino Superior). Universidade Federal do Maranhão

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SEBINELLI, Rosa Maria Marins Gobbi. **O Debate Nacional e a experiência da Universidade Estadual de Campinas.** Campinas - São Paulo, 2004. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade.** v. 27, n. 96, p. 1021-1056. 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; Moraes, Maria C. M. de; Evangelista, Olinda. **Política Educacional.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei da educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 29. p. 5-27, maio/ago, 2005.

SILVA, Maria Ozanira Silva e. **Interiorização com o meio: uma proposta de extensão universitária em São Luís – MA.** 1980. 250f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – (Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão) São Luís, 1980.

Soares, Anna Maria S. De Castro. **O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão**: discurso e prática. São Luís, UFMA/Secretaria de Educação, 1984. (Coleção Ciências Sociais. Série Educação, 3). (Introdução e cap. 1).

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A História da Extensão Universitária**. Campinas: Editora Alínea, 2000.

SOUZA, Marcos Lopes de. **Atividade curricular de integração entre ensino, pesquisa, extensão (ACIEPE)**: anseios, conjunturas e controns de inovações curriculares em movimento. São Carlos – SP. 257f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2007.

TAVARES, Maria das Graças. **Extensão Universitária: novo paradigma de Universidade?**. Maceió: EDUFAL, 1997.

TAVARES, Maria das Graças. Os Múltiplos Conceitos de Extensão. In: FARIA, Dóris Santos de (org.). **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 73-84.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Regimento da Universidade Federal do Maranhão**. Doc. da UFMA. Reitoria da UFMA. 1971.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Estatuto da Universidade Federal do Maranhão**. Doc. da UFMA. Reitoria da UFMA. 1979.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Regimento da Universidade Federal do Maranhão**. Doc. da UFMA. Reitoria da UFMA. 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Plano de estrutura e funcionamento do projeto Jovens com a Bola Toda**. Doc. de projeto de extensão da UFMA. Reitoria da UFMA. 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Plano estratégico de desenvolvimento institucional (PEDI – Minuta)**. Doc. da UFMA. Reitoria da UFMA. 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 447 - CONSEPE**. Aprova Projetos de Extensão. 22 de fevereiro de 2006. Aprova Projetos de Extensão. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Proposta do Projeto de Extensão Jovens com a Bola Toda**. Doc. de projeto de extensão da UFMA. Reitoria da UFMA. 2006a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Plano anual de trabalho e orçamento**. Projeto Jovens com a Bola Toda. Programa Educação pelo Esporte. 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Plano anual de trabalho e orçamento**. Projeto Jovens com a Bola Toda. Programa Educação pelo Esporte. 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Plano anual de trabalho e orçamento**. Projeto Jovens com a Bola Toda. Programa Educação pelo Esporte. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Plano anual de trabalho e orçamento**. Projeto Jovens com a Bola Toda. Programa Educação pelo Esporte. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Plano anual de trabalho e orçamento**. Projeto Jovens com a Bola Toda. Programa Educação pelo Esporte. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Plano Plurianual de Metas qualitativas de adesão da UFMA ao REUNI**. Doc. da UFMA. Reitoria da UFMA. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação Física**. 2007. – (Comissão de reformulação curricular: Ana Paula Vieira, Sidney F. Zimbres, Silvana M. de Araújo, Tarcísio J. Ferreira, Zartu G. Cavalcanti).

VALENTE, Ivan. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VIEIRA, Sofia Lercher; FARIA, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Liber Livro Editora, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

I. IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

- ✓ **INSTITUIÇÃO:** PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
- ✓ **TÍTULO DA PESQUISA:** A extensão universitária no Curso de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão: uma análise do projeto 'Jovens com a Bola Toda'.
- ✓ **OBJETIVO GERAL DA PESQUISA:** examinar os impactos do projeto "Jovens com a Bola Toda" conforme os seus objetivos propostos.
- ✓ **AUTORA:** Bárbara Souza Lima

II. **SUJEITOS DA PESQUISA:** coordenador geral do projeto

III. ROTEIRO

1. O que levou você a implantar o Projeto "Jovens com a Bola Toda" (JBT) na Universidade Federal do Maranhão?

Objetivo: Identificar o porquê da implantação do projeto na UFMA.

2. Quais são os objetivos do projeto JBT? E como o projeto os coloca em prática?

Objetivo: Identificar se o coordenador geral conhece os objetivos do projeto e como o projeto os materializa.

3. Qual o tipo de trabalho é realizado com os monitores para tomarem conhecimento do projeto e como você acompanha o trabalho deles no decorrer do ano?

Objetivo: saber se o projeto repassa aos professores os seus objetivos.

4. Qual a importância dos projetos de extensão para a comunidade?

Objetivo: Identificar a importância dos projetos da UFMA para a comunidade.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

I IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

- ✓ **INSTITUIÇÃO:** PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
- ✓ **TÍTULO DA PESQUISA:** A extensão universitária no Curso de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão: uma análise do projeto 'Jovens com a Bola Toda'.
- ✓ **OBJETIVO GERAL DA PESQUISA:** examinar os impactos do projeto "Jovens com a Bola Toda" conforme os seus objetivos propostos.
- ✓ **AUTORA:** Bárbara Souza Lima

II SUJEITOS DA PESQUISA: Coordenadoras de área do projeto

III ROTEIRO

1. O que te levou a participar do projeto 'Jovens com a Bola Toda'?

Objetivo: identificar a importância do projeto para os acadêmicos

2. Você conhece os objetivos do Projeto? Se sim, como os coloca em prática? Se não, a construção dos seus planos de aula são baseados em que?

Objetivo: identificar se os professores conhecem e aplicam os objetivos do projeto.

3. Como você vê o papel da coordenação de área no projeto?

Objetivo: identificar a importância da coordenação no projeto

4. Qual a sua opinião sobre o projeto JBT?

Objetivo: Entender o que os acadêmicos pensam sobre o projeto

5. Você conhece outros projetos de extensão da UFMA? Fale um pouco sobre a importância deles.

Objetivo: identificar a importância dos projetos de extensão na visão dos acadêmicos

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA

I IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

- ✓ **INSTITUIÇÃO:** PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
- ✓ **TÍTULO DA PESQUISA:** A extensão universitária no Curso de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão: uma análise do projeto 'Jovens com a Bola Toda'.
- ✓ **OBJETIVO GERAL DA PESQUISA:** examinar os impactos do projeto "Jovens com a Bola Toda" conforme os seus objetivos propostos.
- ✓ **AUTORA:** Bárbara Souza Lima

II SUJEITOS DA PESQUISA: professores do projeto

III ROTEIRO

1. O que te levou a participar do projeto 'Jovens com a Bola Toda'?

Objetivo: identificar a importância do projeto para os acadêmicos

2. Você conhece os objetivos do Projeto? Se sim, como os coloca em prática? Se não, a construção dos seus planos de aula são baseados em que?

Objetivo: identificar se os professores conhecem e aplicam os objetivos do projeto.

3. Qual a sua opinião sobre o projeto JBT?

Objetivo: Entender o que os acadêmicos pensam sobre o projeto

4. Você conhece outros projetos de extensão da UFMA? Fale um pouco sobre a importância deles.

Objetivo: identificar a importância dos projetos de extensão na visão dos acadêmicos

5. No ano de 2008, os problemas pelos quais o projeto passou interferiu na sua metodologia? Se sim, de que forma?

Objetivo: identificar a relação entre problemas administrativos e didática do professor.

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA

I IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

- ✓ **INSTITUIÇÃO:** PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
- ✓ **TÍTULO DA PESQUISA:** A extensão universitária no Curso de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão: uma análise do projeto 'Jovens com a Bola Toda'.
- ✓ **OBJETIVO GERAL DA PESQUISA:** examinar os impactos do projeto "Jovens com a Bola Toda" conforme os seus objetivos propostos.
- ✓ **AUTORA:** Bárbara Souza Lima

II SUJEITOS DA PESQUISA: ex-professores

III ROTEIRO

1. Quanto tempo você passou no projeto (de quando a quando). O que te levou a participar do Projeto "Jovens com a Bola Toda" (JBT)

Objetivo: identificar a importância do projeto para a UFMA

2. Você conhece os objetivos do projeto? Se sim, como você os coloca em prática? Se não, a construção dos seus planos de aula são com base em que?

Objetivo: identificar se os monitores conhecem e aplicam os objetivos do projeto.

3. A coordenadora de área era importante no seu trabalho? Por quê?

Objetivo: Detectar o grau de importância da coordenação de área no trabalho dos professores.

4. Qual a sua opinião sobre o JBT?

Objetivo: entender o que os acadêmicos pensam sobre o projeto

5. Por que você saiu do projeto JBT?

Objetivo: Entender o motivo que o levou a sair do projeto

6. Qual a importância destes projetos de extensão na UFMA para a comunidade Itaqui-Bacanga?

Objetivo: identificar a importância dos projetos de extensão para a comunidade.

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA

I IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

- ✓ **INSTITUIÇÃO:** PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
- ✓ **TÍTULO DA PESQUISA:** A extensão universitária no Curso de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão: uma análise do projeto 'Jovens com a Bola Toda'.
- ✓ **OBJETIVO GERAL DA PESQUISA:** examinar os impactos do projeto "Jovens com a Bola Toda" conforme os seus objetivos propostos.
- ✓ **AUTORA:** Bárbara Souza Lima

II SUJEITOS DA PESQUISA: mães veteranas

III ROTEIRO

1. Como você ficou sabendo do projeto?

Objetivo: identificar o nível de abrangência do projeto

2. Conte-me sobre o dia-a-dia do seu filho antes e após a frequência no projeto.

Objetivo: identificar a influência do projeto na vida da criança

3. Você acha que o projeto ajudou no comportamento de seu filho? Cite exemplos.

Objetivo: identificar a projeção do projeto na vida social da criança

4. Você conhece outros projetos de extensão realizado pela UFMA? Qual a importância do JBT e deste outros para a sua comunidade?

Objetivo: entender as importância dos projetos de extensão para a comunidade.

APÊNDICE F- ROTEIRO DE ENTREVISTA

I IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

- ✓ **INSTITUIÇÃO:** PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
- ✓ **TÍTULO DA PESQUISA:** A extensão universitária no Curso de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão: uma análise do projeto 'Jovens com a Bola Toda'.
- ✓ **OBJETIVO GERAL DA PESQUISA:** examinar os impactos do projeto "Jovens com a Bola Toda" conforme os seus objetivos propostos.
- ✓ **AUTORA:** Bárbara Souza Lima

II SUJEITOS DA PESQUISA: alunos veteranos

III ROTEIRO

1. Como você ficou sabendo do projeto?

Objetivo: identificar o nível de abrangência do projeto

2. O que você esperava encontrar no projeto?

Objetivo: identificar os motivos que influenciaram o aluno a participar do projeto

3. Como era seu dia-a-dia antes do projeto? E agora?

Objetivo: detectar a influência do projeto na rotina do aluno

4. Quais atividades os professores realizavam com vocês durante as aulas?

Objetivo: identificar se o projeto pratica seus objetivos.

5. Quem lidera as aulas? E como é feita a organização na hora do jogo? Quem dá as regras dos jogos?

Objetivo: identificar se os princípios de cidadania, solidariedade, afetividade e integração expressos no documento do projeto JBT são postos em prática.

6. Os professores estimulam a competição entre os alunos na hora do jogo?

Objetivo: identificar a postura do professor e se os princípios do projeto são trabalhados.

7. Como os professores participam da sua vida?

Objetivo: saber se há preocupação do projeto com a realidade da comunidade que o projeto se relaciona.

8. Você conhece outros projetos de extensão realizado pela UFMA? Qual a sua opinião sobre eles?

Objetivo: entender a importância dos projetos de extensão para as crianças.

APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA

I IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

- ✓ **INSTITUIÇÃO:** PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
- ✓ **TÍTULO DA PESQUISA:** A extensão universitária no Curso de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão: uma análise do projeto 'Jovens com a Bola Toda'.
- ✓ **OBJETIVO GERAL DA PESQUISA:** examinar os impactos do projeto "Jovens com a Bola Toda" conforme os seus objetivos propostos.
- ✓ **AUTORA:** Bárbara Souza Lima

II SUJEITOS DA PESQUISA: mães novatas

III ROTEIRO

1. Como você ficou sabendo do projeto?

Objetivo: identificar o nível de abrangência do projeto

2. Por que você matriculou seu filho no projeto JBT?

Objetivo: entender porque a comunidade procura o projeto JBT?

3. Como é o dia-a-dia do seu filho?

Objetivo: conhecer a realidade do aluno.

APÊNDICE H – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO COORDENADOR DO PROJETO DE EXTENSÃO ‘JOVENS COM A BOLA TODA’

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

São Luís (MA), _____ de _____ de _____ .

Senhor Coordenador do Projeto de Extensão ‘Jovens com a Bola Toda’,

Sou **Bárbara Souza Lima** aluna da 8ª turma de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão e venho, sob a supervisão de meu orientador, Prof. Dr. Paulo da Trindade Nerys Silva, estudando sobre um tema inerente às Universidades públicas brasileiras que tem causado inquietação não apenas em estudiosos do assunto, mas em todos que se comprometem com a função social da Universidade pública.

Meu objetivo é examinar os impactos do projeto “Jovens com a Bola Toda” conforme os seus objetivos propostos. O título do estudo é: A extensão universitária no Curso de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão: uma análise do projeto de extensão ‘Jovens com a Bola Toda’.

O olhar sobre esse tema nasceu desde a graduação quando percebi que a extensão não está presente na vida de todos os acadêmicos dessa Universidade.

Meu propósito não é encontrar um culpado, mas buscar possíveis respostas para um problema que não é exclusivo de uma Universidade, mas de muitas. E a partir dessas respostas, poder contribuir para a reflexão sobre a importância da extensão para a Universidade.

Para esse desafio, que se constitui a pesquisa, acredito que o espaço educativo para a pesquisa seja o **Projeto de extensão “Jovens com a Bola Toda”**, uma vez que é um projeto interdisciplinar que já existe há cinco de forma contínua e de grande reconhecimento na UFMA.

Para desenvolvimento da investigação gostaria de ter como espaço físico e social **os espaços onde acontecem as atividades com os alunos do Projeto.**

Na coleta e análise dos dados, pretendo utilizar os seguintes procedimentos: análise do documento do Projeto, observação das atividades do Projeto, entrevistas com as crianças e conversas informais com o coordenador do projeto e, se necessário, com os professores.

É importante ressaltar que os informantes não terão suas identidades explicitadas (no trabalho final usarei nomes fictícios) e que apenas eu, meu orientador e co-orientador faremos a análise dos dados. Além disso, os envolvidos em cada procedimento terão acesso, antes de qualquer divulgação, às transcrições das entrevistas e às observações sobre as redações produzidas.

A participação de cada um que fizer parte do universo que eu descrevi, é essencial; no entanto não há obrigatoriedade, a falta será compreendida. Além disso, a qualquer momento o participante pode pedir esclarecimentos sobre o porquê dos instrumentos utilizados e da pesquisa em si.

Gostaria imensamente de poder contar com a aprovação e a colaboração do **Projeto “Jovens com a Bola Toda”**, ressaltando que ao final da pesquisa, seu produto, a dissertação de Mestrado em Educação/UFMA, será conhecida e compartilhada pelo Projeto, tendo em vista que estabeleceremos, com certeza, muito mais um diálogo do que uma atividade de pesquisa descomprometida com as posições e subjetividades dos sujeitos envolvidos nela.

Dessa forma, subscrevo-me, referendada pelo meu orientador de dissertação, Prof. Dr. Paulo da Trindade Nerys Silva.

Atenciosamente,

BÁRBARA SOUZA LIMA
Mestranda em Educação/ UFMA

VISTO:

Prof. Dr. Paulo da Trindade Nerys Silva

APÊNDICE I - TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO E DIVULGAÇÃO DE DADOS

Eu, Bárbara Souza Lima, pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada **A extensão universitária no Curso de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão: uma análise do projeto de extensão ‘Jovens com a Bola Toda’**, declaro que conheço e cumprirei as normas vigentes no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO e assumo, neste Termo, o compromisso de, ao utilizar os dados e/ou informações coletados junto aos sujeitos da pesquisa, assegurar a confidencialidade e privacidade dos mesmos. Assumo ainda neste Termo o compromisso de destinar os dados coletados somente para a pesquisa a qual se vinculam.

São Luís (MA), _____ de _____ de 2008.

Pesquisadora Responsável: Bárbara Souza Lima

VISTO:

Orientador da Dissertação: Prof. Dr. Paulo da Trindade Nerys Silva

APÊNDICE J - CARTA PARA OBTENÇÃO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA QUE ENVOLVA SUJEITOS MAIORES DE IDADE

Eu, Bárbara Souza Lima, profissional de Educação Física, portadora do CPF 635495573 53, RG 60773696 8, estabelecida na Rua 01 qd 03 n 58 Cohatrac III, CEP 65054 610, na cidade de São Luís (MA), cujos telefones de contato são (98) 3238 9533/ 8804 5125 vou desenvolver uma pesquisa para o **Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão** intitulada: A extensão universitária no Curso de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão: uma análise do projeto de extensão 'Jovens com a Bola Toda'. O objetivo deste estudo é examinar os impactos do projeto "Jovens com a Bola Toda" e necessito que o Sr. forneça informações, através da disposição do projeto de extensão "Jovens com a Bola Toda".

No presente vimos convidá-lo a participar dessa pesquisa que é voluntária e não determinará qualquer risco ou desconforto.

Informo que o Sr. tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre o esclarecimento de eventuais dúvidas. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética na pesquisa, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO situado na Sala 07, Bloco C, CEB Velho, Campus Universitário do Bacanga da UFMA**. Seu e-mail para correspondência é cepufma@ufma.br, o telefone – (98) 2109-8708 – e comunique-se com o Coordenador Prof. Dr. Sanatiel Pereira.

Também é garantida a liberdade da retirada do consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa.

Garanto que as informações obtidas serão analisadas sem que haja a identificação de nenhum dos participantes, a não ser no caso das entrevistas que serão usados pseudônimos para os sujeitos que delas participarem.

O Sr. tem direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas, e caso seja solicitado, darei todas as informações que requer no âmbito dessa pesquisa.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa e os resultados serão veiculados à minha dissertação de Mestrado em Educação/UFMA, sem nunca tornar possível a sua identificação.

Anexo está o **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

VISTO:

.....

Orientador da Dissertação: Prof. Dr. Paulo da Trindade Nerys Silva

APÊNDICE K - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente esclarecido respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo a pesquisa **A extensão universitária no Curso de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão: uma análise do projeto de extensão 'Jovens com a Bola Toda'**.

Eu discuti com a pesquisadora sobre a minha decisão em participar desse estudo. Ficaram claros para mim quais são os objetivos do estudo, os procedimentos a serem utilizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o estudo, sem penalidade ou prejuízo.

..... Data:de.....de

Assinatura

Nome:

Endereço:

RG:

Fone: ()

..... Data:de.....de

Assinatura da pesquisadora

VISTO

.....

Orientador da Dissertação

APÊNDICE L - CARTA PARA OBTENÇÃO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA QUE ENVOLVA SUJEITOS MENORES DE IDADE

Eu, Bárbara Souza Lima, profissional de Educação Física, portadora do CPF 635495573 53 , RG 60773696 8, estabelecida na Rua 01 qd 03 n 58 Cohatrac III, CEP 65054 610, na cidade de São Luís (MA), cujos telefones de contato são (98) 3238 9533/ 8804 5125 vou desenvolver uma pesquisa para o **Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão** intitulada: A extensão universitária no Curso de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão: uma análise do projeto de extensão ‘Jovens com a Bola Toda’. O objetivo deste estudo é examinar os impactos do projeto “Jovens com a Bola Toda” conforme os seus objetivos propostos e necessito informações de seu (sua) filho(a), através da entrevista em anexo, devendo ocupá-lo(a) por aproximadamente 30 minutos.

No presente vimos convidar (sua) filho(a) a participar, com o seu consentimento, dessa pesquisa que é voluntária e não determinará qualquer risco ou desconforto. Informo que o(a) Sr(a) tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre o esclarecimento de eventuais dúvidas. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética na pesquisa, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO situado na Sala 07, Bloco C, CEB Velho, Campus Universitário do Bacanga da UFMA**. Seu e-mail para correspondência é cepufma@ufma.br, o telefone – (98) 2109-8708 – e comunique-se com o Coordenador Prof. Dr. Sanatiel Pereira.

Também é garantida a liberdade da retirada do consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa.

Garanto que as informações obtidas serão analisadas sem que haja a identificação de nenhum dos participantes, a não ser no caso das entrevistas que serão usados pseudônimos para os sujeitos que delas participarem.

O(a) Sr(a). tem direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas, e caso seja solicitado, darei todas as informações que requer no âmbito dessa pesquisa. Ressalto ainda que não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para a

pesquisa e os resultados serão veiculados à minha dissertação de Mestrado em Educação/UFMA, sem nunca tornar possível identificação de (sua) filho(a).

Anexo está o **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

VISTO:

.....

Orientador da Dissertação

APÊNDICE M – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente esclarecido respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo a pesquisa **A extensão universitária no Curso de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão: uma análise do projeto de extensão ‘Jovens com a Bola Toda’**.

Eu discuti com a pesquisadora sobre a minha decisão em permitir a participação do (a) meu (minha) filho (a) nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os objetivos do estudo, os procedimentos a serem utilizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também que a participação do (a) meu (minha) filho (a) é isenta de despesas e que tenho garantia de acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em deixá-lo (a) participar deste estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o estudo, sem penalidade ou prejuízo.

..... Data:de.....de

Assinatura

Nome:

Endereço:

RG:

Fone: ()

..... Data:de.....de

Assinatura da pesquisadora

VISTO

.....

Orientador da Dissertação

Lima, Bárbara Souza.

A extensão universitária no Curso de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão/ Bárbara Souza Lima. – São Luís, 2009.

137 f.:il.

Impresso por Computador (fotocópia)

Orientador: Paulo da Trindade Nerys Silva.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

1. Curso de Educação Física – UFMA 2. Extensão Universitária – UFMA 3. Política Educacional – UFMA 4. Projeto Jovens com a Bola Toda
I. Título

CDU796:378.4 (812.1)