

Narrativas de formação docente: aprendizagens constituídas na extensão universitária

Teacher training narratives: learning constituted in university extension

Narrativas de formación docente: aprendizajes constituidos en la extensión universitaria

Dara dos Santos Nascimento¹
Universidade Vale do Acaraú, Brasil.

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro²
Universidade Estadual do Ceará, Brasil.

Resumo

Este artigo busca compreender como as aprendizagens docentes constituídas por licenciandos em um projeto de extensão universitária voltado para a formação de professores contribuem para a elaboração de suas práticas pedagógicas no exercício da docência e para o seu desenvolvimento profissional. O referencial teórico é composto por Farias *et al.* (2014), Franco (2015), García (1999), Gatti (2008), Imbernón (2000, 2009 e 2010), Mizukami *et al.* (2010), Veiga (2008), entre outros autores. De abordagem qualitativa, para a sua realização foi aplicado um questionário de seleção e caracterização dos sujeitos a 13 integrantes que participaram do projeto de extensão universitária Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação (NEDIMPE). Duas professoras foram selecionadas para a realização de uma entrevista narrativa, em que se utilizou como inspiração os 6 passos para analisar entrevistas narrativas sistematizados em Schütze (2013). Os resultados indicaram que a participação no projeto contribuiu para que elas tivessem uma percepção mais ampla do trabalho pedagógico, o que impactou no planejamento e realização de suas práticas pedagógicas após se tornarem docentes, além da compreensão de que teoria e prática se articulam no trabalho docente. Conforme as narrativas das docentes, percebeu-se que a participação no referido projeto de extensão foi importante, uma vez que elas conseguiram vislumbrar que teoria e prática se complementam no trabalho docente. Além disso, a experiência de planejar as pesquisas e as ações realizadas nas ações de extensão teve impacto muito positivo na elaboração de suas próprias práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Formação de professores. Narrativas docentes. Aprendizagens docentes. Extensão universitária.

¹ Mestrado em Educação. Universidade Vale do Acaraú. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5515-9807>. Contato: darasnascimento@gmail.com.

² Doutorado em Educação. Universidade Estadual do Ceará. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8685-9857>. Contato: mirtielfrankson@gmail.com.



Abstract

This article seeks to understand how the teaching and learning experiences of undergraduate students in a university extension project focused on teacher training contribute to the development of their pedagogical practices and their professional development. The theoretical framework is based on authors such as Farias et al. (2014), Franco (2015), García (1999), Gatti (2008), Imbernón (2000, 2009, and 2010), Mizukami et al. (2010), and Veiga (2008), among others. Using a qualitative approach, a questionnaire was applied to 13 members of the university extension project Nucleus for Studies in Didactics, Interaction, and Research Methodologies in Education (NEDIMPE) to select and characterize subjects. From this group, two teachers were chosen for a narrative interview, inspired by the six steps for narrative interview analysis systematized by Schütze (2013). The results indicate that participation in the project contributed to a broader understanding of pedagogical work, which positively impacted the planning and implementation of their teaching practices after they became teachers. This also helped them understand the interconnection between theory and practice in teaching. According to the teachers' narratives, their involvement in the extension project was important because it allowed them to see how theory and practice complement each other in teaching. Furthermore, the experience of planning research and actions carried out in the extension activities had a very positive impact on the development of their own pedagogical practices.

Keywords: Teacher training. Teacher narratives. Teaching and learning. University extension.

Resumen

Este artículo busca comprender cómo las experiencias de enseñanza-aprendizaje desarrolladas por estudiantes de grado, en el marco de un proyecto de extensión universitaria centrado en la formación docente, contribuyen al desarrollo de sus prácticas pedagógicas y a su crecimiento profesional. El marco teórico se basa en las contribuciones de diversos autores, como Farias et al. (2014), Franco (2015), García (1999), Gatti (2008), Imbernón (2000, 2009 y 2010), Mizukami et al. (2010) y Veiga (2008), entre otros. Para este estudio cualitativo, se aplicó un cuestionario para la selección y caracterización de 13 miembros del proyecto de extensión universitaria del Núcleo de Estudios en Didáctica, Interacción y Metodologías de Investigación en Educación (NEDIMPE). A partir de esta muestra, se seleccionó a dos docentes para realizar una entrevista narrativa, inspirada en los seis pasos para el análisis de entrevistas sistematizados por Schütze (2013). Los resultados indican que la participación en el proyecto contribuyó a una mayor comprensión del trabajo pedagógico, lo que influyó positivamente en la planificación e implementación de sus prácticas docentes después de su incorporación al profesorado. Asimismo, evidenciaron una mejor comprensión de la interconexión entre la teoría y la práctica en la docencia. Según las narrativas de los docentes, la experiencia en el proyecto de extensión fue crucial, ya que les permitió constatar que la teoría y la práctica se complementan en el ejercicio de la docencia. Además, la planificación de la investigación y las acciones llevadas a cabo en el marco de la extensión tuvieron un impacto muy positivo en el desarrollo de sus propias prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Formación docente. Narrativas docentes. Enseñanza-aprendizaje. Extensión universitaria.

1 INTRODUÇÃO

A ideia de que docentes aprendem em diferentes contextos é quase universal na contemporaneidade. Pesquisas sobre a formação de professores têm destacado que, seja na formação inicial ou continuada, as aprendizagens constituídas pelos referidos profissionais ocorrem em diferentes espaços formativos para além da tradicional sala de aula (GARCÍA, 1999; IMBERNÓN, 2009, 2010). Nessa perspectiva, o objetivo deste texto é compreender como as aprendizagens docentes constituídas por licenciandos em um projeto de extensão universitária voltado para a formação de professores contribuem para a elaboração de suas práticas pedagógicas no exercício da docência e para o seu desenvolvimento profissional.

Entende-se como desenvolvimento profissional docente o transcurso que compreende a formação inicial e continuada (GARCÍA, 1999). O autor acredita que uma compreensão de formação docente como um único processo, desde a sua fase inicial até o exercício da prática, é mais bem-concebido dessa forma, pois, embora o desenvolvimento profissional se dê, de fato, em diferentes etapas, estas fazem parte de um mesmo processo. Sob esse ponto de vista, a formação de professores é concebida como um contínuo, e cada nova experiência pela qual o docente passa, de algum modo, lhe forma e exerce influência em sua identidade profissional.

Quanto à extensão universitária, a experiência pode impactar o docente desde o início do seu desenvolvimento profissional, como estudante universitário, da mesma forma quando finaliza essa etapa inicial e atua de forma profissional, agregando sujeitos de diferentes realidades, experiências e conhecimentos (RABEL, 2012). Em contrapartida, as aprendizagens docentes constituídas nesse espaço ainda são pouco difundidas, o que torna esta pesquisa necessária do ponto de vista pedagógico e científico.

No contexto científico, sua relevância se insere na perspectiva de apresentar os resultados de práticas extensionistas que aliam ensino, pesquisa e extensão em contexto de colaboração entre discentes de licenciatura e professores da Educação Básica em escolas. Já no que se refere ao campo pedagógico, conhecer como projetos institucionais, utilizando como exemplo a extensão universitária, voltados para a formação de professores e que utilizam a escola como campo de pesquisa e ação, podem influenciar na formação discente e, consequentemente, no desenvolvimento profissional docente.

Para a coleta e produção de dados, realizamos uma entrevista narrativa com duas professoras da Educação Básica do Município de Itapipoca, situado na Região Norte do Ceará. As professoras são ex-participantes do Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação (NEDIMPE), que será mais bem situado nas próximas seções. O estudo é de natureza qualitativa e exploratória, na qual os dados foram analisados com inspiração nos seis passos para analisar entrevistas narrativas, sistematizados em Schütze (2013). O referencial teórico é composto por Farias *et al.* (2014), Franco (2015), García (1999), Gatti (2008), Imbernón (2000, 2009 e 2010), Mizukami *et al.* (2010), Veiga (2008), entre outros autores.

Iniciamos explicando o percurso metodológico da pesquisa seguido pela seção de referencial teórico, no qual discutimos a formação de professores e a extensão universitária. Para uma melhor organização, os dados são analisados em três seções: a primeira, denominada de resultados e discussão, na qual realizamos uma análise dividida em quatro

subseções. As duas primeiras analisam a narrativa da professora Clara dividida em trajetória e fase de perguntas e as duas últimas analisam a narrativa da professora Paula Eduarda, também divididas em trajetória e fase de perguntas.

A seguir, expressamos o agrupamento e a comparação das trajetórias das professoras e para finalizar a análise das narrativas, apresentamos a construção de um modelo teórico baseado nas narrativas de Clara e Paula Eduarda. Concluímos com a seção de considerações finais do trabalho, onde indicamos os achados mais relevantes da pesquisa.

2 METODOLOGIA

A pesquisa de natureza qualitativa e exploratória (STAKE, 2011) foi realizada no ano de 2023 com ex-integrantes do projeto de extensão universitária NEDIMPE, mantido na Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), na cidade de Itapipoca-Ceará.

Buscamos em registros fotográficos desde o início do projeto por integrantes que eram licenciandos na época em que participaram do projeto de extensão e já tivessem concluído a graduação para que o objetivo de pesquisa fosse alcançado. Identificadas essas pessoas, contactamos 24 ex-integrantes que poderiam se encaixar nos critérios para compor o perfil buscado com a pesquisa, dos quais 13 responderam ao questionário de seleção e de composição do perfil dos sujeitos, bem como leram e concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O questionário foi subdividido em duas seções. A primeira indagava sobre informações pessoais gerais, na qual buscamos definir o perfil dos participantes, contando com 7 questões. Já a segunda buscava informações relacionadas à formação e à prática docente dos sujeitos, na qual indagamos sobre aspectos da vida profissional, compreendendo um total de 7 questões. Ao final desse processo, duas professoras foram selecionadas para a entrevista narrativa, cujos nomes fictícios são Clara e Paula Eduarda.

Clara participou do NEDIMPE durante 1 ano e quando foi entrevistada tinha 2 anos de experiência docente. É pedagoga com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Já trabalhou com turmas de primeiro, segundo e terceiro anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trabalha diariamente em uma escola pública de tempo integral no Município de Itapipoca-Ceará. Seus horários são divididos em três turmas: uma de segundo ano e duas de terceiro ano, com as disciplinas de Geografia, História, Ciências e Artes.

A outra professora selecionada foi Paula Eduarda, que participou do NEDIMPE durante 3 anos e havia 2 anos que trabalhava como professora. Também é pedagoga com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e suas experiências docentes foram no segundo e no terceiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como professora polivalente. A docente também trabalha em uma escola pública do Município de Itapipoca-Ceará.

Após a seleção e a caracterização das professoras, realizamos uma entrevista narrativa, cuja questão orientadora foi “Rememorando o período em que participou do NEDIMPE, que relações você consegue estabelecer com as aprendizagens constituídas no período e a constituição de suas práticas pedagógicas?”. Jovchelovitch e Bauer (2002) orientam para que a pergunta que norteia a narrativa seja ampla o suficiente para auxiliar os sujeitos a responderem de forma a contar a sua história. Além disso, os autores destacam a utilização de elementos como fotografias para ajudar a rememorar os acontecimentos.

O esquema utilizado para a realização das entrevistas narrativas foi sugerido por Jovchelovitch e Bauer (2002), o qual pode ser resumido em 4 fases: 1) iniciação, que se refere a uma explicitação da investigação em curso; 2) narração central a narração em si, a qual não deve ser interrompida; 3) fase de questionamento, no qual se deve indagar apenas a partir do que foi falado pelo narrador e 4) fala conclusiva, só nessa fase é permitido perguntar o porquê de determinados acontecimentos, e ocorre já com o gravador desligado.

Assim, foram apresentadas imagens das professoras em atividades do grupo e, em seguida, orientamos para que elas contassem as suas histórias. Elas responderam à pergunta sem interrupções e, depois, demos início à fase de perguntas, todas elas baseadas na narrativa inicial das professoras, conforme orientam Jovchelovitch e Bauer (2002). Após a transcrição dessas entrevistas, enviamos o conteúdo para ser validado pelas docentes.

Realizamos a análise de dados da entrevista narrativa inspirada nos seis passos para analisar entrevistas narrativas, sistematizados por Schütze (2013): 1) análise formal do texto, 2) descrição estrutural do conteúdo, 3) abstração analítica, 4) análise do conhecimento, 5) agrupamento e comparação das trajetórias de cada sujeito/a e 6) construção de um modelo teórico de formação biográfica coletiva e da releitura desse modelo realizado por Jovchelovitch e Bauer (2002).

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Na história da humanidade, a arte de ensinar está presente desde muito tempo. Afinal, a necessidade de repassar para a posteridade as aprendizagens constituídas implicava conceder condições de desenvolvimento para os agrupamentos humanos que se formavam e que depois se transformariam em comunidades e em sociedades. Sem dúvidas, esse comportamento está diretamente ligado à evolução das relações humanas entre si e com o mundo, no qual essa atividade modificou e foi modificada ao longo dos anos, tornando-se uma profissão. Hodiernamente, a docência é uma atividade essencial para o modelo político, econômico e social vigente na maior parte dos países.

É por meio dela que os conhecimentos sistematizados ao longo da história são repassados para os membros mais jovens, de modo a perpetuar saberes, práticas e conjuntura vivenciada. Nessa perspectiva, a formação dos professores, os agentes responsáveis por ensinar esses conhecimentos, é historicamente alvo de disputas, pois os vários segmentos sociais têm uma concepção de educação que creem ser a melhor para si. Contudo, a classe docente tem se mobilizado e buscado protagonismo nesse tema, que está diretamente ligado à sua atuação e ao seu reconhecimento na sociedade.

Por isso, trazemos aqui algumas reflexões sobre a formação de professores, enfatizando função e concepção que importantes teóricos dão para a temática. García (1999, p. 26) entende a formação de professores como:

[...] área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas que, no âmbito da Didática e da organização Escolar estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Nessa compreensão, a concepção de formação de professores é ampliada: não é apenas uma disciplina, como já foi em tempos não muito distantes, mas um campo de conhecimento e de investigação. Como tal, está constantemente sendo atualizada, pois pesquisas são feitas, novas aprendizagens são constituídas e os saberes vão sendo modificados, aperfeiçoados, criados e transformados. Assim, para acompanhar o novo, os docentes têm a necessidade de estar também permanentemente aprendendo, seja em cursos livres, de aperfeiçoamento, de extensão, de pós-graduação, na reflexão sobre a sua

prática, no diálogo com os colegas, com os alunos e com os demais agentes sociais implicados na educação.

Veiga (2008) defende que a formação docente tem um início, mas não um fim. O pensamento da autora vai ao encontro do proposto por García (1999), que defende que a formação de professores é um contínuo, e, embora concebida em etapas, é um único processo. De fato, há um momento em que se dá início à formação para a docência. Nele, saberes anteriormente sistematizados e escolhidos para compor o currículo de um curso de licenciatura são mobilizados para que os estudantes se preparem para agir profissionalmente.

Há um outro momento, após a formação inicial, em que os professores já certificados e em exercício da profissão escolhida dão continuidade à sua formação, seja de maneira formal, por meio de algum curso relacionado à sua formação, ou informalmente, quando novos saberes são constituídos por meio da reflexão das ações cotidianas.

Imbernón (2000) considera que a formação inicial necessita ser a base para que os futuros professores possam constituir o conhecimento pedagógico especializado. Nessa perspectiva, o fundamento da constituição do profissional é o espaço por excelência para aprender aspectos teóricos, técnicos e práticos (TARDIF; RAYMOND, 2000), bem como conhecimentos metodológicos, entre outras aprendizagens, pois ser professor vai muito além de dar aulas, embora seja essa a principal função social atribuída a esses profissionais.

Na profissão docente, aspectos sobre como se relacionar com familiares e com colegas, ou como preencher um diário, por exemplo, geralmente não são estudados, mas o professor aprende na prática, com a experiência pela qual vai passando, com os desafios, problemas e soluções que lhe ocorrem (PIMENTA, 2012).

A função dessa etapa inicial, segundo García (1999), é a de formação, que tem o intuito de preparar o estudante para atuar como docente; controle de certificação, que impediria que pessoas sem permissão para atuar como professor exerçam essa função; e o que o autor denomina de agente de mudança e se refere ao lócus de formação docente, o qual o comprehende como possuidor de dupla função: a de contribuir para que este produza mudanças no sistema educativo e de perpetuar a cultura dominante a serviço dos interesses capitalistas.

Diante disso, percebemos que a profissionalização docente passa diretamente pela formação inicial, o que é considerado uma evolução, tendo em vista o longo período no qual bastava o mínimo de conhecimentos em determinada área para ser considerado

professor. Por outro lado, há o processo formativo que ocorre após a formação inicial, o qual diferentes autores têm denominado de formas diversas, conforme os estudos que empreendem, entre os quais destacamos a formação permanente, formação contínua e formação continuada.

Os diferentes termos se confundem e comumente têm o mesmo significado ao comparar a obra de um autor e de outro. Contudo, ao longo deste artigo, adotamos o termo “educação continuada”, pois foi a expressão adotada pelos documentos educacionais do Brasil, para conceituar o tipo de formação que ocorre após a graduação.

Gatti (2008) reflete que há uma diversidade de significados atribuídos a essa etapa, o que implica amplas possibilidades de cursos e de ações formativas que são postos no plantel da educação continuada, e englobam desde cursos com certificação, a participação em eventos, atividades coletivas entre pares, ações desenvolvidas pelas secretarias de educação, entre muitos outros, desde que possibilitem que os/as profissionais reflitam, discutam e se aprimorem.

Imbernón (2010) destaca que a formação continuada de professores necessita estimular a reflexão e autoavaliação de sua prática, de modo a ajudá-los a entender suas ações e seus motivos por trás delas, desde ideologias e comportamentos a valores e concepções, pois o autor acredita que tudo isso influencia o trabalho dos professores. Frente ao exposto, esperamos que uma formação continuada de professores seja desenvolvida por meio de atividades de caráter reflexivo e transformador, que propicie aos docentes momentos de repensar suas práticas, e isso envolve aspectos constituintes de sua identidade, dos acontecimentos que marcaram a sua trajetória de forma a tornarem-se essenciais para o seu trabalho.

Além disso, também está intimamente ligada a questões pessoais como trajetória desde a Educação Básica, crenças, concepção de mundo, de ser humano, das desigualdades sociais e da personalidade, entre outros elementos que de alguma forma fundamentam o pensar e o fazer docente.

Para Fontana (2010, p. 65), “[...] o outro nos constitui e nós também o constituímos. As relações com os outros, nossos modos de agir com/sobre os outros, tornam-se formas de relação e de ação sobre nós mesmos”. Por isso, projetos que estimulam relações, interações e práticas compartilhadas entre estudantes e professores estimulam aprender com o outro sobre o outro, induzem a aprendizagem e o reconhecimento de si, do seu ser e estar no mundo.

Destacamos as atividades colaborativas apontadas por Gatti (2008) como parte importante da formação continuada, pois, ao considerar a aprendizagem entre pares, a autora corrobora para algo percebido no NEDIMPE: os estudantes e professores constituem aprendizagens significativas quando estão envolvidos em atividades colaborativas, compartilham experiências, saberes e se fortalecem como grupo (quando fazem parte de uma mesma instituição). Torres e Irala (2014, p. 65) consideram que “uma aprendizagem mais eficiente, assim como um trabalho mais eficiente, é colaborativa e social em vez de competitiva e isolada”.

Assim, o objetivo principal do NEDIMPE é:

promover estudos no Nedimpe, integrando a UECE com escolas da Educação Básica da região norte do estado, sob a perspectiva de uma práxis pedagógica transformadora na interação dos participantes (licenciandos e professores em exercício) do Projeto, valorizando as experiências e as atividades realizadas nas instituições de ensino (CASTRO, 2022, p. 159).

Dessa forma, professores com o desejo de continuar estudando sobre elementos envolvidos no seu trabalho, que estimulem o seu desenvolvimento profissional, unem-se a estudantes em formação inicial que buscam conhecer o futuro local de trabalho no projeto e, juntos, estudam, pesquisam, planejam, elaboram e realizam ações de ensino em alguma escola, mas, antes dessas ações, passam por uma formação teórico-metodológica, a dimensão do ensino no projeto de extensão mencionado.

Em todas as atividades há a partilha de saberes entre os membros do NEDIMPE, e, por conseguinte, novas aprendizagens são constituídas, pois, conforme Imbernón (2009, p. 61), “Cada membro do grupo é responsável tanto por sua aprendizagem quanto pela dos demais”, sejam essas aprendizagens proporcionadas coletivamente, diante da colaboração entre profissionais e estudantes, seja pelo cotidiano escolar vivenciado, pesquisado e modificado durante a pesquisa-ação nas escolas contempladas com o projeto, ou ainda de forma individual, tendo em vista a aprendizagem constituída nas atividades teóricas e leituras realizadas.

Como todas as atividades do projeto de extensão são voltadas para a formação de professores, mais precisamente, e não exclusivamente nas áreas de Didática, Intereração e Metodologias de Pesquisas em Educação (CASTRO, 2022), entendemos que os significados atribuídos a cada momento formativo e a sua influência na formação e prática dos extensionistas é relevante e passível de suscitar reflexões para a área da educação e,

por isso, apresentamos a seguir as narrativas de duas professoras que participaram do projeto de extensão durante a sua formação inicial.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das entrevistas narrativas foi inspirada nos seis passos para analisar narrativas autobiográficas sistematizados em Shütze (2013), que são: análise formal do texto, descrição estrutural do conteúdo, abstração analítica, análise do conhecimento, agrupamento e comparação das trajetórias de cada sujeito e construção de um modelo teórico de formação biográfica coletiva, resguardando as devidas necessidades desta pesquisa. Também nos baseamos em Jovchelovitch e Bauer (2002), que fizeram uma releitura da proposta de Fritz Schütze baseada em obras anteriores do autor, de seu idioma de origem, o que nos permitiu compreender melhor como proceder com essa análise. Apresentamos a seguir as análises individuais das entrevistas de Clara e Paula Eduarda, respectivamente.

Frisamos que, tendo em vista as características da entrevista que realizamos, que focou em um pequeno período da vida das professoras, decidimos entender como trajetória a narração central, na qual as professoras rememoraram fatos tendo em vista a pergunta geradora da narrativa. Por isso, tomamos essa parte da entrevista como elementos indexados e a fase de perguntas como elementos não indexados, a saber: trajetória – elementos indexados (embora exista opiniões, juízo de valor, estes foram utilizados para melhor explicitar a trajetória) e fase de perguntas – elementos não indexados (as perguntas foram voltadas principalmente para opiniões).

4.1 Professora Clara – Trajetória

A entrevista narrativa com Clara foi a primeira realizada, e também foi a nossa primeira experiência prática com entrevistas narrativas. Por isso, foi muito importante para o andamento das demais entrevistas. Foi realizada na escola onde Clara leciona e foi a única que não conseguimos executar em um espaço fechado. Ainda assim, encontramos um lugar ao ar livre, afastado das salas de aula, onde nos sentamos para dar início à entrevista. Fizemos a pergunta narrativa orientadora e, após ponderar por alguns instantes, a professora deu início ao seu relato. Clara começou a sua narrativa refletindo sobre a influência de ter participado do NEDIMPE em sua formação:

Ter participado do NEDIMPE foi fundamental na minha formação. As aprendizagens foram muito ricas nos encontros que a gente teve, nos encontros formativos, as oficinas, nos encontros sempre havia muita troca de experiências, principalmente com os professores que já estavam exercendo sua profissão, como nos alunos da faculdade mesmo (Clara).

Em suas primeiras palavras, a professora focaliza o ambiente de colaboração entre professores e estudantes, que encontrou no projeto de extensão. Na aprendizagem colaborativa, a aprendizagem ocorre não pela transferência de conhecimentos, mas pela interação entre os envolvidos no processo (TORRES; IRALA, 2014). Conforme o relato de Clara, a interação entre estudantes e professores nos encontros e demais atividades, como por exemplo a oficina, foi de grande importância para a sua formação e meio para constituição de “ricas” aprendizagens.

Continuando sua fala, a docente exemplifica uma dessas aprendizagens, que, segundo ela, tem impacto até hoje: “[...] E aí uma das aprendizagens que eu acho que ainda reverberam até hoje é a reflexão, reflexão crítica sobre a prática, e também a postura profissional docente. Era muito trabalhado isso nos encontros, a reflexão crítica sobre o nosso trabalho” (CLARA).

A reflexão crítica sobre a prática, princípio destacado por Clara, implica pensar e realizar a prática baseada na teoria, conhecer sua sala de aula em suas necessidades coletivas e individuais, refletir sobre os sucessos e principalmente os insucessos para criar práticas pedagógicas com intencionalidade bem definida, que contemplem as carências encontradas e não deixem de dar continuidade ao que tem dado certo. Envolve uma prática permeada pela práxis, que encontra na pesquisa e na reflexão da própria prática formas de pensar, repensar e continuar pensando as decisões tomadas, o que não saiu como planejado, o que tem ou não dado resultado nos processos de ensino e aprendizagem (mais do que o simples pensar em resultados de avaliações externas).

Em Mizukami *et al.* (2010, p. 49), temos que a reflexão da prática em sala de aula permite aos professores “[...] a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e das hipóteses subjacentes a suas práticas, possibilitando, assim, o exame de validade de tais práticas na obtenção de metas estabelecidas”. Nessa perspectiva, é por meio da reflexão sobre a prática que os docentes entendem a si próprios suas decisões, suas motivações e suas ideologias, o que tem grande influência na constituição das práticas pedagógicas, e essa autonomia docente, esse empoderamento, se constitui aos poucos por meio da práxis (FRANCO, 2015).

Ao continuar a sua narrativa, a professora descreve como costuma refletir sobre o seu trabalho e destaca, além das práticas em sala de aula, o planejamento por trás delas. “[...] e hoje também nos momentos de planejamento e também após a aula, eu fico muito pensando sobre o meu trabalho, sobre o que foi feito, sobre o que eu poderia ter melhorado, como eu posso melhorar nas próximas aulas [...]” (CLARA).

A inquietação retratada por querer fazer mais, pensar, pesquisar, encontrar formas de melhorar a sua prática, ajuda a professora a ir por um caminho árduo, mas necessário, porque, pelo que temos observado nos discursos da classe docente, seja nas escolas, em grupos de estudo, de pesquisa e de extensão dos quais participamos, a sensação de incompletude no trabalho pedagógico é quase unânime entre professores.

Há sempre algo a mudar, a acrescentar, a refletir, porém o entendimento de que não temos o poder de “mudar o mundo” também se faz necessário, pois há muitas outras forças que precisam agir para que mudanças significativas na educação aconteçam, como maiores discussões sobre a formação inicial e continuada de professores, políticas que levem em consideração o ensino e a aprendizagem mais do que a ânsia por resultados a serem apresentados, mas sim uma maior parceria por parte das famílias, entre outros aspectos.

Contudo, a postura da professora de se entender como educadora que aprende com a prática é sem dúvidas assertiva e os alunos e ela própria se beneficiam com isso. No trecho que conclui a narrativa, Clara destaca aspectos sobre essa postura:

[...] e aí o que eu destaco mesmo é essa postura profissional, a reflexão crítica sobre a prática e o compromisso com o trabalho pedagógico, levar a sério os momentos de planejamento e sempre também buscar pesquisar mais sobre o trabalho docente. Não ficar ali... porque também eu me baseio muito também num livro didático, então eu tento ir mais além do que isso (CLARA).

No relato, a professora evidencia três aspectos que afirma terem sido apreendidos no Núcleo e que ressoam em sua prática até hoje: a reflexão crítica sobre a prática, compromisso com o trabalho pedagógico e com o planejamento e a pesquisa sobre o seu trabalho, e esses elementos constituem o que a professora chama de “postura profissional”.

Em um ambiente de aprendizagem colaborativa e de pesquisa-ação, como é o caso do NEDIMPE, essas aprendizagens são permeadas pela ação do outro, pois, conforme Franco (2015), na pesquisa-ação trabalhamos na e com a práxis, o pensamento individual se une ao pensamento coletivo e os discursos anteriores vão sendo reconstruídos e substituídos por uma nova forma de ver e de pensar o mundo.

4.2 Professora Clara – Fase de perguntas

Como o primeiro ponto elencado pela professora ao dar início à sua narrativa em resposta à pergunta orientadora foi o compartilhamento de experiências entre estudantes e professores, a nossa primeira pergunta nesta fase da entrevista foi relacionada a esse assunto. Em um primeiro momento, pedimos para a professora comentar as aprendizagens constituídas por meio das relações estabelecidas com outros estudantes que, como ela, também estavam em formação inicial. Após alguns minutos pensando, ela afirmou: “Eu acho que com os estudantes o que eu aprendi foi levar a sério os momentos formativos, e também buscar sempre pesquisar, não ficar parado assim, não estagnar esse trabalho docente, ser um profissional que pesquise” (CLARA).

Já sobre as aprendizagens constituídas por intermédio da interação com os professores colaboradores do NEDIMPE, ela destacou:

Eu acho que com os professores, como eram experiências da prática mesmo deles, eles falavam muito das suas angústias e das atividades que eles tinham. E como eles também se preocupavam com isso e procuravam buscar soluções e eu acho que esse é o trabalho do professor: não ficar só se lamentando, mas tentar melhorar e buscar essas soluções pra prática (CLARA).

As experiências apresentadas demonstram as possibilidades de aprender quando se está em um ambiente em que as individualidades tornam-se coletividade, sem que a singularidade de cada pessoa ligada a esse processo seja silenciada. Ao falar dos colegas de faculdade, ela focaliza principalmente as responsabilidades de estar disposto a aprender e a pesquisar.

Já quando fala dos professores, Clara relembrava memórias marcantes de conversas que sequer foram planejadas, já que, pelo relato, compreendemos que eram espontâneas, para ilustrar situações, compartilhar experiências ou apenas desabafar, mas que a fizeram conhecer e compreender as nuances do trabalho docente, os sentimentos envolvidos, a capacidade de reinvenção e a busca por soluções de problemas enfrentados, elementos que ela afirmou ao longo da narrativa inicial estarem presentes em sua prática.

Contextualizamos a pergunta seguinte relembrando as falas da professora ao destacar a reflexão crítica da prática como uma das principais aprendizagens constituídas durante sua participação no NEDIMPE e fizemos a seguinte indagação: “Você acredita que essas aprendizagens que você constituiu, de querer ser mais crítica e reflexiva no seu trabalho, têm ligação com a convivência com professores ainda na graduação, professores da Educação Básica?”.

Após algum tempo pensando, Clara apresentou dúvidas sobre a pergunta e perguntou se era sobre reflexão crítica, por isso, refizemos o questionamento: “Isso, você acha que as experiências que eles [professores] levaram te proporcionaram isso, de certa forma?”. Após mais algum tempo refletindo, ela respondeu: “Sim, eu acho que a troca dos professores juntamente com os alunos proporcionam que a gente faça essa reflexão crítica e que isso seja estimulado em nós mesmos. Acho que sim” (CLARA).

Na pergunta seguinte, esse cenário se repetiu. Relembramos que Clara havia comentado que busca ser crítica e reflexiva também em seu planejamento, e que, após a aula, costuma pensar no que poderia ter melhorado, o que pode melhorar na próxima aula, e perguntamos: “Você acha que as atividades que participou durante o NEDIMPE, de planejar oficinas, minicursos, palestras, ao lado dos professores de Educação Básica, tiveram algum efeito nisso?”.

Após uma pausa para pensar, ela pediu para refazer a pergunta, então refizemos. A professora pensou por mais alguns segundos e respondeu de forma afirmativa: “Eu acho que sim, são momentos que alinham muito a teoria com a prática e dá o embasamento maior de como a gente deve fazer” (CLARA).

Para Schütze (2013), as pausas demoradas para pensar em uma entrevista narrativa podem ser indicativos de falta de plausibilidade no que foi dito. Todavia, acreditamos que não é esse o caso, pois o assunto foi suscitado mais de uma vez pela própria docente, de forma espontânea, desde o início de sua narrativa, ainda quando estava respondendo à pergunta orientadora da entrevista, e também em respostas na fase de perguntas da narrativa.

Algumas das possibilidades para que isso tenha ocorrido incluem o nervosismo por estar respondendo a uma entrevista narrativa, que lhe faz revisitar memórias sobre espaços, pessoas e situações em que há muito tempo não pensava. Além disso, a entrevista narrativa tem um caráter mais íntimo, pode fazer com que os respondentes mais tímidos tenham receio de expor seus pensamentos e, de repente, apresentar alguma vulnerabilidade.

Com efeito, também havia algumas distrações, como o vento um pouco mais forte enquanto estávamos ao ar livre, conversas ao longe de funcionárias da escola e o fato de que foi a primeira entrevista narrativa realizada, que pode não ter sido conduzida como era necessário para a professora. Apesar disso, tivemos importantes achados na narrativa de Clara, o que será fruto de mais análises nas comparações entre narrativas.

4.3 Professora Paula Eduarda – Trajetória

Paula Eduarda dá início ao seu relato refletindo sobre o período em que começou a participar do NEDIMPE, em 2018, quando era estudante do curso de Pedagogia da FACEDI. Como ela ainda não tinha experiências em sala de aula, afirma que por meio do referido projeto de extensão pôde ter seu primeiro contato com o trabalho de um professor na Educação Básica: “[...] eu não tinha nenhuma experiência em sala e aí eu pude ver em relação a isso, ao fazer mesmo docente, eu pude ver como era que acontecia [...] (PAULA EDUARDA).

A experiência relatada nos faz refletir sobre a diferenciação de saberes da experiência proposta por Pimenta (2012), na qual a autora comprehende esse tipo de saber em duas dimensões: os saberes produzidos no cotidiano docente, em sua atividade profissional, e aquelas experiências que precedem a formação inicial, vivenciadas ao longo da vida escolar.

Com efeito, a professora passou pela Educação Básica como aluna, vivenciou durante anos o cotidiano escolar e, por isso, sabe como transcorre o trabalho docente, uma vez que muitos devem ter sido os professores que fizeram parte de sua formação. Porém, os saberes constituídos até então só lhe prepararam para ser aluna na Educação Básica, e para ser professora o conhecimento profissional necessário vai muito além. A universidade é responsável por lhe dar embasamento teórico, metodológico e prático para que possa exercer a sua profissão com destreza, e ela destacou um projeto de extensão universitária como uma das mais importantes experiências nesse sentido.

Em continuidade à sua narrativa, a docente comenta sobre as suas vivências no NEDIMPE:

[...] além da teoria do que a gente via nas nossas reuniões, nossos encontros lá no NEDIMPE, sobre o que a gente estudava lá, tinha [sic] temas: questão de planejamento, plano de aula, e aí a gente, além disso, tinha também os encontros nas escolas e a gente fazia algumas ações dentro das escolas, observava. Eu lembro que teve também uma observação de aula até uma escola que a minha equipe ficou, e aí nessa observação, eu lembro que eu pude aprender muito porque eu vi, eu pude vivenciar a prática da professora em sala e relacionar com o que a gente estava estudando lá no nosso encontro do NEDIMPE (PAULA EDUARDA).

Ao responder à pergunta narrativa orientadora, Paula Eduarda descreveu, de forma resumida, algumas experiências vivenciadas ao longo dos anos em que participou do projeto de extensão, as experiências que mais associa à sua prática hoje. Das atividades práticas realizadas pelo grupo, que conta ainda com a pesquisa nas escolas e realização

de minicursos, de oficinas e de palestras, a observação de aula parece ter sido a principal ação desenvolvida no Núcleo a ter impactado a memória e a prática da professora. Já entre as atividades teóricas, o destaque ficou para a temática de planejamento.

Isso pode estar relacionado não apenas ao estudo de textos que versavam sobre essa temática, mas à própria ação realizada nas escolas, que também exigia planejamento e confecção de planos para cada uma dessas atividades. Como o planejamento é uma parte crucial para o bom andamento das práticas pedagógicas em sala de aula, a professora parece ter conseguido constituir aprendizagens necessárias para o exercício de seu trabalho durante o período, pois ela assim conclui a narrativa:

[...] trazendo pra minha experiência, logo desde que eu comecei a estar em sala, eu vejo que tem uma relação muito grande, porque o que eu pude vivenciar nos nossos momentos do NEDIMPE, nas nossas experiências nas escolas, teve um peso muito grande porque eu aprendi, e eu posso tá [sic] praticando também na minha prática aqui dentro da escola. Eu acho que ajudou [sic] bastante esses momentos porque o contato com a escola também antes da gente ter essa experiência em sala mesmo é muito importante pra gente poder fazer relações (PAULA EDUARDA).

A motivação central para as atividades de pesquisa-ação realizadas pelos integrantes do NEDIMPE nas escolas é a de identificar problemas enfrentados pelas instituições pesquisadas e elaborar ações que ajudem a enfrentar os desafios identificados. Não obstante, a extensão universitária compreende sujeitos de diferentes realidades, experiências e conhecimentos (RABEL, 2012), na qual a cultura universitária, a do estudante e a da comunidade inserida em um projeto de extensão se encontram, se formam e se transformam.

As atividades extensionistas realizadas pela professora junto aos demais integrantes do NEDIMPE objetivavam contribuir para amenizar as adversidades enfrentadas na escola, mas todas as pessoas implicadas direta ou indiretamente nesse processo podem aprender no desenrolar das atividades, como ficou evidenciado na narrativa de Paula Eduarda. Como afirma Rabel:

Durante este processo contínuo de organização e implantação de atividades em um projeto de extensão existe uma dinâmica do ensinar e aprender entre todos os sujeitos envolvidos. Ensinar e aprender são palavras que possuem um conceito complexo e mutável em sua forma de aplicar e que são indissociáveis dentro da proposta da extensão (2012, p. 38).

Ou seja, são diversas as possibilidades de ensinar e de aprender em um projeto de extensão universitária e esses processos alcançam todos os sujeitos implicados nas

atividades extensionistas. Quando bem organizadas, essas ações podem, mais do que estender atividades para a comunidade, promover aprendizagens dialógicas, e essas aprendizagens são imprevisíveis, pois dependem de ações, de interações, de escolhas e de muitos outros fatores. Para Paula Eduarda, foram importantes no início de seu trabalho como professora; para outros membros do projeto, podem ter produzido efeitos diferentes.

4. 4 Professora Paula Eduarda – Fase de perguntas

Ao dar início à fase de perguntas, indagamos se o NEDIMPE havia sido a sua primeira experiência com a escola depois de dar início à licenciatura em Pedagogia, já que a professora afirmou que não tinha experiência com a sala de aula. Ela nos respondeu que primeiro passou por alguns estágios supervisionados, mas que, para além desses estágios, o NEDIMPE foi um outro tipo de experiência. A partir disso, fizemos a seguinte pergunta: “Você acredita que as aprendizagens constituídas durante o estágio foram diferentes das que você fez no NEDIMPE?”, ao que ela respondeu:

Eu acredito que foram. Tiveram [sic] experiências bem parecidas, mas no NEDIMPE eu consegui ficar mais próxima [...], porque diante das ações que a gente fazia nas escolas, eu consegui entrosar mais. Eu acredito que o contato foi maior devido ao desenvolvimento das ações, e tudo isso aí isso ajudou bastante também (PAULA EDUARDA).

Ainda sobre a relação entre as aprendizagens e as oportunidades proporcionadas pelo curso de Pedagogia e pelo NEDIMPE, indagamos sobre a parte teórica do projeto de extensão, mencionada na narrativa inicial: “[...] pensando apenas no que você estudou durante a graduação em si, nas disciplinas, você classificaria que essas aprendizagens teóricas no NEDIMPE eram diferentes das que você tinha com as disciplinas, havia outras vertentes?” (PAULA EDUARDA). Sua resposta foi dada prontamente, mas sugere incerteza em alguns pontos, com a expressão “talvez” sendo utilizada por três vezes:

Eu acredito que eram complementares, eram assuntos complementares. A gente viu também coisas que talvez a gente não tivesse aprofundado em algumas disciplinas, a gente aprofundava talvez no NEDIMPE, porque em cada encontro era algo mais específico, então eu acho que eu talvez consegui aprofundar mais durante esses nossos encontros (PAULA EDUARDA).

Por meio de suas palavras, percebemos que os assuntos estavam ligados entre si, pois ela os considerou complementares. De fato, o planejamento, assunto por ela destacado na narrativa inicial quando falou de estudos teóricos no NEDIMPE, é basilar em

curso de formação de professores, principalmente no curso de Pedagogia. Como o Núcleo também é voltado para a formação docente, estejam esses profissionais em processo de formação inicial ou continuada, é natural que se abordem tais assuntos necessários para dar embasamento teórico para que os integrantes possam ir para as escolas realizar pesquisas, produzir dados e elaborar ações.

A intenção da pergunta foi entender melhor o que motivou a docente a evidenciar essas aprendizagens mais relacionadas à vertente do ensino promovida no NEDIMPE, por isso, essa resposta e a narrativa inicial apontam para o sucesso dessa prática em sua formação.

Outro ponto bastante ressaltado na sua narrativa em resposta à pergunta orientadora da entrevista foi a observação de aulas que fez durante o período. Perguntamos: “Você falou que aprendeu muito com a observação das aulas que você fez durante o NEDIMPE. Essa observação, você acredita que foi importante para seus primeiros anos de docência, lembrava-se delas de alguma forma?”.

Sua resposta revela que, embora tenha feito estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a observação foi “muito importante”, pois tornou possível “ver uma realidade diferente da que eu já tinha vivenciado” (PAULA EDUARDA). Segundo ela, não tinha experiências com essa turma, com o público atendido nela.

Estudantes em formação inicial sempre realizam as observações de aulas ao lado de professores da Educação Básica. Por isso, relembramos essa relação ao longo das ações do projeto e indagamos se ela considerava que esse contato havia sido importante para a sua trajetória como docente, ao que ela foi categórica ao responder:

Sim, com certeza. É bom a gente ter esse contato porque a gente sempre compartilha saberes, compartilha as vivências, né? E eu lembro bem que a gente sempre tinha esses momentos, cada um compartilhava um pouco das suas experiências e isso contribuía muito pro nosso aprendizado (PAULA EDUARDA).

Mais uma vez a professora afirma que o compartilhamento de vivências entre os extensionistas realizado no NEDIMPE foi importante para constituir aprendizagens. Imbernon (2009, p. 60) considera que a aprendizagem colaborativa contribui para melhorar os processos de formação de professores, uma vez que esta “[...] pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática”.

Assim, analisando sobre a dinâmica do Núcleo e tendo como referência o depoimento de Paula Eduarda, compreendemos que o método de colaboração entre

estudantes universitários e professores da Educação Básica, pesquisando, refletindo e promovendo ações em escolas tem, de fato, auxiliado para a aprendizagem docente mediada pela práxis.

Para finalizar a entrevista, recordamos a declaração dada pela professora quando falou sobre as ações que foram organizadas como ponto de culminância das atividades do NEDIMPE nas escolas participantes. Perguntamos como foi participar do planejamento dessas ações, já que o planejamento também foi elencado como importante conhecimento teórico constituído por meio do projeto. Ela nos respondeu que:

Eu lembro que a gente fazia nos encontros lá na FACEDI, a gente organizava, a gente pensava o tema e pensava o que a gente poderia tá [sic] fazendo ali. Tinha todo um roteiro e aí diante desse roteiro a gente pensava o que a gente podia tá [sic] fazendo pra contribuir com a escola naquele momento. Eu lembro que isso foi feito em grupo e aí cada um ficava ajudando um ao outro pra fazer o planejamento dessas ações (PAULA EDUARDA).

Ao descrever como ocorria o planejamento das ações pensadas para amenizar os problemas encontrados durante a fase de pesquisa nas escolas, a professora lembra que essas ações eram feitas de forma coletiva. Suas memórias apontam para a práxis ao evidenciar que, após a ação (pesquisa nas escolas), ocorria esse momento de reflexão (proposição de temáticas a serem trabalhadas a partir dos dados produzidos nas escolas e planejamento dessas) para concretizar as ações nas escolas (minicursos, oficinas e palestras).

Com isso, sentimos a necessidade de complementar a pergunta, pois esse processo também poderia reverberar em suas próprias práticas pedagógicas, e perguntamos: “O planejamento dessas ações teve repercussão na sua prática docente, na sua formação de forma geral?”, ao que ela nos respondeu: “Sim, com certeza ajudou muito. Até mesmo questão de hoje, do meu planejamento aqui na escola também” (PAULA EDUARDA). Assim, compreendemos que as aprendizagens constituídas pela professora ao longo de sua participação no NEDIMPE implicaram uma prática permeada pela práxis, pela reflexão diante do planejamento das suas práticas.

5 AGRUPAMENTO E COMPARAÇÃO DAS TRAJETÓRIAS DE CLARA E PAULA EDUARDA

Em suas primeiras palavras sobre as aprendizagens constituídas no NEDIMPE, Clara produz a seguinte fala:

As aprendizagens foram muito ricas nos encontros que a gente teve, nos encontros formativos, as oficinas, os encontros sempre havia muita *troca de experiências*, principalmente com os professores que já estavam exercendo sua profissão, como nos alunos da faculdade mesmo (CLARA, grifo nosso).

Quando perguntada sobre o contato com os professores durante as atividades do NEDIMPE, Paula Eduarda também destaca as experiências compartilhadas durante o período:

[...] É bom a gente ter esse contato porque a gente sempre *compartilha saberes, compartilha as vivências*, né? E eu lembro bem que a gente sempre tinha esses momentos, cada um *compartilhava um pouco das suas experiências* e isso contribuía muito pro nosso aprendizado (PAULA EDUARDA, grifos nossos).

As duas professoras consideram que essas experiências com outros professores e estudantes mediadas pelas atividades do NEDIMPE foram essenciais para a constituição de suas práticas pedagógicas. Quando citam os saberes, as vivências compartilhadas e a troca de experiências, elas apresentam um mesmo ponto de vista sobre as atividades vivenciadas, que refletem sobre as aprendizagens colaborativas. Ao longo de toda a entrevista das duas professoras, seja na narrativa inicial, seja na fase perguntas, elas afirmaram e reafirmaram essa proposta como fundamental para sua formação e sua prática.

Mesmo como estudantes que já passaram por estágios obrigatórios, Clara e Paula Eduarda não tinham muita experiência com inúmeros aspectos da prática, assim como Paula Eduarda afirmou quando perguntada sobre a diferença entre o contato com a escola nos estágios e nas atividades do NEDIMPE: “[...] no NEDIMPE eu consegui ficar mais próxima, porque diante das ações que a gente fazia nas escolas, eu consegui entrosar mais. Eu acredito que o contato foi maior devido ao desenvolvimento das ações [...]” (PAULA EDUARDA). A professora falou que conseguiu manter uma relação mais próxima dos docentes do NEDIMPE do que quando realizou os estágios obrigatórios.

Clara, a outra professora entrevistada, exemplificou esse maior contato no trecho: “Eu acho que com os professores, como eram experiências da prática mesmo deles, eles falavam muito das suas angústias e das atividades que eles tinham. E como eles também se preocupavam com isso e procuravam buscar soluções [...]” (CLARA).

Ou seja, essa relação mais próxima que elas tiveram no NEDIMPE, na qual os professores eram seus colegas e não supervisores, lhes ajudou a compreender melhor as especificidades da profissão, por meio de situações, de decisões, de ações e de depoimentos realistas de quem vive o dia a dia da Educação Básica.

Outro aspecto em que as professoras apresentaram um mesmo ponto de vista sobre as aprendizagens constituídas durante a participação delas no NEDIMPE foi quanto ao planejamento de atividades.

Esse foi um tema que Paula Eduarda citou em sua narrativa inicial como um exemplo de temática dos estudos teóricos empreendidos no projeto e também deixou isso registrado na fase de perguntas, quando afirmou que a organização (ou seja, o planejamento de minicursos e de oficinas protagonizado pelos estudantes em colaboração com os professores permitiu que todos os colaboradores aprendessem uns com os outros, o que repercute no seu planejamento até os dias de hoje: “com certeza ajudou muito. Até mesmo questão de hoje, do meu planejamento aqui na escola também” (Paula Eduarda).

Já Clara comentou “levar a sério” o momento de planejar e de pesquisar como melhorar a sua prática, tendo uma postura crítica e reflexiva diante de seu trabalho, principalmente nos momentos de planejamento, foi a principal aprendizagem constituída no seu período de participação no NEDIMPE.

Os depoimentos nos permitem interpretar que tanto a teoria quanto a prática do planejamento das atividades desenvolvidas pelos integrantes do Núcleo foram momentos essenciais, pois foram permeadas pela práxis e continuam ressoando no desenvolvimento do trabalho de cada uma delas.

6 TRAJETÓRIAS COLETIVAS E A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO TEÓRICO

Uma das diretrizes da Extensão Universitária estabelecida na Política Nacional de Extensão Universitária pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX, 2012) é a interação dialógica entre Universidade e comunidade, compreendido no documento como o diálogo e o compartilhamento de saberes entre esses dois segmentos. Nessa perspectiva, os conhecimentos já não são mais estendidos da Universidade para a sociedade, mas elaborados por meio da interação entre os dois espaços.

Identificamos que esse processo é relatado pelas professoras por diversas vezes, pois essa interação ocorre entre Universidade e escolas que são pesquisadas no NEDIMPE e Universidade comunidade/escolas das quais provêm os professores colaboradores do Núcleo, pois as análises individuais atribuem ao longo das narrativas, diferentes aprendizagens constituídas por meio das práticas colaborativas e experiências

compartilhadas nas mais diversas atividades do projeto de extensão. Por isso, o tema esteve presente na comparação mínima e, por conseguinte, compõe este modelo teórico das trajetórias das professoras.

Nessa perspectiva, o primeiro ponto evidenciado na comparação mínima entre Clara e Paula Eduarda foi exatamente o compartilhamento de saberes que se deram por intermédio das aprendizagens colaborativas entre estudantes e professores membros do NEDIMPE ter sido importante para suas respectivas formações e práticas. As docentes deixaram explícito como essa experiência repercutiu de forma positiva, pois permitiu um entendimento mais profundo do que seria o trabalho docente na prática e os desafios que lhes esperavam, bem como maneiras de buscar soluções para eles.

Farias *et al.* (2014) refletem que o professor constrói a sua identidade por meio das relações que estabelece com o mundo, e que essas experiências individuais e coletivas que constitui são essenciais para tal. Nessa perspectiva, percebemos tanto no discurso de Clara quanto de Paula Eduarda que as experiências vivenciadas e compartilhadas com os professores colaboradores do referido projeto de extensão repercutiram na constituição de sua identidade profissional

Na comparação entre as entrevistas de Clara e Paula Eduarda, discutimos também o planejamento como tema ressaltado pelas duas professoras. Elas demonstraram a compreensão de que o planejamento escolar tem centralidade na constituição das práticas pedagógicas em sala de aula, e entendem que essa dimensão do trabalho pedagógico lhes foi apresentada ainda em sua formação inicial, por meio das atividades do projeto de extensão e das interações com os professores que colaboravam nele.

Destacamos um outro elemento que permeou as narrativas de Clara e de Paula Eduarda: a prática mediada pela teoria e a teoria transformada na prática. Clara afirmou que a partilha de experiências entre licenciandos e professores no planejamento e na execução das atividades de pesquisa-ação constitui “[...] momentos que alinham muito a teoria com a prática e dá o embasamento maior de como a gente deve fazer” (CLARA).

Paula Eduarda, quando perguntada sobre a importância do que chamou de “parte teórica” do NEDIMPE, fez a seguinte colocação: “[...] Primeiro a gente tinha esse momento teórico, estudo de texto [...] aí a gente apresentava também, fazia apresentações desses estudos [...] e depois tinha esse momento na escola, pra gente praticar o que a gente estudou, pôr em prática o que a gente tinha visto na teoria (PAULA EDUARDA)”.

É comum observar relatos de licenciandos e até de professores de que “a teoria é uma coisa mas a prática é outra”, e essa incompREENSÃO é responsável por alguns

equívocos no trabalho docente. No entanto, as colocações de Clara e de Paula Eduarda demonstram como a aproximação da teoria com a prática realizadas no projeto de extensão ajudaram-nas na percepção de que teoria e prática são complementares no trabalho docente, que a teoria dá embasamento para a prática enquanto esta ressignifica a teoria.

Outros elementos mais pessoais e sentimentais ou de comportamentos que foram descritos pelas professoras e analisados individualmente, como a superação de medos relacionados à profissão também compõem essa construção teórica. Lüdke (2001, p. 77) afirma que “[...] os professores compartilham de um mundo comum vivido, onde reside um reservatório cultural, que torna possível a integração de cada indivíduo, geradora de identidade grupal”.

E nos relatos das professoras podemos ter uma noção de como é profícuo que os aspirantes à docência começem a interagir com a categoria desde cedo, pois se identificam com a comunidade docente, sentem que pertencem àquele lugar, compreendem os sentimentos e os receios relativos ao exercício da profissão.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi compreender como as aprendizagens docentes constituídas por licenciandos em um projeto de extensão universitária voltado para a formação de professores contribuem para a elaboração de suas práticas pedagógicas no exercício da docência.

Ao estimular as professoras participantes da pesquisa, as quais chamamos de Clara e Paula Eduarda, a rememorarem acontecimentos que ocorreram durante o período em que eram licenciandas do curso de Pedagogia, transportamos as suas experiências para um novo espaço-tempo, no qual acontecimentos em que provavelmente já não pensavam mais foram refletidos, ressignificados e relatados, tornando-se fonte de aprendizado e de pesquisa para outras pessoas, o que destacamos nesta conclusão.

Identificamos que as práticas colaborativas entre licenciandos e professores atuantes na Educação Básica é profícuas e possibilita aprendizagens necessárias para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, e as narrativas das professoras foram unâmines em ressaltar que a forma como as interações eram concebidas no NEDIMPE é bem-sucedida. Em suas narrativas, Clara e Paula Eduarda enfatizaram a participação no referido projeto de extensão como importantes para a percepção do trabalho pedagógico a partir das vivências relatadas por docentes com anos de experiência na Educação Básica,

ambiente em que elas logo estariam trabalhando. A partir disso, elas conseguiram vislumbrar que teoria e prática se complementam no trabalho docente.

Além disso, descobrimos que a experiência de planejar as pesquisas e as ações teve impacto positivo na elaboração das práticas pedagógicas das professoras mencionadas, pois as duas destacaram em algum momento da entrevista o quanto os seus próprios planejamentos foram inspirados de alguma forma pela maneira como essa experiência foi vivida no NEDIMPE, e citaram direta ou indiretamente que a escolha de materiais pedagógicos, a decisão por quais metodologias seriam mais adequadas para as necessidades individuais e coletivas de suas turmas e a reflexão sobre a própria prática como exemplos dessas vivências.

Diante disso, podemos afirmar que a extensão universitária contribuiu para que elas tivessem experiências significativas com a escola, o trabalho docente e seus pares mesmo antes que se tornassem professoras, e compreendessem a docência por meio de diferentes perspectivas.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. Núcleo de estudos de didática, interação e metodologias de pesquisas em educação (NEDIMPE): concepção e objetivos. In: CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; MORAES, Ana Cristina de; RODRIGUES, Cícera Sineide Dantas. **Docência(s): experiências e sentidos**. Fortaleza: EdUECE, 2022. p. 157-164.
- FARIAS, Isabel Sabino de, et al. **Didática e docência**: aprendendo a ser e estar na profissão. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014. 192 p.
- FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FORPROEX - Fórum De Pró-Reitores De Extensão Das Instituições De Educação Superior Públicas Brasileiras Plano Nacional De Extensão Universitária. **Política Nacional de Extensão Universitária**. 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf> Acesso em: 14 jul. 2023.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/abstract/?lang=pt> Acesso em: 12 abr. 2022.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.
- GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, jan/abr. 2008.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 03 mar. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Trad: Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad: Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 77-96, 2001. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf> . Acesso em: 29 jun. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 32.ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 80 p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez. 2012, p. 15-38.

RABEL, Luciane Coelho. Os sujeitos envolvidos no fazer da extensão universitária. In: SÍVERES, Luiz (Org.). **Processos de aprendizagem na extensão universitária**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2012. p. 37-52.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Vivian; PRAFF, Nicoller (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 210-222.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam [recurso eletrônico]. tradução: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, v. 21, n. 73, p. 209–244, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 nov. 2023.

TORRES, Patricia Lupin; IRALA, Esrom Adriano F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: TORRES, Patrícia Lupion, org. **Complexidade**: redes e conexões na produção do conhecimento. Coleção Agrinjo. Curitiba: SENAR. 2014, p. 61-92.

VEIGA, Ilma Passos. Alencastro. (Org). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008. 176 p.