

A extensão em estudantes de licenciatura: um estudo de caso a partir da Teoria da Subjetividade¹²

Extension in teacher education students:
a case study based on the Theory of Subjectivity

Rafael Gonzalez³

Daniel Magalhães Goulart⁴

RESUMO:

A extensão oferece um espaço fértil para o processo de formação de professores. Esta pesquisa aborda a dimensão subjetiva da participação em ações de extensão por estudantes de licenciatura. O estudo foi realizado sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural de González Rey e de sua Metodologia Construtivo-Interpretativa. A partir de um estudo de caso, buscou-se compreender como se configura subjetivamente a participação de estudantes de licenciatura em ações de extensão, bem como possíveis recursos subjetivos que são gerados na participação nessas experiências. Conclui-se que o envolvimento de alunos em práticas de extensão que ocorrem em contextos comunitários gera mudanças subjetivas, que podem favorecer a

ABSTRACT:

Extension offers a fruitful space for the teacher training process. This research addresses the subjective dimension of participation in extension actions by student teachers. The study was conducted from the perspective of González Rey's Theory of Subjectivity in a historical-cultural perspective, and his Constructive-Interpretative Methodology. From a case study, we sought to understand how the participation of student teachers in extension actions is subjectively configured, as well as possible subjective resources that are generated in the participation in these experiences. It is concluded that the involvement of student teachers in extension practices developed in community contexts led to subjective changes that

¹ Traduzido para a língua portuguesa por Romina Pereira. E-mail: saurral.romina.cecilia@gmail.com.

² Este artigo está vinculado ao projeto de pesquisa “Subjetividade, educação e saúde: o desenvolvimento subjetivo em foco”, que conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por meio de bolsa de produtividade.

³ Profesor del Instituto de Formación Docente Continua de Sierra Grande. Programa de Posgraduación en Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-6814-415X>. E-mail: grafael510@gmail.com.

⁴ Profesor da Universidade de Brasília (UnB). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0254-0137>. E-mail: daniel.goulart@unb.br.

aprendizagem da prática docente e a produção de recursos subjetivos.

favoreceu o aprendizado da prática docente e a produção de recursos subjetivos.

Palavras-chave: Formação de Professores; Extensão; Subjetividade.

Keywords: Teacher Training; Extension; Subjectivity.

1 Introdução

O presente estudo é realizado no âmbito do trabalho de Dissertação de Mestrado em Psicologia Cognitiva e Aprendizagem da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) - Argentina, e busca compreender como se configura subjetivamente a participação de uma estudante de licenciatura de um Instituto de Formação Docente Continuada (IFDC) em ações de extensão. A pesquisa foi realizada a partir da Teoria da Subjetividade na perspectiva histórico-cultural de González Rey, para quem o estudo da subjetividade requer três componentes permanentemente articulados: a Teoria da Subjetividade (dimensão teórica); a Epistemologia Qualitativa (dimensão epistemológica); e a Metodologia Construtivo-Interpretativa (dimensão metodológica) (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a).

Na perspectiva da Teoria da Subjetividade, uma das tarefas fundamentais da formação docente é promover o desenvolvimento de recursos subjetivos do futuro professor (GONZÁLEZ REY; GOULART, 2019). Na prática, os professores só são capazes de gerar ações inovadoras e criativas se os conhecimentos foram subjetivados, pois os professores que possuem uma prática pedagógica singular e motivada são capazes de utilizar os conhecimentos como recursos para favorecer a formação dos alunos e seus processos de desenvolvimento subjetivo (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

A participação em ações de extensão, por meio de projetos, ou da curricularização da função em disciplinas específicas, é um tema que tem dado origem a diferentes desdobramentos e investigações. Diferentes artigos consultados concordam em geral com a potência das práticas de extensão na formação de professores (COSCARRELLI; PICCO, 2006, CAMILLONI, 2013, LOSSIO; RUBEN, 2017). No entanto, na Argentina, Wursten (2018) aponta que há uma escassez de pesquisas sobre a função da extensão, independentemente da sistematização de experiências ou da apresentação e discussão

dos resultados de determinadas iniciativas. No que se refere à curricularização da extensão, Lossio e Ruben (2017) consideram que o desenvolvimento de pesquisas com foco nesse tema é incipiente.

A relevância deste estudo é que ele se aprofunda em como a participação em ações de extensão se configura subjetivamente em estudantes específicos, com uma história de vida e localizados em um contexto específico, investigando também a possível criação de recursos subjetivos vinculados à formação em ensino. Para tanto, apresenta-se a experiência de uma estudante que desenvolveu ações sociocomunitárias em uma cidade da região patagônica da Argentina em uma experiência de curricularização da extensão a partir de uma disciplina durante a segunda parte do ano de 2021 e em um projeto de extensão em 2022.

2 Antecedentes

Foram encontrados diferentes estudos que investigam as implicações da participação em ações de extensão na formação de professores. Os estudos realizados na Espanha tendem a identificar as práticas de extensão como aprendizagem-serviço (ApS). Foram encontradas investigações que pesquisaram as práticas de extensão e as suas implicações emocionais. A este respeito, Riaño Galán, Mier Pérez e Pozo Miranda (2017) concluíram que as práticas de extensão, neste caso relacionadas com a realização de espetáculos artísticos, geraram um aumento da capacidade de reflexão dos estudantes e o desenvolvimento de uma aprendizagem construtiva e cooperativa.

Outros estudos, como os de García e Sánchez Calleja (2017) e Sánchez Calleja et al. (2019), investigaram o desenvolvimento de competências emocionais (BISQUERRA ALZINA; PÉREZ ESCODA, 2007) de estudantes que participaram de experiências de ApS, o que marca uma perspectiva específica mais instrumental em relação ao emocional. A partir da Teoria da Subjetividade, considera-se que existe uma unidade entre o simbólico e o emocional nos processos subjetivos, o que implica uma perspectiva diferente da visão do emocional como competências discretas. Para Mitjans Martínez e González Rey (2017, p. 61), "o processo de

aprendizagem é configurado subjetivamente, envolvendo, no nível subjetivo, diversas experiências da história de vida e do contexto atual do aprendiz".

As emoções vivenciadas por futuros professores na participação de instâncias de ApS foram estudadas por Giles Girela, Trigueros Cervantes e Rivera García (2019), que caracterizam as emoções como positivas, negativas ou ambíguas, constatando que os estudantes tendiam a vivenciar mais emoções positivas, e que as negativas eram de alguma forma suscetíveis de serem positivadas através da reflexão e do diálogo. No entanto, considera-se que o fato de serem nomeadas como positivas ou negativas pode gerar confusão ao entender as emoções negativas como um aspecto anômalo da subjetividade, também sem ter em conta a situação concreta em que os sentidos subjetivos são gerados.

Por outro lado, na Argentina, Lossio e Ruben (2017) destacam que por meio das práticas de extensão os estudantes incorporam ferramentas para analisar e interpretar aspectos da tarefa docente e das instituições de ensino, a partir da articulação entre teoria e prática.

Além dos estudos acima referidos, alguns produzidos numa perspectiva cognitiva e outros numa perspectiva pedagógica, foram encontradas diferentes publicações sobre a formação de professores a partir da Teoria da Subjetividade (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017; MADEIRA-COELHO, 2019; ROSSATO, 2019; SILVA et al. 2022). A partir dessa teoria, no Brasil, o estudo de Yano, Alves e Cunha (2018) concluiu que a participação de diferentes estudantes em estágios em um observatório contribuiu para a formação inicial na medida em que enfatiza a aprendizagem a partir da relação permanente entre teoria e prática, metodologias de ensino, são motivados a aprender e ensinar, e desenvolvem conhecimentos importantes para a docência. Em contraponto a essa pesquisa, este artigo se concentrará no processo de configuração subjetiva de uma participante em práticas de extensão.

Observa-se que não foram encontradas pesquisas sobre a configuração subjetiva do envolvimento de alunos de formação de professores em projetos de extensão a partir do desdobramento da Teoria da Subjetividade na Argentina e em outros países da América Latina. A intenção da pesquisa que baseia este artigo foi gerar novos processos de inteligibilidade no campo da extensão e da formação de

professores, enfatizando a dimensão subjetiva. Dessa forma, esta pesquisa contribui com o conhecimento sobre o processo pelo qual se configuram subjetivamente as experiências de extensão de uma aluna de licenciatura.

3 Referencial teórico

3.1 Teoria da Subjetividade

A Teoria da Subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural (GONZÁLEZ REY, 2017, 2019b; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017) destaca o caráter dinâmico da subjetividade. Ela é concebida como um sistema em movimento, que é configurado por diferentes formas de viver experiências, onde o simbólico e o emocional formam uma unidade. A subjetividade "é um sistema configuracional que se organiza por configurações subjetivas diversas em diferentes momentos e contextos da experiência" (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p. 80). Como apontam Goulart, Mitjás Martínez e Esteban-Guitart (2020), uma contribuição desse referencial é propor uma definição de subjetividade como qualidade inerente aos seres humanos, que se desenvolve de forma situada em ambientes sociais, culturais e históricos, de modo que seu funcionamento envolve o caráter dinâmico e gerador dos indivíduos e grupos sociais.

González Rey e Mitjás Martínez (2017a, p. 81) defendem que os sentidos subjetivos constituem "a unidade mais elementar, dinâmica e versátil da subjetividade". Para eles, os sentidos subjetivos:

...representam unidades simbólico-emocionais que emergem no decurso de uma experiência a partir de uma história vivida, e exprimem o modo como as produções simbólicas da sociedade aparecem nas produções subjetivas singulares dos indivíduos e dos grupos (2017b, p.10).

É nesse movimento que um sentido subjetivo pode se articular com outros, formando diferentes configurações subjetivas (GONZÁLEZ REY, 2019a). Quando emergem, as configurações subjetivas se tornam a origem de novos sentidos subjetivos, definindo como determinada experiência é vivida subjetivamente. Os sentidos

subjetivos têm um carácter efêmero. Surgem como flashes simbólico-emocionais que se desdobram num movimento caótico, a partir do qual as configurações subjetivas emergem como uma organização auto-reguladora. As configurações subjetivas são dinâmicas, mas têm uma relativa estabilidade devido à congruência dos sentidos subjetivos que geram. Essa característica de estabilidade das configurações subjetivas permite explicar a resistência à mudança que elas mostram diante de novos processos que ocorrem nas circunstâncias atuais de qualquer ação em andamento. Mudanças que as pessoas fazem em suas ações implicam a origem de novos sentidos subjetivos, que são integrados, ou não, em configurações subjetivas no processo de uma experiência (GONZÁLEZ REY, 2017, 2019a). Por sua maleabilidade, a participação dos sentidos e das configurações subjetivas nas ações humanas assume formas singulares nos indivíduos, nos grupos e nas instituições, de maneira a articular diversas produções simbólicas da vida social, como saúde, raça, gênero, nível socioeconômico, escolaridade e idade (GONZÁLEZ REY, 2017, 2019a).

A subjetividade apresenta dois níveis distintos, permanentemente articulados: a subjetividade individual e a subjetividade social. A subjetividade social:

...configura-se numa dimensão discursiva, representacional e emocional, que integra os desdobramentos e consequências de processos que ocorrem a nível macro social com os que ocorrem a nível micro social, na família, na escola, no bairro e nas múltiplas e móveis configurações subjetivas dos sistemas quotidianos de relações em todas as esferas da vida (GONZÁLEZ REY, 2019c, p.24).

Estes aspectos da subjetividade social estão inter-relacionados com a subjetividade individual, que:

...assume formas múltiplas e contraditórias nas pessoas que partilham um espaço social, pois a dimensão simbólica discursiva não torna equivalentes pessoas com histórias diferentes. As configurações subjetivas atuais das pessoas exprimem sempre o que viveram através dos significados subjetivos que se organizam no presente, o que representa a historicidade das configurações subjetivas, aspeto importante do seu carácter singular e irreduzível às experiências atuais (GONZÁLEZ REY, 2019c, p.24).

A subjetividade individual não é um epifenômeno determinado unidirecionalmente pelas produções discursivas macrosociais. As ideologias que se manifestam nos discursos, mitos, representações sociais predominantes, entre outras produções sociais, expressam-se de forma diferenciada nos atores sociais que interagem entre si. Inclusive, as configurações subjetivas individuais ou sociais podem ser alternativas ou contraditórias em relação às ideologias dominantes numa dimensão macrosocial, levando à emergência sujeitos não apenas de resistência, mas de mudança social (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a).

Nesse sentido, no âmbito da Teoria da Subjetividade, os conceitos de agente e sujeito são também fundamentais. A definição de agente refere-se àquela pessoa ou grupo social "situado no devir dos acontecimentos no campo atual de suas experiências; uma pessoa ou grupo que toma decisões cotidianas, pensa, gosta ou não do que lhe acontece, o que de fato lhe dá uma participação nesse transcurso" (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p. 94). O conceito de agente diz respeito ao posicionamento ativo de indivíduos ou grupos sociais. Por outro lado, González Rey e Mitjans Martínez (2017a) concebem o sujeito como uma condição para além do agente, enquanto o indivíduo ou o grupo social "que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências ocorrem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar em ação" (p. 94). A concepção de sujeito implica a possibilidade de indivíduos e grupos não apenas se posicionarem ativamente, mas também de gerarem opções de subjetivação alternativas às instituídas num determinado espaço social, cultural e histórico.

3.2 A formação de professores como processo subjetivo e a participação em ações de extensão

A formação de professores é um processo de longa duração que, segundo Spakowsky (2006), é composto por três fases. A primeira fase corresponde à biografia escolar e engloba as experiências e aprendizagens pelas quais o formando passou nos níveis de ensino anteriores ao início da licenciatura. A partir da Teoria da Subjetividade, incluiríamos a história vivenciada nas instituições educativas e

a forma como esta foi subjetivada pelos indivíduos. A segunda fase refere-se à formação inicial numa profissão docente e a última fase aponta para a socialização laboral que se desenrola nas instituições educativas com as subjetividades sociais das características particulares em que se trabalha como professor. Dessa forma, entende-se que os indivíduos em formação passaram por uma história anterior, que se configurou subjetivamente de forma peculiar em cada pessoa.

Para Mitjás Martínez e González Rey (2017), a aprendizagem escolar é um processo que se configura no curso da produção de diversos sentidos subjetivos, e se situa numa interação com a subjetividade social de diferentes níveis (sala de aula, contexto institucional, sistema educacional, a cultura de modo mais abrangente). Dessa forma, a aprendizagem é produzida a partir de uma articulação de aspectos intelectuais, afetivos, imaginativos e relacionais. Cada estudante chega à sala de aula com uma história de vida particular. Os sentidos subjetivos que são produzidos estão também relacionados com a forma como cada um configura subjetivamente o que acontece nos dispositivos de formação.

De acordo com Mitjás Martínez e González Rey (2017), uma das finalidades da formação de professores é a geração de recursos subjetivos do futuro professor. O conhecimento pode ser posto em ação na prática concreta sempre que tenha sido transformado num recurso subjetivo pelos professores. Os professores que desenvolvem práticas de formação singulares e motivadas são aqueles que podem adotar o conhecimento como um recurso para a formação e o desenvolvimento dos seus estudantes. Assim, alguns conhecimentos importantes que são abordados na formação de professores não se exprimem nas práticas de ensino porque não foram transformados em recursos subjetivos para serem canalizados para sua utilização.

Desse modo, é importante precisar a ideia de recursos subjetivos. Goulart e Mitjás Martínez explicam:

Embora a noção de recursos subjetivos não tenha sido definida explicitamente na obra de González Rey, é possível entendê-la enquanto uma dimensão funcional de uma configuração subjetiva, expressa na ampliação das possibilidades de ação, reflexão e posicionamento em diferentes áreas da vida (GOULART; MITJÁS MARTÍNEZ, 2023, p. 46).

Mitjás Martínez e González Rey (2017) entendem o desenvolvimento subjetivo como:

... o desenvolvimento de novos recursos subjetivos que permita ao indivíduo câmbios qualitativos em áreas diversas da vida e que lhe geram um envolvimento pessoal cada vez mais profundo na área em que a configuração subjetiva do desenvolvimento se organiza (p.73).

Esses autores também apontam que o desenvolvimento subjetivo está ligado a espaços de socialização onde as pessoas se integram, gerando operações e novos recursos subjetivos que acompanham essa integração, não necessariamente livres de tensões e conflitos. Esse processo exige uma atitude ativa dos indivíduos para enfrentar os desafios e alternativas exigidos pela conquista de seu espaço social dentro de instituições ou grupos informais (GONZÁLEZ REY et al., 2017). Tanto as situações que facilitam o desenvolvimento quanto as que tendem a bloqueá-los produzem desafios para quem as atravessa, e esses desafios geram produções subjetivas que não são inevitavelmente conscientes (GONZÁLEZ REY; MITJÁS MARTÍNEZ, 2017).

A extensão é uma das funções desempenhadas pelos IFDCs na Província de Rio Negro, Argentina. Na Lei Orgânica da Educação nº 4819/12, a extensão é entendida como destinada a estabelecer os Institutos de Formação de Professores como centros didáticos e pedagógicos

...em que se promove o desenvolvimento de materiais didáticos e experiências inovadoras; em que se fomentam relações democratizantes com o conhecimento que neles circula e se produz e em que se realizam ações comunitárias para aprofundar a justiça escolar na sua área de influência (p.2).

As práticas de extensão podem se constituir como um espaço de produção de saberes sobre o ensino e as experiências docentes. Considera-se também importante que elas sejam trabalhadas nos encontros de formação para serem

partilhadas e analisadas. Dessa forma, uma das dimensões do processo de formação é constituída pela aprendizagem a partir da própria experiência.

Da mesma forma, pode-se concluir sobre a importância da participação dos estudantes em atividades de extensão, onde os indivíduos são envolvidos em tarefas em que, geralmente, pelas características e responsabilidade envolvidas na interação com pessoas da comunidade, se geram sentidos subjetivos que se configuram no decorrer de determinadas ações. Daí surge a importância de se investigar como a experiência de extensão se desdobra subjetivamente nos professores em formação.

4 Metodologia

Para o estudo da subjetividade, González Rey e Mitjans Martínez (2016) desenvolveram a Epistemologia Qualitativa e a Metodologia Construtivo-Interpretativa. A Epistemologia Qualitativa baseia-se em três princípios centrais, que definem a produção do conhecimento como um processo: (1) de natureza construtivo-interpretativa, (2) de natureza dialógica; e (3) orientado para o reconhecimento do singular como instância legítima de sua produção.

Neste trabalho se apresenta um estudo de caso com uma estudante do IFDC da região patagônica da Argentina no decorrer de sua ação extensionista que foi realizada de forma gradual e nem sempre constante por mais de um ano. A produção de informações foi realizada através do acompanhamento durante o processo de participação da estudante em ações sociocomunitárias no âmbito de uma disciplina da graduação e em um projeto de extensão de promoção da leitura.

Coerentemente com os fundamentos da Metodologia Construtivo-Interpretativa, o principal dispositivo metodológico utilizado foi o diálogo. Nesse sentido, foram desenvolvidas diferentes estratégias, tais como:

- Encontros nas turmas das disciplinas onde se realizaram ações de extensão, em que as propostas foram planejadas e avaliadas. Para além disso, trabalhou-se a função de extensão.
- Dinâmica conversacional com a estudante envolvida em projetos de extensão

- Observações participantes em ações de extensão realizadas em contextos sociocomunitários.

Uma questão interessante que se registra a partir desse referencial, e que exprime uma dimensão ética, é que as ações profissionais dirigidas a indivíduos e grupos sociais, incluindo a investigação, por seu caráter dialógico, podem tornar-se práticas que facilitam o desenvolvimento da subjetividade (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Considera-se conveniente destacar que, a partir da Metodologia Construtivo-Interpretativa, não se estabelece uma divisão entre os processos de coleta e análise de dados. As construções teóricas e as interpretações hipotéticas (indicadores e hipóteses) emergem como instâncias que se desenvolvem junto ao diálogo em campo, o que pode promover novas ideias, estratégias e a emergência de novos instrumentos (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019).

Como explica González Rey (2019b), o processo de pesquisa alcança o status de científico quando o pesquisador, a partir de diferentes construções de significados parciais sobre o tema estudado, denominados indicadores, torna-se capaz de reuni-los em hipóteses que formam um modelo teórico. Esse modelo teórico não é concebido como a verdade, mas como a melhor construção para gerar inteligibilidade sobre o problema estudado num dado momento. O fato de ser considerado como a melhor opção não é concedido pela teoria, mas sim pela inter-relação desses indicadores articulados num modelo teórico, tornando-se a melhor fonte de inteligibilidade sobre o problema estudado em comparação com outros modelos.

As configurações subjetivas e os sentidos subjetivos são conceitos que somente adquirem inteligibilidade a partir das construções interpretativas do pesquisador, por meio da elaboração de indicadores hipotéticos que se entrelaçam no decorrer da pesquisa. Como afirmam González Rey e Mitjás Martínez (2016, p. 10), são "constelações de indicadores que convergem por seu significado na construção do pesquisador, que legitimam as construções teóricas que se definem como resultado da pesquisa".

5 Construção da informação

A participante do estudo é Camila, de 43 anos, casada e mãe de três filhos. Proveniente da classe média, no momento da pesquisa não trabalhava, mas já havia trabalhado em diferentes lojas ao longo dos anos. A participante ingressou na instituição de ensino em 2020, período marcado pelo distanciamento social provocado pela pandemia da COVID-19. O seu percurso caracteriza-se pelo fato de não ter assistido às aulas presencialmente durante o primeiro ano e meio dos seus estudos.

No segundo quadrimestre do ano de 2021, foram planejadas ações de extensão e sua abordagem em aulas presenciais a partir de uma disciplina. Camila participou de duas delas. A primeira ação consistiu em propor um espaço lúdico com música calma para crianças diagnosticadas com transtornos do espectro autista (TEA). Nessa ação, a participante observou atentamente as crianças antes de interagir com elas. Num diálogo posterior a esse momento de extensão, ela relatou:

- A primeira foi... todo os cuidados. Não queria "pisar na bola". Me aproximei de uma moça que conheço e aproveitei para saber como é que ele (a criança) é, como é que ele se deixa aproximar. Perguntei à mãe para não ir diretamente à criança. Acho que escolhi, entre aspas, a criança com o autismo mais leve porque sabia se comunicar. No momento em que compartilhamos o jogo durante algum tempo, eu o observei nesse momento. Na verdade, eu estava realmente aterrorizado com a possibilidade de ele ter uma crise, por causa de algo que eu tinha feito...

A partir desse conjunto de informações, foi construído o primeiro indicador: Camila expressou uma produção de sentidos subjetivos relacionados ao cuidado e à precaução no momento da ação, por se tratar de seu primeiro momento no campo em seu processo formativo e pelas características da população-alvo da proposta. Camila passou a configurar uma modalidade de vínculo com as crianças permeada pelas demandas que ela se colocava a partir dessa produção subjetiva.

A segunda ação ocorreu na praça central da cidade e consistiu em propor espaços de jogos. Camila organizou uma mesa com um *jenga* (jogo de mesa). Sobre as crianças que participaram dessa proposta, ela disse o seguinte:

- ...é aí que a gente começa a observar outras questões: ter eles por perto é ter eles por perto, não sei como dizer. No início, eu controlava muitas coisas minhas, por exemplo: querer ajudar, é uma coisa que me caracteriza, viu? Muitas vezes, acontece com os meus filhos e com as pessoas que eu adoto, quer dizer, é como se eu os "agarrasse". E quero sempre ajudar para que não se sintam mal, para que não cometam erros, caso isso os frustre. Tenho a mania de intervir mesmo antes de acontecer, e nesse sentido eu me controlei muito. Um deles me dizia "que peça devo tirar?", para não derrubar a torre. E, no início, eu respondia muitas vezes: "tira essa". E depois disse: "ele não está jogando", porque eu estava dizendo o que ele devia fazer. E comecei a dizer: "Bem, o segredo aqui é... tocar devagar, de leve, desse jeito. E tirar com muito cuidado, mas é você quem tem que fazê-lo. Eu não vou te dizer nada, nem tocar em nada".

A partir desses trechos da dinâmica conversacional é possível construir um indicador de que a produção de sentidos subjetivos da participante está relacionada com uma atitude marcada de cuidado em relação às crianças, no sentido de ajudá-las e evitar potenciais frustrações no caso de um erro no decorrer do jogo. Está relacionado com o indicador anterior que sugeria uma atitude cautelosa no seu primeiro momento na extensão, antecipando não gerar uma crise na criança diagnosticada com TEA. Ao longo do processo, essa experiência favoreceu uma mudança subjetiva no modo como Camila se relacionava com as crianças, produzindo recursos subjetivos para promover a geração de autonomia nelas. Essa mudança subjetiva exprime-se pela diferença entre a tendência inicial para controlar a evolução do jogo (subjetivamente relacionada, na história de Camila, com outros espaços e relações, como as que diz ter com os filhos) e, posteriormente, para deixar fluir a interação das crianças em prol da produção de autonomia na resolução das tensões que possam surgir nesse espaço de socialização.

Por outro lado, o encontro com as crianças num contexto socio-relacional caracterizado por uma subjetividade social onde as crianças circulam livremente à volta das mesas de jogo gera uma carga emocional intensa que a participante não consegue transmitir com palavras. Essa aprendizagem não se dá a partir de

operações lógicas instrumentais desvinculadas de processos de subjetivação, mas é gerada num contexto socio-relacional concreto e a partir da consideração da história vivida pela participante.

Outro aspeto interessante que surgiu nesse momento é que as ações de extensão constituem-se também como possibilidade de observar as expressões das crianças concretas e projetá-las numa prática pedagógica futura. Em relação à relação com as crianças, ela expressa nos seguintes trechos:

- É possível imaginar: o que aconteceria se eu tivesse tido "a do cabelo encaracolado" na sala de aula? Não sei, a gente projeta, porque estamos ficticiamente em todos os lados. Vamos ver atividades de matemática com crianças. Vamos intervir nos grupos e não intervimos. Você pensa no que eles podem dizer, e o que é que eu vou dizer, mas não sabe se vai acontecer... você imagina (...) Como é que vamos... a nossa cabeça nos faz imaginar. Ou então pegar algumas coisas para se projetar, entendeu? Eu acho, e já falámos sobre isso com os meus colegas, que é a maior incerteza, é saber o que se vai encontrar, na nossa primeira vez.

Além disso, devido à situação de isolamento social, a maior parte dos planejamentos foram feitos para grupos ideais de crianças, como comenta Camila em outro trecho:

- Também isso de entregar sequência de atividades... o professor disse que a nossa proposta estava "excelente". Disse que as propostas eram muito boas, mas eram muitas atividades e não podemos medir quanto é demasiado para uma criança.

A partir desses trechos de informação, é possível construir outro indicador: as experiências de extensão que acontecem numa subjetividade social marcada por seu caráter socio-comunitário se desdobram em Camila como recursos subjetivos que lhe permitem projetar as características possíveis das crianças e os tempos reais de trabalho ao realizar as práticas pedagógicas em sala de aula, em oposição à planificação abstrata que se constrói para grupos ideais de estudantes. Nesse sentido, as práticas de extensão constituem uma alternativa a uma concepção mais

ligada à artificialidade do ensino, vinculada a esses planejamentos abstratos que não são implementados. De alguma forma, as práticas de extensão, por estarem situadas em um contexto específico, implicam uma alternativa à formação relacionada ao trabalho com conceitos descontextualizados do meio em que são produzidos (RAFAGHELLI, 2016).

Questionada sobre o que aprendeu com essas duas ações de extensão de 2021, Camila disse:

- O aprender a observar. Ver a diversidade, não só no livro, no texto. Perceber que eu poderia ter tido aquelas três crianças em uma sala de aula, e todos os três bem diferentes, um muito rápido, controlando tudo, sabendo esperar sua vez, sabendo tirar a peça. O outro, esperando eu contar, e o outro voando, ficando no meio dos dois, sem esperar a vez dele (...) na praça, eu me senti “autoridade”, entendeu? Consegui transferir isso do texto para o momento, mas também acho que pelo tempo em que já estávamos com você, é como se fôssemos crescendo, né?

O quarto indicador produzido nas seções anteriores refere-se a que as ações de integração curricular da extensão permitiram à participante gerar uma aprendizagem subjetivada de conceitos teóricos de “diversidade” e “autoridade” a partir da experiência. Embora naquela época Camila conseguisse definir conceitualmente a diversidade, nesses casos ela conseguiu subjetivar o conceito de diversidade a partir da experiência, ao ver especificamente as diferenças das crianças em diferentes aspectos. Essa aprendizagem permite uma personalização do conhecimento, conseguindo a sua utilização em áreas diferentes em relação à qual ele foi aprendido (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019).

Camila também pôde configurar a partir da ação uma compreensão do conceito de “autoridade”, trabalhado na unidade curricular, constituindo um posicionamento explícito na ação, à medida que o conteúdo teórico se torna recursos subjetivos capazes de promover práticas de extensão.

Em 2022, Camila participou de um projeto de extensão cujo objetivo era oferecer espaços de promoção da leitura na comunidade. Antes da saída a

campo, foi realizada uma formação que consistiu em abordar conceitos sobre a ação de extensão, a importância da promoção da leitura na comunidade, estratégias de narrativa, uso do corpo e da voz e planejamento da proposta de extensão a ser desenvolvida. Quanto ao impacto dessas práticas, a participante expressou o seguinte:

- Acho que fazer esses exercícios te desestrutura e te faz perder aquele medo de fazer papel de bobo às vezes, né? Porque já somos adultos e temos um certo problema em “fazer caretas” para relaxar os músculos faciais. Como fico quando faço essas caretas? É ver o outro, que está na mesma condição que eu, fazendo a mesma cara. Ou perder aquela vergonha de se expor, de estar na frente de outras pessoas que estão olhando para você.

A partir desse trecho de informação, é possível construir o indicador de produção de sentidos subjetivos que estão na base de recursos subjetivos relacionados à desinibição e à aproximação do outro com mais confiança no projeto de extensão. A docência, sendo um trabalho que se desenvolve num quadro interrelacional, envolve a exposição pública, que pode ser realizada entre pares, antes da saída para o terreno. Isso implica a geração de recursos subjetivos para lidar espontaneamente com situações interpessoais.

Numa dinâmica conversacional em 2022, ela comentou sobre a importância das ações de extensão para a formação de professores:

- ...num grupo de crianças, saber como elas reagem, saber como atraí-las, como levá-las ao silêncio, à escuta... eu acho que são ferramentas, para que... se vier alguma coisa dentro da sala de aula, podemos utilizar essas ferramentas (...) Imagina, eu esqueci uma coisa... e meus colegas disseram "não... temos que usar isto. Temos que inventar", "Esqueci, mas isso não importa" e quem está prestando atenção em você não está pensando no que você não disse, é o que vier na cabeça no momento... Olha, se eu estou na sala de aula, nada está escrito, eu tenho que improvisar!

A partir desse fragmento de informação, constrói-se o indicador de que a participante desenvolveu como recurso subjetivo a capacidade de improvisar, o que também tem correlação com o exercício de ensino e sua característica de imprevisibilidade. Interpreta-se que Camila produz sentidos subjetivos relacionados à importância de realizar mudanças no ensino em situações reais, diante dos emergentes que possam surgir. Como afirmado anteriormente, a participação extensionista num espaço social de tipo comunitário permite uma personalização do conhecimento, representando uma alternativa às posições aplicacionistas, a partir das quais a formação implica uma aplicação do conhecimento aprendido. Dessa forma, para favorecer práticas criativas e situadas, o conhecimento deve ser transformado em recursos subjetivos.

O conjunto de indicadores construídos acima permite construir a hipótese de que, no caso da participante, a participação em ações de extensão favoreceu a personalização do conhecimento, favorecendo que ele seja utilizado reflexivamente em diferentes áreas, a partir dos recursos subjetivos gerados no processo, de maneira a ampliar suas condições para enfrentar os desafios cotidianos da docência.

Nas ações do projeto de extensão, foram disponibilizados diferentes espaços para incentivar a leitura. As experiências de extensão culminaram no desenvolvimento de práticas pedagógicas do terceiro ano, que a participante realizou paralelamente em uma escola da zona rural, onde participava de uma sala multietária, com crianças da quarta à sétima série. Nessas ações, ela pôde lançar mão de recursos desenvolvidos no processo de extensão na relação com um menino e uma menina da turma. O menino que ela caracterizou como “quieto” e “rebelde” tendia a não trabalhar nas aulas e Camila passou a abordá-lo para incentivá-lo nas atividades escolares. Numa dinâmica conversacional, realizada logo após a conclusão da prática pedagógica e das ações de extensão, ela comentou:

- A professora responsável pela turma sempre dizia: “vamos, S, vamos, você não pegou nada...”. Mas sempre a partir de lá (da lousa). Eu falei que talvez a mudança seja, não sei se funcionou para todo mundo, ir à carteira dele e

falar a mesma coisa que ela estava falando de lá (...) Eu senti que ela fez uma mudança quando se aproximou da carteira, sabe? Além disso, ele era uma criança que não tinha problemas, de leitura e escrita, que a gente notasse algo como “não, percebemos que é difícil para ele”.

Além disso, Camila trabalhava com uma menina que apresentava dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita. Embora escrevesse mais devagar que o restante dos colegas, se propôs como sua ajudante numa atividade de cópia da lousa, e o fez de forma satisfatória.

Camila relaciona essas práticas com crianças da escola aos recursos subjetivos gerados no âmbito das ações de extensão:

- Porque estamos perto deles. Observe que quando intervimos não há carteiras. Estamos sempre em contato. Se vamos ler uma história e é outro menino quem lê, estou sentado ao lado deles. Portanto, é necessário estar mais próximo. Sim, eu entendo que muitas vezes você precisa estar na frente, porque a sua ferramenta está lá, você está com a lousa. Entende-se que há momentos que são inevitáveis. Mas procure também aquele espaço onde você transita pela sala de aula. E você já conhece seus alunos e sabe quem você só precisa passar, e quem você sabe que está indo... e tem outros onde você tem que parar e dizer "você está indo bem, bem, está quase acabando ". Algo, porque esse algo faz o motor dar partida. E que comece, porque é difícil começar. Depois de ligado, eles funcionam.

Esses trechos de informação permitem construir outro indicador intimamente relacionado ao que foi construído anteriormente: a participante gerou sentidos subjetivos que facilitaram sua ênfase na qualidade do relacionamento com os alunos, o que também teve implicações no favorecimento da motivação das crianças em relação ao estudo. Nesse percurso, as ações de extensão favoreceram a construção de processos socio-relacionais marcados pela proximidade afetiva e atenção às singularidades.

6 Considerações Finais

Este artigo abordou como se configura subjetivamente a participação de uma estudante de licenciatura em ações de extensão. Destaca-se a importância da realização do estudo a partir da Teoria da Subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural, da Epistemologia Qualitativa e da Metodologia Construtivo-Interpretativa (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a; 2019), de maneira a permitir o conhecimento de aspectos subjetivos vinculados ao envolvimento das práticas extensionistas na formação de professores. A partir do processo de pesquisa, gerou-se conhecimento sobre mudanças subjetivas a partir da participação da estudante em ações de extensão na formação docente.

Com base nos indicadores e hipóteses levantadas em relação aos objetivos da pesquisa, os seguintes pontos podem ser sintetizados como aspectos centrais do modelo teórico elaborado:

- As ações de extensão favoreceram que Camila mudasse sua modalidade relacional configurada subjetivamente em sua história de vida. Essas modificações na forma de se relacionar com as crianças configuraram-se como recursos subjetivos para o exercício da profissão docente;
- As experiências de extensão em espaços socio-relacionais comunitários foram vivenciadas pela participante com intensa carga emocional, o que impactou seu processo de formação (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, 2017a) enquanto os conhecimentos e ações realizadas foram transformados em recursos subjetivos para ensinar;
- As práticas de extensão socio-comunitária são situadas e permitiram à participante compreender conceitos teóricos de forma experiencial, constituindo uma alternativa à formação docente que trabalha com conceitos abstraídos do contexto em que são produzidos. Dessa forma, ocorreu uma personalização do conhecimento, o que permitiu que ele fosse implementado em situações diferentes das circunstâncias onde foi aprendido (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, 2019);
- As ações de extensão permitiram o planejamento e a implementação de ações com crianças reais, dando origem a experiências localizadas em

determinado contexto, à diferença do planejamento para grupos ideais, onde o trabalho é feito com conhecimentos descontextualizados de situações sociais específicas (RAFAGHELLI, 2016);

- A participação nas ações de extensão proporcionou outras formas de relacionamento com as crianças, orientadas ao favorecimento de seus processos autonomia. Também, favoreceram a geração de recursos subjetivos para construir uma interação mais horizontal em sala de aula, outra forma de se organizar no espaço, permitindo uma atenção singularizada aos estudantes.

A construção da informação realizada neste artigo estudou o processo de configuração subjetiva a partir da unidade simbólico-emocional da experiência humana, diferentemente de outras pesquisas que foram realizadas na perspectiva das competências emocionais (BISQUERRA ALZINA; PÉREZ ESCODA, 2007), como os de García García, Sánchez Calleja (2017) e Sánchez Calleja et al. (2019). A construção da informação está vinculada ao que foi expresso por Riaño Galán, Mier Pérez e Pozo Miranda (2017) de que as práticas de extensão estudantil favorecem o desenvolvimento de uma aprendizagem construtiva e cooperativa. Relaciona-se também com o que foi sustentado por Lossio e Ruben (2017) de que as práticas extensionistas permitem aos participantes promover as ferramentas que permitem a análise e interpretação de aspectos da ação docente a partir da articulação entre teoria e prática.

A partir da abordagem da Teoria da Subjetividade, este artigo coincide com as construções realizadas por Yano, Alves e Cunha (2018) sobre a geração de metodologias de ensino e o desenvolvimento de conhecimentos relevantes para a tarefa docente, mas o presente estudo centra-se nas mudanças subjetivas a partir das ações de extensão de uma estudante.

O modelo teórico apresentado remete ao caso estudado, mas ao mesmo tempo oferece um caminho de inteligibilidade sobre os desdobramentos subjetivos das práticas extensionistas e sua importância na formação docente. Isso vai ao encontro de uma formação docente que reconheça o valor das experiências concretas, construa vínculos com a comunidade e gere alternativas aos desafios atuais da profissão docente.

La extensión en estudiantes de formación docente: un estudio de caso a partir de la Teoría de la Subjetividad

RESUMEN

La extensión ofrece un espacio fecundo para el proceso de formación docente. Esta investigación aborda la dimensión subjetiva de la participación en acciones de extensión por estudiantes de profesorado. El estudio se realizó desde la perspectiva de la Teoría de la Subjetividad en una perspectiva histórico-cultural de González Rey, y de su Metodología Constructivo - Interpretativa. A partir de un estudio de caso, se buscó comprender cómo se configura subjetivamente la participación de estudiantes de profesorado en acciones de extensión, así como posibles recursos subjetivos que son generados en la participación en estas experiencias. Se concluye que la implicación de estudiantes de profesorado en prácticas extensionistas que se desarrollan en contextos comunitarios, llevaron a cambios subjetivos, que favorecieron el aprendizaje de la práctica docente y la producción de recursos subjetivos.

Palabras clave: Formación Docente; Extensión; Subjetividad.

7 Referências

BISQUERRA ALZINA, R; PÉREZ ESCODA, N. Las competencias emocionales. *Educación XX1*, vol.10, p.61-82, 2007. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>.

CAMILLONI, ARW de La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En CAMILLONI, ARW de, et al. *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, p. 11-21, 2013.

COSCARELLI, MR; PICCO, S Formación de formadores en los proyectos de extensión universitaria: aportes para la reflexión. *Escenarios*, La Plata, n. 11, p. 35-44, nov. 2006. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8543/pr.8543.pd.

GARCÍA GARCÍA, M; SÁNCHEZ CALLEJA, L El aprendizaje servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, La Rioja, n. 20, p. 127-145, 2017. DOI: <https://doi.org/10.18172/con.2991>.

GILES GIRELA, J; TRIGUEROS CERVANTES, C; RIVERA GARCÍA, E Emocionarse ante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Vivencias de los futuros docentes desde una pedagogía de aprendizaje-servicio crítico. *Publicaciones*, Melilla, v. 49, n. 4, p. 69-87, dic. 2019. DOI: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11>.

GONZÁLEZ REY, F L The topic of subjectivity in psychology: contradictions, paths and new alternatives. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, v. 47, n. 4, p. 1–20, dic. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1111/jtsb.12144>

GONZÁLEZ REY, F L (2019a) Subjectivity in debate: some reconstructed philosophical premises to advance its discussion in psychology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, v. 49, n. 2, p. 212–234, jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1111/jtsb.12200>.

GONZÁLEZ REY, F L (2019b) Methodological and epistemological demands in advancing the study of subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Culture & Psychology*, v. 26, n. 3, p. 1–16, dic. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354067X19888185>.

GONZÁLEZ REY, F L (2019c). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En: PIEDRAHITA, C; DÍAZ, Á; VOMMARO, P (Org.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. 1. ed. Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. CLACSO, 2019, p. 11- 29. ISBN 978-958-20-1079-9

GONZÁLEZ REY, F. L.; GOULART, D. M. Teoria da Subjetividade e educação: entrevista com Fernando González Rey: Entrevista. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 13–33, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/50573>. Consultado el: 10 de febrero de 2024. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50573>.

GONZÁLEZ REY, F L; MITJÁNS MARTÍNEZ, A Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Valparaíso, vol. 15, n. 1, p. 5-16, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15-ISSUE1-FULLTEXT-667>.

GONZÁLEZ REY, F L; MITJÁNS MARTÍNEZ, A Subjetividad: *teoría, epistemología y método*. Alínea, 2017a.

GONZÁLEZ REY, F L; MITJÁNS MARTÍNEZ, A El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, Girona, v. 13, n. 2, p 3-20, 2017b. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp.

GONZÁLEZ REY, F L; MITJÁNS MARTÍNEZ, A The Constructive-Interpretative Methodological Approach: Orienting Research and Practice on the Basis of Subjectivity. En GONZÁLEZ REY, FL; MITJÁNS MARTÍNEZ, A; GOULART, DM (Eds). *Subjectivity within Cultural-Historical Approach*. Singapur, Springer, 2019, p. 37-60.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ROSSATO, M.; GOULART, D. M. The relevance of the concept of subjective configuration in discussing human development. En: FLEER, M., GONZÁLEZ REY, F., & VERESOV, N. *Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky's legacy*. Cingapura: Springer, 2017, p. 297-338.

GOULART, DM; MITJÁNS MARTÍNEZ, A Do desenvolvimento da personalidade ao desenvolvimento subjetivo: histórico, momento atual e desafios. En: CAMPOLINA L de O; SILVA SANTOS, G C (Org.). *Desenvolvimento e aprendizagem: contribuições atuais da teoria cultural-histórica da Subjetividade*. 1ed. Curitiba: CRV, v. 1, 2019, p. 35-58, 2019

GOULART, D. M...; MITJÁNS MARTINEZ, A.; ESTEBAN-GUITART, M. The trajectory and work of Fernando González Rey: paths to his Theory of Subjectivity (Trayectoria y obra de Fernando González Rey: caminos hacia su Teoría de la Subjetividad). *Estudios de Psicología*, vol. 41, p. 9-30, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02109395.2019.1710800>.

LOSSIO, O; RUBEN, A B Las voces de estudiantes del Profesorado de Geografía sobre la inclusión curricular de la extensión. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, Santa Fe, v. 7, n. 7, p. 296-307, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14409/extension.v0i7.7074>.

MADEIRA-COELHO, C Desafios da formação docente: contribuições da Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica. En MITJÁNS MARTÍNEZ, A; GONZÁLEZ REY, FL; VALDÉS PUENTES, R *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade Discussões sobre Educação e Saúde*. EDUFU. Brasil, 2019, p. 95-112.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A; GONZÁLEZ REY, F *Psicología, Educação e Aprendizagem Escolar*. Avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A; GONZÁLEZ REY, F A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da teoria da subjetividade. En ROSSATO, M; PERES, VLA *Formação de educadores e psicólogos*. Contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural - histórica. Curitiba: Appris Editora, 2019, p. 13-46.

RIAÑO GALÁN, M E; MIER PÉREZ, P; POZO MIRANDA, M. Aprendizaje-servicio a través de la performance: análisis de una práctica artística para el desarrollo socio-emocional y creativo en la formación inicial del profesorado. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Concepción, v. 16, n. 32, p. 151-164, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20173215116410>.

RAFAGHELLI, M Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión. +E: Revista de Extensión Universitaria, Santa Fe, v. 6, p. 8-15, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14409/extension.v1i6.6308>.

ROSSATO, M; ASSUNÇÃO, R O desenvolvimento subjetivo no processo da formação docente. En ROSSATO, M; PERES, V L A. *Formação de educadores e psicólogos. Contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural - histórica*. Curitiba: Appris Editora, 2019, p. 47 - 68.

SÁNCHEZ CALLEJA, L; BENÍTEZ GAVIRA, R; QUESADA SERRA, V; GARCÍA GARCÍA, M Competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. El aprendizaje y servicio como estrategia para su desarrollo. *Bordón, Revista de Pedagogía*, v. 71, n. 3, p. 185-203, 2019. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68385>.

SPAKOWSKY, E Formación docente y construcción de la identidad profesional. En MALAJOVICH, A (comp.). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006. p. 211-238.

SILVA, G de J; ROSSATO, M; MARTINS TELES, S; ROSENDE, A. O processo de desenvolvimento na formação profissional docente. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 26, p. 1-19, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2022.261.39>.

WURSTEN, AG. Investigar sobre extensión. El caso de la Universidad Nacional de Entre Ríos. +E: Revista de Extensión Universitaria, Santa Fe, v. 8, n. 8, p. 26-43, ene-jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.14409/extension.v8i8.Ene-Jun.7712>.

YANO, VTB; ALVES, JM; CUNHA, ALR dos S. Subjetividade e formação inicial docente no Centro de Ciências e Planetário do Pará. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, Belem, v. 14, n. 30, p. 18-30, Jan-Jul 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/amazrecm.v14i30.4893>.

Recebido em fevereiro de 2024.

Aprovado em junho de 2024.