
IMPACTOS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO PERCURSO FORMATIVO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

IMPACTS OF A UNIVERSITY OUTREACH PROJECT ON THE EDUCATIONAL PATHWAY IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

Submissão:
18/02/2025
Aceite:
09/06/2025

Bianca Fernandes 1  <https://orcid.org/0000-0002-9322-0066>
Denise Aparecida Corrêa 2  <https://orcid.org/0000-0001-9890-7476>

Resumo

O artigo teve como objetivo analisar as percepções de licenciados/as em Educação Física sobre a experiência de atuarem em um projeto de extensão universitária na escola, bem como identificar os processos educativos desencadeados no percurso de formação inicial docente. A pesquisa contou com nove participantes, que responderam a um questionário eletrônico e participaram de entrevistas semiestruturadas, analisadas por categorização temática. Três categorias emergiram: (a) “Descobrir-se professor/a”, relacionada às motivações iniciais para integrar o projeto; (b) “Aprendendo uns com os outros”, destacando aprendizagens influenciadas pela Pedagogia Freireana; e (c) “Tornar-se professor/a”, evidenciando impactos na identidade docente. Os achados indicam que a experiência no projeto favoreceu o conhecimento do ambiente escolar, a troca de saberes, o fortalecimento de relações e o desenvolvimento profissional e pessoal. O estudo reforça a importância da extensão universitária na formação docente, consolidando seu papel no tripé universitário, junto ao Ensino e à Pesquisa.

Palavras-chave: Formação de Professores; Prática Pedagógica; Extensão Universitária; Educação Física; Ambiente Escolar.

¹ Discente de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento da Universidade Estadual Paulista - UNESP/Bauru bianca.fernandes1@unesp.br

² Docente do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual Paulista - UNESP/Bauru e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - PPGE/UFSCar denise.correa@unesp.br

Abstract

This article aimed to analyze the perceptions of graduates in Physical Education regarding their experience in a university outreach project in schools, as well as to identify the educational processes triggered during their initial teacher education. The study included nine participants who answered an electronic questionnaire and took part in semi-structured interviews, which were analyzed using thematic categorization. Three categories emerged: (a) “Discovering Oneself as a Teacher,” related to the initial motivations for joining the project; (b) “Learning from One Another,” highlighting learning experiences influenced by Freirean Pedagogy; and (c) “Becoming a Teacher,” demonstrating the impacts on teacher identity. The findings indicate that participation in the project contributed to the participants’ understanding of the school environment, exchanging knowledge, strengthening relationships, and fostering both professional and personal development. The study reinforces the importance of University Outreach in teacher education, consolidating its role in the university tripod alongside Teaching and Research.

Keywords: Teacher Education; Pedagogical Practice; University Outreach; Physical Education; School Environment.

Introdução

A formação inicial de professores é um processo essencial em instituições de ensino superior, onde os futuros docentes adquirem conhecimentos pedagógicos, acadêmicos e experienciam práticas de ensino. Essa fase é crucial para a construção da identidade profissional dos professores, que se baseia em um conjunto de saberes, incluindo os profissionais, disciplinares, curriculares e de experiência (Tardif, 2000). A formação é contínua, e a articulação entre teoria e prática é fundamental, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

A formação docente deve ser reflexiva, visando à reorientação das estratégias de ensino para atender às necessidades do processo de aprendizagem (Veiga, 2008). A prática pedagógica não se limita ao domínio de técnicas, mas deve ser compreendida dentro de um contexto mais amplo da dinâmica social (Gamboa, 1996). A formação deve ser colaborativa, envolvendo diferentes atores, como escolas, gestores, professores e alunos (Imbernón, 2009).

A extensão universitária tem se destacado como um importante espaço de articulação entre teoria e prática, aproximando a universidade da escola e favorecendo a aplicação de conhecimentos acadêmicos na sociedade (Rodrigues, 2003). A formação inicial exige uma base sólida para a atuação comprometida com os desafios da docência na escola, o que requer percursos de aprendizado contínuo (Lopes, 2010).

Nos cursos de Licenciatura em Educação Física, espera-se que os/as futuros/as docentes desenvolvam conhecimentos teóricos e práticos, além de atitudes que os/as qualifiquem para a docência. A

formação não se restringe ao aprendizado de técnicas, mas também à reflexão sobre situações práticas do cotidiano. É crucial que os/as docentes desenvolvam uma postura reflexiva, como propõe Schön (1992), para ajustar suas práticas pedagógicas. A interação entre pesquisa e extensão tem se mostrado uma oportunidade importante para a formação inicial, especialmente nas universidades públicas (Anfope, 2001).

A extensão universitária é vital na formação inicial de professores/as, pois permite a articulação entre teoria e prática e contribui para a formação humana e a transformação social (Chaves-Gamboa *et al.*, 2011). Ela também oferece aos/as futuros/as docentes a possibilidade de vivenciar situações em contexto, o que é crucial para a atuação embasada na realidade social. Além disso, a universidade, por meio da reforma universitária de 1968, garante o papel da extensão no relacionamento com a sociedade, proporcionando troca de saberes (Pereira, 2009).

No entanto, a institucionalização da extensão como parte integrante dos currículos dos cursos de graduação avançou significativamente com a Resolução CNE/CES nº 7/2018, que estabelece a obrigatoriedade da curricularização da extensão, determinando que ao menos 10% da carga horária total dos cursos de graduação seja composta por atividades extensionistas. Esse direcionamento visa fortalecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, promovendo um aprendizado mais significativo e conectado com as demandas sociais (Brasil, 2018).

No âmbito da Universidade Estadual Paulista (Unesp), a Resolução Unesp nº 41/2021 reforça esse compromisso ao regulamentar a implementação da curricularização da extensão dentro da instituição. O documento estabelece que as atividades extensionistas devem ser desenvolvidas em articulação com os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e direcionadas à interação dialógica com a sociedade, contemplando ações que impactem diretamente as comunidades envolvidas (Unesp, 2021). Dessa forma, a curricularização da extensão não apenas amplia a formação acadêmica dos estudantes, mas também fortalece o papel social da universidade, promovendo o desenvolvimento de competências cidadãs e profissionais alinhadas às necessidades contemporâneas da sociedade.

A extensão universitária desempenha um papel essencial na formação docente, contribuindo para a autonomia pedagógica e o desenvolvimento de habilidades. Souza e Silva (2020) destacam que as práticas extensionistas em licenciaturas proporcionam contato com diversas realidades educacionais, promovendo uma formação crítica e reflexiva. Lima *et al.* (2021) ressaltam que tais atividades fortalecem competências como resolução de problemas, adaptação e interação com a comunidade, integrando teoria e prática de forma dinâmica.

Além de atender às exigências legais, a curricularização da extensão representa um avanço na formação inicial de professores, promovendo um ensino inovador e socialmente engajado. Oliveira e Mendes (2019) afirmam que essa integração favorece práticas pedagógicas contextualizadas, consolidando a extensão como eixo estruturante da formação docente. As atividades extensionistas também facilitam a democratização do saber, tornando o conhecimento acessível à população (Lima, 2015).

A educação básica, um direito garantido pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, passou a ser uma prioridade nas ações extensionistas das universidades desde 1990. A universidade pública tem o compromisso de melhorar a educação básica e promover a qualidade do ensino superior (Melo; Oliveira, 2015). A articulação entre a extensão universitária e a educação básica é essencial para garantir uma formação docente de qualidade. Contudo, os cortes orçamentários têm colocado em risco a continuidade dessa função pública.

Portanto, neste artigo, buscamos analisar as percepções de licenciados/as em Educação Física

sobre a experiência de atuarem em um projeto de extensão universitária na escola, bem como analisar os processos educativos desencadeados no percurso de formação inicial docente. Espera-se que os resultados possam contribuir para o desenvolvimento de projetos extensionistas voltados à melhoria da formação docente.

Procedimentos metodológicos

Para o presente estudo, a escolha pela abordagem qualitativa foi a mais adequada, pois comprehende o fenômeno em seu ambiente natural, com foco no processo e não apenas no resultado (Bogdan; Biklen, 1994). Este estudo tem caráter descritivo-interpretativo, buscando compreender e refletir sobre o fenômeno de forma holística (Jesus; Periotto, 2007).

Como procedimentos metodológicos, foram realizadas pesquisas bibliográfica e de campo; esta última constituiu-se de entrevistas para captar as experiências formativas dos/as entrevistados/as que já concluíram o curso de Licenciatura em Educação Física e que já atuaram no Projeto de Extensão Universitária “Brincando e Dialogando”.

A pesquisa bibliográfica foi realizada nas bases Google Acadêmico, SciELO e Portal de Periódicos da CAPES, utilizando combinações de palavras-chave relacionadas à formação inicial de professores, extensão universitária e licenciatura em Educação Física, com recorte temporal iniciado em 2013, ano de início do projeto estudado em escolas públicas. A seleção dos estudos ocorreu por meio da leitura dos resumos e da relação com o tema investigado, seguida da leitura completa dos textos para embasamento teórico. Foram excluídos estudos que não abordassem o ambiente escolar ou a atuação de licenciandos e licenciadas em projetos de extensão universitária.

Contexto da pesquisa

O Projeto de Extensão “Brincando e Dialogando”, vinculado ao Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências da Unesp (DEF/FC/Unesp-Bauru), iniciou suas atividades em 2011, em uma instituição não escolar. A partir de 2013, o projeto passou a ser realizado em escolas da rede pública de ensino e, em 2014, firmou parceria com uma escola da rede estadual, atendendo crianças de 6 a 10 anos, do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A equipe é composta por estudantes de pós-graduação e graduação em Licenciatura em Artes Visuais e Educação Física, professoras de Arte e Educação Física da escola e a coordenadora do projeto, docente do DEF/FC/Unesp-Bauru.

O projeto busca promover a diversidade cultural na escola, valorizando manifestações lúdicas das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, com base na Ciência da Motricidade Humana de Manuel Sérgio (Sérgio, 1996) e na Pedagogia Dialógica de Paulo Freire (Freire, 2014). Seus objetivos específicos incluem desconstruir estereótipos sobre povos indígenas e africanos, estimular diálogos reflexivos para a valorização dessas culturas e incentivar atitudes não preconceituosas. Para isso, prioriza atividades lúdicas voltadas à educação para as relações étnico-raciais, de gênero e de cooperação, promovendo a cultura de paz.

Caracterização dos/as participantes

Para a composição do grupo de participantes, foram utilizados três critérios: 1) formação concluída em Licenciatura em Educação Física; 2) atuação mínima de 1 ano no Projeto de Extensão “Brincando e Dialogando”; e 3) atuação a partir de 2013, quando o projeto passou a ser desenvolvido nas escolas públicas do Ensino Fundamental Ciclo I. Com base nesses critérios, foram selecionados 11 participantes (dez mulheres e um homem), que foram convidados por e-mail a participar da pesquisa. Nove deles (oito mulheres e um homem) concordaram em participar e responderam à entrevista.

A participação na pesquisa foi previamente autorizada pelos/as participantes, após a leitura e concordância do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinando-o na plataforma Google Forms. Na mesma plataforma, os/as participantes foram identificados/as com nomes fictícios, escolhidos por eles/as, preservando a identidade.

Técnicas de coleta

A pesquisa foi conduzida em duas etapas: primeiro, os participantes preencheram um questionário eletrônico, via *Google Forms* (Quadro 1); posteriormente, participaram de entrevistas individuais, pelo *Google Meet*, agendadas conforme sua conveniência.

Quadro 1 - Questionário para delineamento do perfil dos/as entrevistados/as

QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO	
1. Nome Completo *	
2. Nome Fictício (escolha um nome para preservar sua identidade nominal na pesquisa) *	
3. Idade *	
4. Formação (Graduação) *	
<i>Marque todas que se aplicam.</i>	
Licenciatura em Educação Física	
<input type="checkbox"/>	Bacharelado em Educação Física
<input type="checkbox"/>	Outro:
5. Curso de Licenciatura em Educação Física *	
<i>Marcar apenas uma oval.</i>	
<input checked="" type="checkbox"/>	Em andamento
<input type="checkbox"/>	Concluído
6. Semestre de curso em andamento ou ano de conclusão (Licenciatura em Educação Física) *	

7. Formação (Continuada) *

Marque todas que se aplicam.

- Pós-Graduação
- Especialização
- Mestrado Acadêmico
- Mestrado Profissional
- Doutorado
- Não tenho
- Outro: _____

8. Se houver formação (continuada), escreva abaixo mês/ano de início e mês/ano de término

9. Qual foi sua atuação no Projeto de Extensão “Brincando e Dialogando”? *

Marque todas que se aplicam.

- Bolsista
- Voluntário(a)
- Em andamento
- Concluído

10. Escreva abaixo o mês/ano de início e mês/ano de término no Projeto de Extensão “Brincando e Dialogando”*

11. Já atuou na Educação Básica como Professor(a) de Educação Física? *

Marcar apenas uma oval.

- Estou atuando
- Já atuei, não atuo mais
- Nunca atuei

12. Caso atua ou já tenha atuado como professor(a) na Educação Básica, qual é/foi a Rede de Ensino?

Marque todas que se aplicam.

- Rede Pública - Municipal
- Rede Pública - Estadual
- Rede Pública - Federal
- Rede Particular

13. Para quais níveis de ensino leciona ou já lecionou?

Marque todas que se aplicam.

- Ensino Fundamental Ciclo I
- Ensino Fundamental Ciclo II
- Ensino Médio

14. Para quais anos leciona ou já lecionou?

Marque todas que se aplicam.

- 1º ano Ciclo I
- 2º ano Ciclo I
- 3º ano Ciclo I
- 4º ano Ciclo I
- 5º ano Ciclo I
- 6º ano Ciclo II
- 7º ano Ciclo II
- 8º ano Ciclo II
- 9º ano Ciclo II
- 1º ano Ensino Médio
- 2º ano Ensino Médio
- 3º ano Ensino Médio

Fonte: As Autoras (2025).

O questionário, composto por perguntas fechadas, teve o propósito de delinear o perfil dos participantes e caracterizá-los quanto à sua trajetória educacional e profissional e à experiência no Projeto “Brincando e Dialogando”.

Marconi e Lakatos (2003) definem o questionário como um conjunto de perguntas respondidas por escrito, sem a presença do entrevistador, sendo adequado para permitir que os participantes respondessem no momento mais oportuno.

As entrevistas tiveram como base um roteiro de perguntas abertas, com o intuito de captar as percepções dos entrevistados, pois, conforme Lüdke e André (1986), é essencial que os dados descriptivos partam da linguagem dos próprios participantes do contexto investigado. Nesse sentido, a entrevista possibilitou explorar percepções e experiências dos participantes, por meio das seguintes questões: “O que significa o Projeto ‘Brincando e Dialogando’ para você?”, “Quais foram seus principais motivos para participar do Projeto ‘Brincando e Dialogando’?”, “Como você avalia o Projeto ‘Brincando e Dialogando’ para sua formação profissional/acadêmica?”, e “Como você percebe o papel das professoras da escola participantes do Projeto ‘Brincando e Dialogando’ em seu processo de formação?”.

Essa abordagem qualitativa permitiu captar motivações, impactos e desafios vivenciados, enriquecendo a compreensão dos dados coletados. Além de facilitar a aproximação entre entrevistado e pesquisador, a entrevista semiestruturada permite a coleta de informações contextualizadas e esclarecimentos durante a entrevista. Triviños (1987) enfatiza que a entrevista semiestruturada é flexível, iniciando-se com um questionamento básico, mas permitindo a exploração de novos temas conforme as respostas dos entrevistados, o que possibilita desdobramentos do tema principal (Gerhardt; Silveira, 2009). Dessa forma, a combinação entre questionário e entrevista possibilitou uma análise abrangente, integrando informações quantitativas sobre o perfil dos participantes com relatos qualitativos sobre suas percepções e experiências no projeto.

Análise de dados

As entrevistas com os/as participantes foram transcritas na íntegra e submetidas à análise categorial temática (Gomes, 2010), com os seguintes objetivos: (a) compreensão dos dados coletados; (b) respostas às questões do estudo; e (c) aprofundamento do conhecimento sobre o tema proposto (Minayo, 1992). O método de categorização foi adotado, consistindo no agrupamento de ideias semelhantes a partir de um conceito abrangente. A análise destaca a importância do contexto, estabelecendo interligações entre os indivíduos e a realidade social em que estão inseridos, ampliando os conhecimentos a serem analisados e catalogados (Gomes, 2010).

Desse processo, surgiram três (3) categorias, sendo elas: (a) descobrir-se professor/a; (b) aprendendo uns com os outros; e (c) tornar-se professor/a, as quais serão apresentadas e discutidas a seguir com base na literatura sobre o tema.

Resultados

As idades dos/as participantes variam entre 22 e 29 anos, enquanto a formação na Licenciatura em Educação Física ocorreu entre os anos de 2013 e 2019. Destaca-se que 44,4% seguiram a trajetória acadêmica na pós-graduação, enquanto 33,3% optaram pelo curso de bacharelado em Educação Física. A participação no projeto de extensão ocorreu de forma voluntária ou como bolsistas, com períodos de envolvimento que variaram de um a quase cinco anos. Apenas dois/as participantes atuaram na Educação Básica depois de formados/as.

Os resultados são apresentados com base nas informações das entrevistas de cada participante, organizadas em três categorias, para discutir as contribuições do Projeto de Extensão na formação inicial dos/as educadores/as durante a graduação. As categorias seguem a ordem dos fatos: entrada no projeto, permanência (pelo menos 1 ano) e encerramento, que inclui até o término do curso na universidade. Assim, a trajetória dos/as entrevistados/as é compreendida como uma passagem do início ao fim no projeto. As categorias são apresentadas a seguir.

A) Descobrir-se professor/a

Nesta categoria, são apresentados aspectos que perpassam a experiência dos/as entrevistados/as ao ingressarem na extensão durante o percurso formativo. Como exemplo disso, destacam-se o interesse inicial e as motivações que os levaram a participar do projeto, bem como as expectativas quanto à descoberta de ser professor/a, considerando o fato de que essa foi uma das primeiras experiências que tiveram com a docência, ainda como estudantes de graduação:

Então, a minha chegada no projeto foi pelo fato da disciplina com a Profa. Denise, né? [...] teve um dos grupos da minha sala que fez um trabalho da disciplina no local que iniciou o projeto [...] eles compartilharam com todo mundo, né? [...] então foi uma junção, foi a partir da disciplina e depois com a criação do projeto em si (Ubuntu).

Ana, outra entrevistada, destacou que buscava experiências práticas para complementar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas teóricas: “[...] eu queria entrar em algum projeto, ter mais essa visão de prática, não ficar só nas disciplinas”. Os argumentos na fala de Lívia também são bem consistentes nessa direção: “O projeto prepara você para enfrentar uma sala de aula, saber uma rotina

de escola, vai muito além do que é falado na sala de aula da Faculdade né, os professores falam uma coisa e a gente consegue vivenciar isso na prática [...].”

Além disso, os relatos também mostraram que a temática do projeto foi um fator motivador, especialmente no que se refere às culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, sendo a temática um elemento motivador para a participação no projeto. Tainá discorre muito bem sobre isso:

[...] outra coisa também que me atraiu foi a temática, porque eu gosto dessas coisas, sabe? Tipo assim, coisas sociais, né? Eu não sabia que tinha lei para ser obrigatório no ensino as diferentes culturas, então foi uma coisa que me chamou a atenção, poder falar de um assunto que eu gosto e também aprender com ele.

Abayomi também ressalta o aspecto cultural: “[...] conheci a cultura, que é o objetivo do projeto, né? A valorização das culturas étnico-raciais, e por isso que eu fiquei interessada.” Ela ainda complementa no sentido de a temática ser o diferencial na escola: “[...] eu pude ter contato com outras culturas diferentes, né? Diferente das tradicionais que a gente encontra dentro da escola”.

Tainá partilha da ideia sobre a importância de ensinar diferentes culturas às crianças da escola e ainda evidencia que sua bagagem de conhecimento se deveu à temática envolvida no projeto:

[...] uma das coisas que mais me marcou por exemplo, foi essa questão do conteúdo, essa questão de ancestralidade [...] é importante falar sobre representatividade, eu sabia isso, mas não na prática, porque é como se fosse um espaço de fala e saber passar isso aos alunos [...].

Ana, uma das entrevistadas, também comenta sobre a importância da divulgação dos projetos de extensão logo nos primeiros anos de faculdade e ressalta que isso, muitas vezes, não é amplamente feito: “[...] eu sabia que eu queria entrar em um projeto, mas eu não sabia em qual [...] acho que é até uma das falhas da faculdade, os professores não fazem muita divulgação de projeto, né, quando a gente inicia na universidade”.

A ampla comunicação também faz com que os discentes descubram projetos de extensão por intermédio de colegas da universidade: “Eu tinha amigos que faziam parte do projeto, e, pelo jeito que eles falavam sobre o projeto, me fez ter interesse em ver como funcionava e querer participar” (Natália).

Como visto, os/as entrevistados/as ressaltam a influência dos colegas e amigos da graduação para a participação no projeto, inclusive para tomar decisões iniciais. A partir desse pressuposto, eles/elas também aproveitam para recomendar a extensão a outros estudantes da universidade, como forma de descobrimento e ampliação de áreas, e também como uma forma de, mutuamente, relacionar diferentes contextos (teoria e prática) – argumentos estes que não se limitam apenas ao bacharelado ou à licenciatura.

Foi um projeto muito valioso para minha experiência [...] não precisa ser também nessa área da Licenciatura, mas eu acho que é muito importante ter projeto de extensão assim, né? Porque ali tem muita teoria e prática [...] todo mundo deveria passar por isso na graduação e não só ficar ali nas disciplinas da sala de aula (Ana).

Por fim, para Giovanna, foi significativo seu percurso no projeto, por ter sido sua primeira oportunidade de contato com a docência na escola – razão que, inclusive, abriu caminhos para exercer a profissão:

Bom, basicamente eu diria que seria uma porta aberta para novas oportunidades, porque o projeto foi o meu primeiro contato, né, com a escola assim [...] como educadora, futura professora, né? A partir do projeto eu conheci outra escola, isso me levou para outros caminhos, então foi realmente uma porta aberta assim.

O ambiente escolar acolhedor favoreceu a permanência da futura docente na escola, motivando-a a se vincular à comunidade escolar por meio do projeto. Isso é significativo para refletir que a aprendizagem para a docência na escola também é atravessada por afetividade, partilha e coletividade – aspectos que emergiram das experiências dos/as entrevistados/as e que serão discutidos na próxima categoria.

B) Aprendendo uns com os outros

Nesta categoria, observa-se que os/as entrevistados/as discorreram sobre a relação de afetividade que tiveram durante as aulas do projeto, o que resultou em um processo de aprendizagem mútua, principalmente quando o diálogo era usado como a principal ferramenta: “Foi uma construção de passo a passo, de degrau a degrau, que fomos construindo, uma relação mútua. Até mesmo no final do projeto, antes da gente sair [...] era com diálogo que a gente conseguia resolver as coisas, né?” (Ubuntu).

Ana também ressalta a troca de saberes, pois, além de ensinar os/as alunos/as durante as aulas, também aprendia muito com eles: “[...] a gente aprende com eles também, né? A gente sabe disso, né, que tem essa troca, então é muito aprendizado, não só com as professoras, mas com os alunos também”.

Apesar de, muitas vezes, ocorrerem situações em que os/as alunos/as estão mais agitados na sala de aula, ou até mesmo casos em que não respeitam o/a professor/a, os/as entrevistados/as ressaltam processos educativos favorecedores de respeito. A desobediência ou agitação de alguma criança pode ocorrer em função de influências externas; ou seja, é necessário que os educadores compreendam o contexto e a realidade de seus alunos/as:

[...] era uma relação de apoio [...] então eles me ajudavam, mesmo crianças eles já sabiam a minha posição lá [...] ‘teve’ momentos difíceis sim, momentos que eles não respeitavam, mas isso é bom para a gente aprender a lidar com eles [...] é aprender com as situações, sempre tem um motivo por trás, a criança estar daquela forma tem um motivo, então a gente tem que entender o que se passa com aquela criança, com a família e com as relações que elas têm fora da escola [...] (Tainá).

Outro aspecto marcante que emerge dos relatos dos/as entrevistados/as são as aprendizagens com as professoras experientes que integram o projeto, as quais figuram como centrais no processo formativo para a docência. De acordo com Natália: “Eu acho legal ter essa interação com os professores, de eles ajudarem no planejamento, acho que é importante manter e fazer isso”.

A coordenação do projeto é mencionada como o diferencial para seu desenvolvimento, desde a orientação e o auxílio diretamente voltados às professoras, como também aos/as educadores/as, que tinham contato com a coordenadora tanto na escola quanto na universidade. Nesse sentido, Mylena relata sobre a participação e o envolvimento da coordenadora no projeto:

[...] como coordenadora, eu acho que ela é muito participativa, está sempre junto, não é um projeto que fica sozinho, tem uma excelente base por trás, ‘tá’ sempre participando, sempre instigando a gente a pesquisar, a conhecer mais, indica leituras, lugares pra ir, fala da temática, então vejo ela como uma pessoa responsável, por tudo, sabe? Ela sabe gerir muito bem a equipe [...].

A autonomia, os feedbacks e as críticas foram muito importantes para esse processo, como visto na fala de Lívia: “As três professoras davam autonomia para a gente aprender [...] sempre dando um feedback positivo, uma crítica construtiva para que a gente conseguisse aprender alguma coisa, né? [...]”.

Sofia também destaca a importância da autonomia para que o/a educador/a aprenda com os erros e acertos, tanto no planejamento de aula quanto nos momentos de lecionar. Ela ainda realça a dimensão do diálogo no processo de ensino-aprendizagem entre os pertencentes do projeto:

[...] as professoras também deixavam a gente bem aberto para fazer uma atividade, às vezes elas achavam que não ia dar certo, mas deixavam a gente fazer, pra ver que a gente também aprende errando, e a gente tem que lidar com essas situações do dia a dia da escola e não só da escola, de tudo, né? [...].

Além disso, os mais experientes são essenciais para agirem sobre as dificuldades dos recém-chegados, bem como servem de exemplo em relação às possíveis atitudes que podem ser tomadas em aula: “[...] tinham, muitas vezes, problemas e eu não saber me impor, não saber falar, estar com vergonha [...] isso eu acabei perdendo rápido durante o projeto” (Tainá).

Abayomi menciona ainda o fato de que teve a oportunidade de ensinar o que aprendeu no projeto a outras pessoas, inclusive a outros educadores e colegas de profissão:

[...] destaco como importante a oportunidade também que eu tive de dar uma espécie de curso do projeto né, ensinando o pessoal, ensinando outros educadores a confeccionar instrumentos, atividades para poder passar ‘pras’ crianças, destaco como pontos positivos.

A troca de experiências entre pares, ou seja, os aprendizados entre os/as colegas educadores/as do projeto – os quais, inclusive, se estendiam para além dos muros da escola – também é um aspecto ressaltado:

[...] eu aprendi muito, muito mesmo para além assim da Faculdade, e eu acho que essa troca foi algo muito importante e positivo pra gente ir debatendo algumas coisas, às vezes eu ‘via eles’ fazendo de outra forma, coisa que eu adotava também para minha didática, porque a gente vê a atuação de um modo diferente, né? [...] então acho que a relação com os monitores também foi de extrema importância para minha aprendizagem durante o projeto [...] (Mylena).

Além de aprender uns com os outros, os/as entrevistados/as também enxergavam suas professoras como exemplos e inspirações. As atitudes que cada docente tomava refletiam muito no pensar de cada educador/a: “[...] se eu for um dia atuar na escola, na Educação Infantil, a Profa. Suzi com certeza é um exemplo para mim [...] dos projetos que já participei, essa foi a maior inspiração que eu tive” (Natália).

Por fim, as trocas de experiências aqui relatadas influenciaram muito na aprendizagem dos “saberes da docência”, principalmente por parte dos/as educadores/as – aspectos que serão discutidos na categoria a seguir.

C) Tornar-se professor/a

A última categoria abordou aprendizagens e experiências que os/as entrevistados/as consideram essenciais para sua atuação como professores/as de Educação Física, refletindo sua identidade profissional. Muitos destacam a importância do projeto para o desenvolvimento de postura, segurança e autonomia na profissão. Para Ana, além desses aspectos, o projeto foi crucial em sua trajetória acadêmica, pois ela ingressou na extensão no primeiro ano de graduação e se sentiu mais segura durante os estágios curriculares:

[...] quando eu tive o estágio na Licenciatura, com certeza eu me senti mais segura, mais confortável para estar ali em frente à situação, né, não fiquei tão nervosa [...] eu acho que autonomia foi o que mais consegui no processo, eu tinha insegurança no começo, mas depois foi diminuindo [...].

Abayomi ainda discorre sobre aspectos negativos que, na verdade, tornaram-se positivos conforme seu percurso no projeto, evidenciando também suas principais dificuldades e o quanto a extensão lhe proporcionou maiores chances de atuação:

Eu acho que de negativo, eu não colocaria esse título de negativo, mas falaria de aprendizagem ou de dificuldade, que foi quando eu entrei mesmo, que eu tinha vergonha [...] mas com o tempo eu fui perdendo a timidez, eu consegui lidar com isso [...] eu entrei lá super tímida, eu não sabia como dava aula, no estágio a gente acompanha, a gente não tem muita chance de atuação, né [...] o projeto foi totalmente diferente, eu consegui me soltar.

A entrevistada Sofia também realça o desenvolvimento de habilidades durante a prática docente, lembrando que cada comunidade escolar tem suas peculiaridades – aspectos que resultaram na melhora de sua postura como educadora e que também foram importantes, inclusive, para além de sua atuação nos estágios:

[...] eu senti que quando eu entrei, eu era bem travada assim, né, pra falar qualquer coisa, e aí depois eu fui me soltando, fui pegando confiança [...] tive mais desenvoltura para lidar com as coisas que aconteciam durante as aulas, isso ajudou bastante em relação aos estágios e até fora, essa coisa também né, de falar em público, de falar com outras pessoas, de saber se portar na frente dos professores, da diretora [...].

Além das contribuições do projeto para a atuação em estágios, os/as entrevistados/as também discorrem sobre mudanças de postura durante a passagem pelo projeto, as quais foram essenciais para a formação inicial para a docência. No quesito segurança, Natália comenta que, durante o percurso no projeto, sentiu-se mais segura e preparada com o público: “Melhorei em como me apresentar em público, como trazer as atividades, as brincadeiras, ter uma melhor postura para explicar como funcionaria, acho que é isso.”

Além dessa conquista, Lívia complementa que o projeto prepara os/as educadores/as para enfrentar a realidade de uma sala de aula: “[...] o projeto prepara você para enfrentar uma sala de aula, saber uma rotina de escola [...]”.

Ubuntu compartilha da ideia de que, conforme se assumia professor, percebia as mudanças e transformações que aconteciam durante seu percurso.

[...] então, foi uma transição, do começo que eu ficava meio inseguro, do meio de quando a Profa. Denise me perguntou se eu queria ser bolsista e ter essas responsabilidades de professor, e o último de quando foi a transição pra escola, que praticamente tinha dias que eu tinha que atuar sozinho, não tinha um outro educador junto comigo [...] um dia também o professor virou pra mim e falou assim: “você ‘tá pronto’ para ir pegar uma turma sozinho” [...].

Os/as entrevistados/as também relatam que foi a partir da extensão que aprenderam a assumir as responsabilidades de um professor e a entender melhor as especificidades da docência, principalmente em relação à didática e ao planejamento pedagógico. Segundo Natália: “[...] o projeto agregou na minha formação, deu experiência, didática, métodos de ensino e aprendizagem [...]”. Para Abayomi, a experiência reverberou em uma aprendizagem docente que foi amadurecendo, pois, como ela diz: “[...] melhorei as minhas práticas pedagógicas, aprendi novas metodologias, novos jogos e brincadeiras, novas formas de ensinar e trazer conteúdos diferenciados para dentro da escola”.

Mylena ainda traz à tona um aspecto importante da docência: estar sempre estudando e se atualizando na profissão. Portanto, preparar-se para dominar um conteúdo com embasamento antes das aulas foi um aprendizado fundamental:

[...] eu acho que melhorei muito o jeito que o ministro aula, né? Como que eu relaciono a teoria com a vivência, acho isso importante [...] no começo do projeto, eu não me envolvi tanto com a questão da leitura, eu me deixei sem referência, então eu senti um pouco de dificuldade no começo, depois que eu fui vendo como funcionava o projeto e o quanto é importante ter a contextualização e a referência das coisas [...].

Dentre os planejamentos específicos de cada temática, Sofia destaca que o planejamento de qualidade também envolve o desenvolvimento de estratégias: “[...] uma coisa bem positiva que tive com o projeto foi que eu acabei desenvolvendo algumas estratégias [...] vai além do planejamento e ajuda principalmente a ter o controle da sala [...]”.

Para Tainá, o “aprender” também envolve o conhecimento do ambiente escolar e seus pertencentes, e como funciona os eventos, a gestão e da organização da escola:

[...] tive o conhecimento de como funciona a organização na escola, como funciona lidar com as professoras, falar sobre a importância da Educação Física [...] também aprendi uma coisa muito legal que é sobre os eventos, eu aprendi a organizá-los [...] aprendi também como falar com os pais, como interagir com eles, e principalmente a entender mais sabe, aquela coisa de política de Paulo Freire, do tema gerador, então é entender a realidade das pessoas [...] eu vi que realmente a gente tem que dar voz às pessoas, então é isso.

Outro entrevistado também reforça o legado de suas experiências no projeto em sua prática profissional: “[...] na minha prática mesmo, enquanto tava lecionando, eu parava, pensava e lembrava como eu tinha feito essas coisas no projeto, e sabia as decisões que deveria tomar, sabe? [...]” (Ubuntu).

Mylena associa o projeto às possíveis metas que busca em sua profissão: “[...] foi algo que me deu um norte muito grande pra quando eu saísse pra prestar algum concurso ou trabalhar em uma escola. Eu tenho uma base muito grande, então acho que é uma aprendizagem mesmo”.

Giovanna discorre ainda sobre a importância do projeto para conseguir seu primeiro emprego na área: “[...] depois de quase um ano de projeto assim, eu recebi um e-mail de um emprego me convidando para uma reunião [...] a temática chamou a atenção, e eu acredito que o projeto fez a diferença [...]”.

Já na perspectiva profissional e acadêmica, que envolve extensão e pesquisa, Abayomi comenta: “[...] outro ponto positivo que eu destaco são os trabalhos que a gente produziu, o conhecimento, a oportunidade que eu tive de sair do país para poder divulgar o nosso projeto”.

Portanto, o processo de “tornar-se professor” envolve conceitos no sentido de saber como, onde e para quem aplicar os domínios construídos na profissão; é compreender a realidade que o cerca e ter a ciência de que a práxis, o cotidiano escolar e a troca de experiências serão responsáveis por moldar e constituir o/a futuro/a professor/a de Educação Física.

Discussão

Os resultados deste estudo evidenciam que o projeto de extensão teve um papel fundamental na formação inicial dos/as licenciandos/as em Educação Física. Na primeira categoria, “Descobrir-se professor/a”, observamos que a participação no projeto foi motivada principalmente por disciplinas curriculares e estágios, que serviram como porta de entrada para os participantes.

Da Costa *et al.* (2022) afirmam que os estudantes se sentem atraídos por projetos de extensão principalmente pelo interesse na temática abordada e pelo desejo de aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas. Esse achado é corroborado pelos relatos dos/as entrevistados/as, que destacam o interesse em vivenciar a prática no contexto escolar e o prazer em abordar questões sociais.

Shellin *et al.* (2010) também ressaltam que a participação em projetos de extensão ocorre a partir da identificação com o tema do projeto e das disciplinas que conectam a universidade à extensão, o que se reflete nas motivações dos participantes deste estudo. A temática cultural do projeto mostrou-se um forte atrativo, principalmente no que se refere ao estudo e ensino das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras. Essa motivação para aprender sobre culturas diversas conecta-se à importância da relação indissociável entre teoria e prática, como defendido por Manchur *et al.* (2013), que ressaltam que a prática docente é enriquecida pela constante troca com o conhecimento teórico.

Na segunda categoria, “Aprendendo uns com os outros”, os relatos dos/as entrevistados/as evidenciam como os princípios da Pedagogia Freireana (Freire, 2014) influenciam a construção da aprendizagem docente. A ênfase no diálogo, no respeito às diferenças e no aprendizado mútuo alinha-se às ideias de Freire (2014), que observa o diálogo como uma ferramenta indispensável no processo educativo, promovendo uma educação mais humanizadora e colaborativa. A troca de experiências e o processo de construção coletiva do conhecimento foram aspectos centrais na aprendizagem.

A relação de afetividade e a troca de saberes entre educador e educando foram fundamentais para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva. Alarcão (2005) reforça que o trabalho em grupo e as trocas interpessoais contribuem significativamente para a formação docente. O processo de troca de saberes reflete a importância das experiências compartilhadas, principalmente quando essas trocas ocorrem em um ambiente que valoriza a cooperação e o aprendizado coletivo.

A última categoria, “Tornar-se professor/a”, destaca como o projeto foi crucial para o desenvolvimento das competências docentes, especialmente no que se refere ao planejamento pedagógico, à didática e à compreensão da dinâmica escolar. Andrade *et al.* (2020) afirmam que o contato precoce com a realidade escolar, por meio de projetos de extensão, oferece aos/as licenciandos/as a oportunidade de experimentar e vivenciar a prática docente e perceber as especificidades da profissão. Ao contrário do estágio, o projeto de extensão proporcionou a chance de se soltar e assumir responsabilidades de professor/a, o que reforça a ideia de que o projeto serve como uma forma de desenvolvimento profissional.

Perrenoud (2002) afirma que o planejamento pedagógico é um elemento-chave para o desenvolvimento da competência docente, e isso se reflete nos relatos dos/as entrevistados/as, que destacaram a importância do planejamento de aulas, estratégias de ensino e avaliação. A experiência do projeto também permitiu que os/as licenciandos/as compreendessem as dinâmicas e a organização da escola, a gestão dos eventos escolares e a interação com pais e alunos. Esse aprendizado vai ao encontro dos princípios da Pedagogia Dialógica de Paulo Freire (2014), que destaca a importância de compreender a realidade dos alunos e do ambiente escolar para construir uma prática educativa mais significativa e contextualizada.

Portanto, o projeto de extensão “Brincando e Dialogando” não só propiciou a formação acadêmica dos/as licenciandos/as, mas também foi um espaço de aprendizado contínuo, de conexão entre teoria e prática e de construção de uma identidade profissional. As trocas de experiências, o diálogo e a afetividade formaram a base de um processo educativo que vai além da sala de aula, sendo imprescindível para a formação de docentes mais preparados/as e sensíveis às realidades escolares.

Considerações finais

O projeto de extensão “Brincando e Dialogando” foi essencial na formação inicial para a docência, proporcionando a descoberta do ambiente escolar, a troca de saberes, a construção de relações afetivas e o domínio da prática docente. Além disso, possibilitou aprendizagens sobre temáticas, culturas e a realidade escolar, impactando diretamente a vida profissional e pessoal dos/as egressos/as de Educação Física. Ao final, formou professores/as mais capacitados/as e confiantes, refletindo a influência de Paulo Freire na base de sua formação. Assim, este projeto reafirma a importância da extensão como pilar fundamental da universidade pública, junto ao ensino e à pesquisa, fortalecendo a formação docente e ampliando seu impacto na sociedade.

Agradecimentos

Agradecemos a toda a equipe do Projeto de Extensão “Brincando e Dialogando”, em especial aos/as educadores/as participantes desta pesquisa, pela generosidade em partilhar suas experiências e contribuir para as reflexões e resultados desta produção. Agradecemos também à Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Cultura (PROEC/UNESP) pelo imprescindível aporte financeiro ao projeto.

Contribuição de cada autor

B.F. foi responsável pela coleta e análise de dados, bem como pela redação do artigo. D.A.C. coordenou todo o desenvolvimento do trabalho, participou da redação do artigo, auxiliou na coleta de dados e realizou a revisão final do texto..

Referências

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ANFOPE. **Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional do CNE sobre a Proposta de Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em cursos de nível superior**. Brasília: ANFOPE, 2001.
- ANDRADE, I. S.; SILVA, J. P.; BARROS, J. M. Uma reflexão sobre a participação em projetos de extensão e suas contribuições para a formação docente. **Formação@ Docente**, v. 12, n. 1, p. 203-212, 2020.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 1. ed. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Saraiva, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 (PNE). Brasília, DF, 2018.
- CHAVES-GAMBOA, M.; GAMBOA, S. S.; TAFFAREL, C. **Prática de ensino**: formação profissional e emancipação. 3. ed. Maceió: Edufal, 2011.
- COSTA, I. H. da; RIBEIRO, K. I. de O.; PRADO, I. B. H. do; BECKER, L. K. Contribuição da extensão universitária na formação em educação física. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 13, n. 2, p. 161-172, 2022.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, n. 24, p. 213-225, 2004.
- FERREIRA, J. S.; SANTOS, J. H.; COSTA, B. O. Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 37, n. 3, p. 289-298, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GAMBOA, S. S. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (org.). **Formação de professores**: tendências atuais. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 115-130.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GOMES, R. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa social**: teoria, métodos e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 67-80.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- JESUS, M. J. F.; PERIOTTO, A. J. Empreendedorismo, inovação tecnológica e meio ambiente. **Perspectivas Contemporâneas**, v. 2, n. 2, p. 144-163, 2007.
- LIMA, L. F. Contribuições dos projetos de extensão na ação profissional dos professores universitários. **Pesquisa em Foco**, v. 20, n. 2, p. 47-65, 2015.
- LIMA, A.; SILVA, B.; MORAES, C. As práticas extensionistas na formação inicial e a autonomia docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, n. 1, p. 45-60, 2021.
- LOPES, R. P. Da licenciatura à sala de aula: o processo de aprender a ensinar em tempos e espaços variados. **Educar**, n. 36, p. 163-179, 2010.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 1986.
- MANCHUR, J.; SURIANI, A. L. A.; CUNHA, M. C. da. A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciaturas. **Revista Conexão UEPG**, v. 9, n. 2, p. 334-341, 2013.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MELO, S. D. G.; OLIVEIRA, N. F. C. Extensão universitária e educação básica: reflexões a respeito de uma experiência brasileira. **Revista IRICE**, n. 29, p. 71-98, 2015.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: HUCITEC/ABRASCO, 1992.
- NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (org.). **Pesquisa qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS/SULINA, 2004. p. 83-98.
- OLIVEIRA, R.; MENDES, T. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Educação & Sociedade**, v. 40, n. 3, p. 55-70, 2019.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PEREIRA, E. M. A. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Revista Avaliação**, v. 14, n. 1, p. 29-52, 2009.
- RODRIGUES, M. M. Revisitando a história - 1980-1995: a extensão universitária na perspectiva do fórum nacional de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 135-175, 2003.
- SCHELLIN, F. de O.; ROCHEFORT, R. S.; OLIVEIRA, F. de O. O sentido da extensão universitária na formação de estudantes do curso de licenciatura da Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal de Pelotas. **Documentos/Relatórios da ESEF**, p. 2-21, 2010.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.
- SÉRGIO, M. A ciência da motricidade humana e sua lógica social. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 17, n. 3, 1996.
- SOUZA, P.; SILVA, J. Extensão universitária e formação docente: desafios e perspectivas. **Revista de Educação Superior**, v. 27, n. 2, p. 112-130, 2020.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação ao magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, 2000.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.
- UNESP. **Resolução Unesp nº 41, de 7 de outubro de 2021**. Aprova o Regimento Geral da Extensão Universitária e Cultura da Unesp. São Paulo, 2021.
- VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILA, C. M. (org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 1. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 123-145.