

Formação docente, extensão e processos subjetivos: a relação entre teoria e prática

Formación docente, extensión y procesos subjetivos: la relación entre teoría y práctica

Teacher training, extension and subjective processes: the relationship between theory and practice

[Rafael Gonzalez](#)  [Daniel Magalhães Goulart](#) 

| Destaques

As ações de extensão promovem a aprendizagem por meio do envolvimento subjetivo do aluno na formação docente.

Os conceitos teóricos são compreendidos de forma contextualizada e interdisciplinar por meio da participação na extensão.

A participação em atividades de extensão pode gerar recursos subjetivos para a profissão docente.

| Resumo

Este artigo aborda a configuração subjetiva da participação de um aluno de um Instituto de Formação Contínua de Professores na Argentina em atividades de extensão, enfatizando a relação entre a teoria e a prática e a forma como a geração de recursos subjetivos é favorecida ao longo dessa participação. As referências teóricas e metodológicas utilizadas na construção deste estudo de caso são a Teoria da Subjetividade numa perspectiva histórico-cultural e a Metodologia Construtivo-Interpretativa, ambas de Fernando González Rey. O artigo analisa a participação de uma aluna do curso de Formação de Professores de Educação Infantil num projeto de curricularização da extensão. A construção do caso apresenta e discute como a participação na extensão implicou uma aprendizagem com a experiência de conceitos disciplinares que envolvem uma estreita relação entre a teoria e a prática, o que, por sua vez, gera a produção de recursos subjetivos para o ensino.

[Resumen](#) | [Abstract](#)

| Palavras-chave

Extensão. Formação Docente. Subjetividade. Relação Teoria-Prática.

Recebido: 20.06.2024

Aceito: 04.11.2024

Publicado: 14.11.2024

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc30202454398>

| Introdução

Na formação de professores, a relação entre teoria e prática é uma questão que tem gerado debates.¹ Diker e Terigi (1997) afirmam que, a partir de uma tradição técnico-acadêmica ou baseada na eficiência, surgida na segunda metade do século XX, faz-se uma distinção entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático, e que o primeiro é aplicado na prática. Essa divisão entre conceitos e prática provocou diferentes questionamentos, entre eles a partir da abordagem da Teoria da Subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural, a partir da qual a teoria não é entendida como algo acabado que é aplicado, mas como um recurso da própria prática (Mitjáns Martínez & González Rey, 2019). Nessa perspectiva, destaca-se a importância de o processo de formação ser composto por diferentes espaços de participação que permitam a geração de experiências significativas e a experimentação de diferentes formas de ação vinculadas ao ensino. Nesse sentido, o poder das ações de extensão na formação profissional no ensino superior é destacado por diferentes estudos (Tommasino & Rodríguez, 2013; Camilloni, 2013; Rafaghelli, 2013; 2016). Nesse sentido, a função de extensão é entendida por Rafaghelli (2013) como:

[...] espaço de práticas sociais compartilhadas e colaborativas para a construção de propostas alternativas. Essas atividades são consolidadas por meio de ações conjuntas que se inserem em cenários sociais/culturais/históricos com o objetivo de intervir de forma criativa e inovadora em situações identificadas como problemas sociais. (Rafaghelli, 2013, p. 23, tradução nossa)

Embora tenham sido encontradas diferentes pesquisas sobre a participação extensionista e a formação de professores, na Argentina, Wursten (2018) afirma que faltam pesquisas sobre o tema, além da sistematização de experiências ou da apresentação e discussão dos resultados dos projetos. Lossio e Ruben (2017) argumentam que os estudos sobre intervenções de extensão e sua relação com a formação de professores são incipientes.

Dos estudos encontrados sobre o tema, observa-se que, em geral, não são realizados sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade, a partir da qual é possível aprofundar a configuração subjetiva da participação discente em experiências de extensão, detalhando os processos que ocorrem no âmbito do envolvimento de alunos com uma história de vida e situados em um contexto específico. Nesse sentido, a relevância deste artigo é gerar inteligibilidade sobre a configuração subjetiva da participação discente na extensão, enfatizando a relação entre teoria e prática e a possível produção de recursos subjetivos para o desenvolvimento do ensino. Dessa forma, o artigo relata o trabalho realizado com uma aluna professora de um Instituto de Formação Docente Contínua (IFDC) da região patagônica da Argentina, que participou de um projeto de extensão integrado ao currículo, que

1 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 2.

consistia no acompanhamento escolar de crianças que frequentavam o centro de uma organização de bairro.

O estudo está inscrito na Teoria da Subjetividade, a partir das contribuições de González Rey (2019a, 2019b; González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a), em que a abordagem da subjetividade é constituída por uma definição teórica (Teoria da Subjetividade), uma epistemologia (Epistemologia Qualitativa) e uma metodologia de pesquisa (Metodologia Construtivo-Interpretativa).

| Contexto

Foram encontradas pesquisas em diferentes países sobre o tema em questão. Os artigos encontrados na Espanha tendem a identificar a integração curricular da extensão como aprendizagem serviço (AS). Rodríguez Gallego (2014), em uma pesquisa etnográfica, argumentou que a prática do AS permitiu aos alunos relacionarem o conteúdo teórico com a prática, aumentarem a formação prática e a reelaboração de conceitos para torná-los mais relevantes para o contexto social em que trabalhavam. Da mesma forma, Mayor (2020), com base em um estudo qualitativo, concluiu que a participação dos alunos no AS favoreceu a relação teoria-prática e a produção de uma aprendizagem múltipla e multidirecional. Por sua vez, Zarzuela Castro e García García (2020) expressaram que o envolvimento dos alunos em ações de AS lhes permitiu uma compreensão mais profunda dos conteúdos das disciplinas por meio do contato com a realidade, e eles puderam fazer um contraste entre a teoria e a prática na tarefa educacional. A aprendizagem serviço, a criatividade e o desenvolvimento socioemocional foram estudados por Riaño Galán, Mier Pérez e Pozo Miranda (2017), que concluíram que a apresentação de uma proposta criativa em instituições comunitárias levou ao aumento da capacidade de reflexão e ao desenvolvimento da aprendizagem construtiva e cooperativa.

López Martínez et al. (2021), em Cuba, comentaram como a participação dos alunos em projetos de extensão favoreceu a relação com a realidade para transformá-la, promovendo a cultura de sua profissão. Na Argentina, a partir de uma perspectiva narrativa, um estudo de Lossio e Ruben (2017) considerou muito relevante a relação estabelecida entre teoria e prática, o que permitiu a apropriação de ferramentas para analisar e interpretar situações de ensino e instituições educacionais. Além disso, Lossio (2023) expressou, entre outras questões, que a extensão potencializa a aprendizagem na relação teoria-prática e representa uma oportunidade de aprender “com” e “junto com” os outros. Por sua vez, Wursten (2018), a partir de uma perspectiva qualitativa de caráter exploratório-descritivo, especificou que alguns professores enfatizaram a possibilidade que a extensão oferece de colocar em prática os conceitos teóricos.

As produções acima expressam a importância da inter-relação entre teoria e prática. No entanto, considera-se relevante aprofundar o processo de subjetivação que ocorre nos alunos que as vivenciam, que estão envolvidos a partir de histórias vividas em contextos de subjetividades individuais e sociais (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a). Nessa direção, Yano et al. (2018), no Brasil, abordaram,

a partir da Teoria da Subjetividade, as práticas de alunos em formação inicial de professores em um Planetário. A partir desse estudo, destaca-se que, por meio dessas práticas, os alunos aprenderam a relacionar teoria e prática, a partir da interação com as pessoas, implementando recursos didáticos que promoveram a contextualização dos conteúdos. Embora se considere que esses estudos tenham aspectos valiosos devido à sua abordagem da relação entre o conteúdo disciplinar e a prática pedagógica no ensino de alunos envolvidos em atividades de extensão, considera-se essencial aprofundar a pesquisa sobre as vicissitudes das mudanças subjetivas na participação em atividades de extensão. Como mencionado anteriormente, a intenção deste artigo é focar no processo de subjetivação da participação de um aluno específico em um projeto de extensão. Nossa intenção é conhecer as mudanças subjetivas ocorridas nesse processo, compreendendo, a partir da construção interpretativa, sua singularidade situada em um contexto de diferentes relações sociais, contribuindo para o desenvolvimento de um modelo teórico que gere inteligibilidade sobre os processos subjetivos envolvidos na participação de alunos formadores de professores em ações de extensão.

| Teoria da Subjetividade

A Teoria da Subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural, de autoria do psicólogo cubano Fernando González Rey, foi desenvolvida a partir de seus principais antecedentes na psicologia soviética e se caracteriza pelo reconhecimento da constituição cultural e histórica dos processos psicológicos (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a). A subjetividade é concebida a partir dessa teoria com base em uma unidade entre o simbólico e o emocional. González Rey e Mitjáns Martínez (2017b) argumentam que os *sentidos subjetivos* compõem a unidade elementar, dinâmica e versátil da subjetividade. Eles constituem unidades simbólico-emocionais na medida em que o simbólico se torna emocional desde o seu início, e as emoções são estabelecidas como simbólicas, compreendendo um processo que define uma nova qualidade dessa integração, que constitui a definição ontológica da subjetividade (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a). Os sentidos subjetivos emergem como flashes simbólico-emocionais que circulam em um movimento caótico a partir do qual as configurações subjetivas emergem como organizações autorreguladoras e geradoras de sentidos subjetivos.

Um sentido subjetivo pode aderir a outros, organizando diferentes *configurações subjetivas* (González Rey, 2019a). As configurações subjetivas são dinâmicas, mas manifestam uma relativa estabilidade devido à congruência dos sentidos subjetivos que geram. As configurações subjetivas constituem a expressão de uma constelação de experiências historicamente vividas, que são expressas por meio dos sentidos subjetivos produzidos a partir das novas experiências vividas. As experiências são produzidas na vida social, que é culturalmente organizada, possibilitando a integração do passado e do futuro como uma qualidade constituinte da produção subjetiva do presente (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a).

A subjetividade é organizada em dois níveis distintos, a subjetividade individual e a subjetividade social. Elas se moldam mutuamente, produzindo sentidos subjetivos.

A Subjetividade social:

[...] configura-se em uma dimensão discursiva, representacional e emocional, que integra o desdobramento e as consequências dos processos que ocorrem em nível macrossocial com aqueles que ocorrem em nível microssocial, na família, na escola, na vizinhança e nas configurações subjetivas múltiplas e móveis dos sistemas diários de relacionamentos em todas as esferas da vida. (González Rey, 2019c, p. 24, tradução nossa)

Esses aspectos da subjetividade social se inter-relacionam com a *subjetividade individual*, que:

[...] assume formas múltiplas e contraditórias nas pessoas que compartilham um espaço social, pois a dimensão simbólica discursiva não torna equivalentes pessoas com histórias diferentes. As configurações subjetivas atuais das pessoas sempre expressam o que elas viveram por meio dos sentidos subjetivos que são organizados no presente, o que representa a historicidade das configurações subjetivas, um aspecto importante de seu caráter singular e irredutível às experiências atuais. (González Rey, 2019c, p. 24, tradução nossa)

A relação entre esses dois níveis de subjetividade não é unidirecional. As experiências sociais se tornam subjetivas devido à produção de sentidos subjetivos, que representam a dimensão simbólico-emocional de toda experiência vivida. Os sentidos subjetivos não refletem processos objetivos de experiência; eles constituem produções individuais e sociais que se baseiam na maneira como as construções simbólicas sociais são vivenciadas por indivíduos, grupos e instituições, dependendo de suas próprias singularidades historicamente configuradas.

Outros conceitos centrais na Teoria da Subjetividade são os de agente e sujeito. O conceito de *agente* refere-se à pessoa ou ao grupo social

[...] situado no curso dos eventos no campo atual de suas experiências, uma pessoa ou grupo que toma decisões diárias, pensa, gosta ou não gosta do que está acontecendo com eles, o que de fato lhes dá uma participação nesse curso. (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a, p. 94, tradução nossa)

Além disso, os autores definem o *sujeito* como o indivíduo ou grupo social “que abre seu próprio caminho de subjetivação, que transcende o espaço normativo dentro do qual ocorrem suas experiências, exercendo escolhas criativas no curso delas, que podem ou não ser expressas em ação” (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a, p. 94, tradução nossa). Outros conceitos centrais na Teoria da Subjetividade, e que só ganham sentido em estreita inter-relação com os demais conceitos apresentados acima, são a subjetividade individual, a subjetividade social, as configurações subjetivas e os sentidos subjetivos. Não é necessário que uma pessoa seja um sujeito para poder agir em uma situação. Dessa forma, a ideia de *agente* está ligada a posições ativas ocupadas por indivíduos ou grupos que não geram novos caminhos de subjetivação além deles. Por sua vez, a definição de sujeito supõe a possibilidade de que tanto indivíduos quanto grupos possam se

posicionar e produzir propostas alternativas àquelas instituídas em um determinado espaço social, cultural e histórico.

| Formação docente e extensão

Para Mitjáns Martínez e González Rey (2017), a aprendizagem é um processo que se configura a partir de diferentes sentidos subjetivos que se articulam a múltiplas experiências socioculturais da pessoa que aprende. A aprendizagem ocorre em uma determinada situação, com suas relações de poder, seus vínculos afetivos e a partir de uma história pessoal e singular. A aprendizagem é, portanto, constituída como um processo individual e também social, no qual o relacional desempenha um papel importante. Dependendo de como a pessoa molda subjetivamente o que acontece na situação de aprendizagem sociorrelacional, a qualidade do processo de aprendizagem pode ou não ser aprimorada. Por outro lado, as instituições de formação, com suas próprias configurações sociais subjetivas, são inseparáveis da subjetividade social de espaços sociais mais gerais, como o sistema educacional, as diferentes esferas comunitárias e as formas de organização social de um país.

No processo de aprendizagem, a imaginação, as emoções e o intelectual são considerados em sua inter-relação como processos subjetivos que compõem uma unidade funcional. Portanto, as operações intelectuais são organizadas em configurações subjetivas no curso de uma determinada ação, que vão além do especificamente cognitivo. Para Mitjáns Martínez e González Rey (2017), os processos operacionais são processos psicológicos envolvidos na aprendizagem que podem ou não envolver subjetivamente o indivíduo. Algumas operações básicas do pensamento, como análise, síntese, abstração, generalização e cálculo matemático, tornam-se significativas para a aprendizagem à medida que são integradas em uma configuração subjetiva da aprendizagem. Na medida em que essas operações intelectuais são incorporadas em configurações subjetivas, elas adquirem outra qualidade, inseparável da motivação e das produções da pessoa.

O conhecimento adquirido no curso de graduação pode ser utilizado de forma significativa na prática docente na medida em que foi subjetivado, se puder compor as configurações subjetivas do professor. Se esse conhecimento ou essas experiências formarem recursos subjetivos, eles poderão ser promotores de mudanças. O ensino, como um trabalho criativo e reflexivo, dependerá do envolvimento dos estagiários. Isso ressalta a importância de desenvolver recursos subjetivos na formação de professores com base na aprendizagem conceitual, bem como nas práticas e na reflexão posterior e, no nosso caso, nas experiências de extensão. Nesse sentido, Goulart e Mitjáns Martínez (2023) destacam, com relação aos recursos subjetivos:

Embora a noção de recursos subjetivos não tenha sido explicitamente definida no trabalho de González Rey, é possível entendê-la como uma dimensão funcional de uma configuração subjetiva, expressa na ampliação das possibilidades de ação, reflexão e posicionamento em diferentes áreas da vida. (Goulart & Mitjáns Martínez, 2023, p. 46, tradução nossa)

A partir da Teoria da Subjetividade, a relação entre teoria e prática é concebida a partir de uma posição alternativa ao aplicacionismo. O conhecimento não é um conhecimento que se aplica, mas uma produção que se exerce (Mitjáns Martínez & González Rey, 2019). Dessa forma, entender a aprendizagem como um processo subjetivo implica vislumbrar uma relação teoria-prática em que a teoria sustenta e é tensionada pela prática; não são dois aspectos separados. As teorias se tornam recursos de inteligibilidade que nos permitem desenvolver ferramentas na prática, fornecendo novas perspectivas sobre as práticas pedagógicas. Quando os conceitos disciplinares estão relacionados às práticas, inseparáveis da produção subjetiva das pessoas envolvidas, é possível produzir uma personalização do conhecimento.

Para que a formação de professores incorpore teoria e prática, é preciso fundamentar as práticas por meio da reflexão, do interesse e do envolvimento pessoal. Rossato e Assunção (2019) afirmam que a formação de professores precisa de espaços sociorrelacionais para reflexão sobre ações e relações. Os conceitos teóricos podem fornecer uma base explicativa e abrangente para os fenômenos sociais. Além da compreensão conceitual, a teoria pode originar novos recursos subjetivos ao promover rupturas com crenças, representações, valores e promover novos processos de subjetivação.

Diante do exposto, considera-se que a participação dos alunos em práticas de extensão pode se constituir em uma forma de formação docente, desde que proponha a socialização em ações comunitárias a partir das quais haja um vínculo entre teoria e prática, conforme descrito anteriormente. A extensão permite a interação entre a instituição formadora e a comunidade, além de possibilitar formas de aprendizagem vinculadas à experiência. Embora a aprendizagem relacionada à abstração, ao trabalho conceitual e teórico que ocorre em sala de aula seja considerada importante, as ações de extensão exigem intervenção ativa em situações concretas. Como argumenta Rafaghelli (2016), há diferenças substanciais entre a forma como a aprendizagem ocorre em sala de aula e a forma como ela ocorre em situações em contextos reais. Por meio das práticas de extensão, “os conteúdos disciplinares são aprendidos em problemas sociais, têm uma ancoragem epistemológica e um sentido social. Os conteúdos adquirem uma dimensão que move o interesse, o entusiasmo e o compromisso dos atores” (Rafaghelli, 2016, p. 11, tradução nossa). Dessa forma, a ação de extensão e seu consequente vínculo com a teoria permitem a aprendizagem conceitual de forma contextualizada nos ambientes sociais em que ocorrem. Além disso, se a aprendizagem é considerada como um processo configurado subjetivamente (Mitjáns Martínez & González Rey, 2019), torna-se necessário produzir teoria sobre a produção subjetiva envolvida nas ações de extensão.

| Metodologia

Este estudo de caso persegue os objetivos de descobrir como se configura subjetivamente a participação de uma aluna do IFDC em ações de extensão, investigando as inter-relações entre teoria e prática que se estabelecem e quais são os possíveis recursos subjetivos gerados a partir dessas ações. Socializamos

a participação de Susana², uma aluna do IFDC de uma cidade da Patagônia, Argentina, que participou de um projeto de extensão interdisciplinar, que consistiu no acompanhamento escolar e no desenvolvimento de jogos com crianças de dois bairros da cidade. O principal dispositivo metodológico foi o diálogo, que implica um fluxo conversacional organizado progressivamente por meio de diferentes dispositivos simbólicos, que são montados em conjunto (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a). Dentro dessa estrutura dialógica, os seguintes instrumentos de pesquisa foram desenvolvidos como instrumentos de pesquisa:

- *Observações participantes.* A participante e seu grupo foram acompanhados nos quatro encontros de extensão realizados nos bairros e durante as aulas, onde as experiências foram analisadas e colocadas em tensão com os conceitos disciplinares das disciplinas envolvidas no projeto.
- *Dinâmicas conversacionais.* Foram realizados três encontros, um deles quando a participante começou a intervir nas atividades de extensão e os outros dois quando o projeto terminou. A dinâmica conversacional permitiu que a participante expressasse sua história de vida em geral e sua experiência de extensão em particular, aprofundando o processo de reflexão sobre os efeitos formativos das ações de extensão que foi gerado nas aulas.
- *Análise dos relatos:* foram duas histórias feitas em disciplinas cursadas pelo participante, que permitiram a escrita da experiência nas ações de extensão e favoreceram a reflexão teórica sobre a prática e sobre o valor formativo das ações de extensão. Elas foram construídas no decorrer do curso e foram entregues ao final do curso.

O projeto de extensão foi implementado em 2022, em resposta a uma demanda dos Conselhos de Bairro de dois bairros locais para que a instituição de formação oferecesse apoio no trabalho escolar, pois a pandemia da doença do Coronavírus (Covid-19) impactou as trajetórias educacionais de algumas crianças. Esses são os bairros com as maiores necessidades sociais da região. Os Conselhos de Bairro são organizações sociais locais que, entre outras funções, promovem a participação comunitária, mantêm contato com os moradores e tentam oferecer áreas de piquenique e oficinas para crianças e adultos. Eles são formados pelos próprios moradores e são eleitos democraticamente.

Com base no trabalho articulado entre a instituição de formação e as organizações do bairro, foi elaborado um projeto de extensão a partir de diferentes áreas curriculares (Didática, Disciplinas da Educação, Ciências Sociais, Práticas de Ensino), que consistiu no acompanhamento de trabalhos escolares e na implementação de jogos com intencionalidade pedagógica. Foram formados grupos heterogêneos, compostos por alunos do segundo e do quarto ano dos dois cursos de formação de professores ministrados na instituição (Educação Infantil e Ensino Fundamental), para que houvesse intercâmbio entre alunos de diferentes anos e carreiras. Antes da viagem de campo, foram trabalhados aspectos teóricos

2 Nome fictício da participante.

da extensão, buscando entender o significado dessa função e tentando gerar comprometimento nos alunos. Além disso, os conteúdos e a bibliografia sobre extensão foram incluídos no programa e no campus virtual. O programa do curso considerou as ações de extensão e apresentou critérios de avaliação específicos, uma vez que elas são qualitativamente diferentes daquelas realizadas em sala de aula.

O projeto foi implementado durante quatro meses, nos quais houve um período de presença e intercâmbio entre alunos e professores da instituição de formação com crianças, famílias e membros dos Conselhos de Bairro. Houve diferenças substanciais entre as ações realizadas nesses contextos comunitários e aquelas realizadas em instituições educacionais formais. Nas propostas de extensão, intervimos com crianças de diferentes idades e não com grupos homogêneos, não é regulado por um sistema normativo explícito como nas instituições educacionais, interagimos com as famílias e os membros dos Conselhos de Bairro, além das crianças, e é possível produzir um arranjo espacial diferente da escola. Susana interveio duas vezes no início do período e duas vezes no meio do período. No decorrer das aulas das disciplinas envolvidas no projeto, foi trabalhado o planejamento das atividades e a socialização das intervenções no bairro, onde foi realizada uma análise a partir dos conteúdos curriculares, registrando um diálogo entre conceitos e experiências extensionistas. A avaliação da aprendizagem foi contínua e processual ao longo da execução do projeto. Uma instância avaliativa final e integradora consistiu na construção de um relatório da experiência, que também se constituiu em um instrumento de pesquisa.

Cabe ressaltar que a Metodologia Construtivo-Interpretativa não estabelece uma divisão entre os processos de coleta e de análise das informações, pois as interpretações teóricas, denominadas neste referencial como indicadores e hipóteses, emergem como instâncias que se desdobram junto ao desenvolvimento das estratégias de campo e que podem promover novos direcionamentos dialógicos (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a).

Os indicadores constituem construções de significados do pesquisador que se baseiam em diferentes aspectos qualitativos das expressões dos participantes e que não estão explícitos nessas expressões. Os indicadores não são construídos isoladamente, mas de forma concatenada com outros. A articulação de diferentes indicadores permite a elaboração de uma hipótese, que, a partir dessa metodologia, não constitui afirmações a priori passíveis de comprovação, mas sim significados mais abrangentes sobre o tema pesquisado, que permitem a geração de um modelo teórico, em sua capacidade explicativa (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a).

| Construção da informação

Susana, a participante de 27 anos deste estudo, está em um relacionamento e tem uma filha de três anos. Ela é a mais nova de três irmãos e seus pais se separaram quando ela tinha um ano de idade. Em termos de sua biografia, ela relata que, na infância, era tímida e retraída em casa e na escola. No ensino médio, ela se

mostrou mais sociável e participativa em sala de aula, reconhecendo que não era muito responsável quando se tratava de estudar. A participante identificou o nascimento de sua filha e sua subsequente entrada na escola secundária com a assunção de uma atitude mais responsável e participativa em questões acadêmicas. Seus estudos começaram em um contexto de distanciamento social devido à pandemia da Covid-19³ e, portanto, devido à impossibilidade de participar de ações presenciais com crianças. A participante estava em seu segundo ano de graduação quando participou do projeto de extensão.

Susana pertence à primeira geração de estudantes do ensino superior da família. Ela considerou que os aspectos trabalhados na formação, além de promoverem o desenvolvimento profissional, tiveram um impacto em seu desenvolvimento pessoal. Em uma dinâmica conversacional, ela comentou: “Eu quero que isso (a formação) seja para o futuro, eu vejo isso no futuro, e como você quer ser como futura professora, também como pessoa”. Em seu contexto familiar, circulavam diferentes representações sobre gênero, afirmando que “as mulheres devem ficar em casa”, “cuidar dos homens”. Ela disse que eles comentaram: “o que você está fazendo? Está estudando? Por que não passa esse tempo limpando a casa?”, que “há essa questão de a mulher estar sempre em casa, a mulher ignorante, por assim dizer”. Ela atribuiu essa mudança de perspectiva, em parte, à sua educação superior, dizendo: “foi também por isso que me revoltei, a educação, a educação abre portas para você em todos os sentidos da palavra”.

Esses fragmentos de informação nos permitem construir o indicador de que Susana representa a formação como algo integral que transcende o aprender a ensinar e que, a partir dele, gerou sentidos subjetivos na contramão dos valores configurados na subjetividade social de sua família em termos de papéis estereotipados de gênero.

Nas primeiras aulas após as duas intervenções iniciais de Susana, ela contou sua experiência e elas foram analisadas como um grupo com base nos conceitos disciplinares das Disciplinas de Formação Inicial. Sua experiência foi caracterizada por um impacto emocional. A participante foi detalhada ao comentar com o grupo sobre o que aconteceu nas intervenções e tentou relacionar a experiência com os conceitos teóricos. O início da primeira reunião realizada na sede de um Conselho de Bairro foi surpreendente, pois um grupo maior do que o esperado de crianças compareceu com tarefas para resolver, e o grupo teve que tomar decisões naquele momento. Em uma dinâmica conversacional a respeito da primeira reunião, ela disse:

Foi inesperado, foi totalmente desconcertante, chegamos com o planejamento de apresentar e ver as necessidades das crianças, elas imediatamente queriam que fôssemos com elas para fazer a lição de casa... E nessas coisas você realmente tem que agir imediatamente, adaptar-se à situação... Na segunda intervenção, foi com o mesmo grupo (de crianças) na vizinhança, lá

3 As medidas sanitárias de Isolamento Social, Preventivo e Obrigatório (ASPO) e Distanciamento Social, Preventivo e Obrigatório (DISPO), que foram implementadas na Argentina durante parte dos anos 2020 e 2021 devido à pandemia de Covid-19, implicaram no Ensino Superior a implementação de aulas virtuais, ou presenciais em pequenos grupos, e a impossibilidade de realizar práticas pedagógicas.

podemos brincar, também havia mais crianças, foi um pouco mais relaxante para mim pessoalmente. (Susana, 27 anos, estudante, tradução nossa)

A partir desse fragmento de informação apresentado, foi possível construir o indicador da intensa mobilização subjetiva de Susana na etapa inicial das ações extensionistas.

As ações e sua posterior análise viabilizaram a aprendizagem conceitual contextualizada em situações reais. Nas aulas, essas ações foram relacionadas aos conceitos de diversidade, apoio e papel do professor, abordados até aquele momento. A participante também relacionou a participação na extensão ao conteúdo de Didática Geral sobre planejamento, vivenciando o processo de planejamento colaborativo com seus colegas de grupo como uma experiência agradável.

Em uma dinâmica conversacional, Susana expressou o seguinte:

Gosto disso no sentido de que você tem uma ideia e tem outra, e outra, e outra. Por exemplo, nas boas-vindas, estávamos dizendo: como nos apresentamos? Eu disse, eu tenho um chapéu, podemos fazer um jogo nos apresentando assim, e bem, surgiu a ideia de fazer o jogo do ponto, o grupo menor, nos apresentando assim. (Susana, 27 anos, estudante, tradução nossa)

Vinculado ao indicador construído anteriormente, nesse fragmento de informação foi observado que nas ações sociocomunitárias houve aprendizado com a experiência dos conteúdos disciplinares. Susana, nesse caso, aprendeu sobre a atividade de planejamento e seu caráter flexível, devendo ser adaptada às circunstâncias reais de implementação. O planejamento para contextos comunitários sociorrelacionais possibilitou considerar que os grupos-alvo são crianças reais, com características e interesses singulares, diferentemente de outros planejamentos realizados em instituições de formação que visam a grupos ideais, descontextualizados de sua implementação. Além disso, a compreensão do que implica o planejamento não se deu apenas a partir de processos de abstração, mas envolveu atividades concretas e a experiência prazerosa de compartilhar esse processo com seu grupo. Os conceitos adquiriram uma compreensão profunda, pois estavam especificamente relacionados às situações sociais às quais se referiam (Rafaghelli, 2016). De certa forma, esses novos recursos gerados são considerados caracterizados por um envolvimento subjetivo que leva a uma qualidade diferente de aprendizagem, marcada pela reflexividade, posicionamento ativo e motivação.

À medida que o semestre avançava, a participante ampliou sua análise das intervenções a partir de outras disciplinas que estava cursando ao mesmo tempo, como a Pedagogia, conforme expressou em uma conversa dinâmica: “com a Pedagogia... foi muito intenso... você vê os problemas das crianças, por que elas estão lá, quantas estão lá, quem são elas, como são elas... eu relatei com as dívidas educacionais, com a política e com as crianças”. Foi muito intenso... você vê os problemas das crianças. Por que elas estão lá? Quantas estão lá? Quem são

elas? como elas são? Eu relatei isso com as dúvidas educacionais, com a política e com as crianças”.

Em outra parte da dinâmica conversacional, ela disse que:

Há matérias que são obviamente muito entediantes, com muitas estruturas teóricas, com as quais você não se identifica tanto. Mas elas são extremamente importantes, e quando você faz isso, percebe. Pedagogia é um pouco difícil para mim, mas agora, quando fiz as observações, porque fiz o trabalho de campo com Pedagogia, relatei tudo com as estruturas teóricas. (Susana, 27 anos, estudante, tradução nossa)

Esse fragmento se entrelaça com os indicadores anteriores e reforça a ideia de que a intensa mobilização subjetiva vivenciada nas ações de extensão gerou em Susana uma aprendizagem de conceitos vinculados à experiência, nesse caso com um tema no qual ela reconheceu ter certas dificuldades. Ela conseguiu alcançar uma relação estreita entre teoria e prática na compreensão conceitual e na produção de uma personalização do conhecimento (Mitjáns Martínez & González Rey, 2019). Nesse sentido, os conceitos poderiam ser englobados em configurações subjetivas e ser suscetíveis de moldar recursos subjetivos para a prática docente, e não serem estudados a partir de processos cognitivos meramente instrumentais. Além disso, a realidade social constitui uma totalidade e não tem uma separação disciplinar, e na abordagem em ações de extensão, a reflexão de Susana permitiu que a experiência fosse relacionada aos conceitos teóricos de diferentes disciplinas. Como argumentam Tommasino e Rodríguez (2013), a realidade é indisciplinada e sua transformação deve ser abordada de forma interdisciplinar.

Com base nos indicadores desenvolvidos até o momento, levanta-se a hipótese de que, para essa aluna, a participação em atividades de extensão e a posterior reflexão foram vivenciadas como uma intensa mobilização subjetiva e favoreceram uma qualidade de aprendizagem caracterizada por uma estreita relação entre teoria e prática, na medida em que os conceitos disciplinares foram compreendidos de forma contextualizada em situações sociais. Seu processo formativo até aquele momento transcendia o desenvolvimento na profissão, permitindo a produção de sentidos subjetivos que questionavam aspectos da subjetividade social familiar sobre os papéis de gênero e a valorização do ensino superior.

A trama relacional que se produziu entre as experiências de extensão e os conceitos teóricos abordados permitiu que Susana, ao final do curso, refletisse sobre aspectos contextuais e seu posicionamento no campo da extensão:

Achei que não se deve olhar apenas para a intervenção de apoio escolar, mas para todo o contexto, as crianças, o lugar, as mães que elas têm. Você começa a pensar... O que acontece com as crianças que não vão à escola, que estão em lugares remotos? Que problemas elas têm? Embora esses centros comunitários tenham um tema que é resolver a demanda nos bairros, são realizadas atividades para as crianças. Em termos das entrevistas, eles sempre enfatizam que o apoio não é apenas acadêmico, mas também emocional para as crianças que frequentam. (Susana, 27 anos, estudante, tradução nossa)

Nesse fragmento de informação foi possível interpretar um indicador de que a participante, devido à qualidade dos processos envolvidos na ação extensionista, gerou produções subjetivas caracterizadas pela reflexão sobre o contexto que se desdobrou em um posicionamento ético-político. Esse posicionamento poderia indicar que Susana produziu uma personalização dos conceitos de tal forma que modificou sua perspectiva sobre as questões ligadas ao seu papel em relação às crianças e à consideração da importância da dimensão subjetiva da aprendizagem nos atores sociais que participaram das ações de extensão. Da mesma forma, esse posicionamento promoveu o questionamento da realidade, bem como dos textos abordados na formação:

Então, é aí que você tem que intervir e dizer “não, não acho que seja assim que o autor diz que é”... Há muitas crianças que vão não apenas para receber apoio escolar, mas também para lanche. E é aí que você entrelaça isso com a política. Porque o Estado tem que cuidar das crianças que vão para um simples lanche. Há crianças que vão... e os pais trabalham o dia todo e não dão a atenção que elas precisam, e como futura professora, você faz a sua parte... Algo simples, mas que a longo prazo é muito para as crianças. (Susana, 27 anos, estudante, tradução nossa)

Pode-se interpretar que, nesse fragmento, Susana tinha uma concepção de aprendizagem que considerava a dimensão subjetiva das crianças (Mitjans Martínez & González Rey, 2017). Essa experiência articulada com as ideias conceituais permitiu que a aluna assumisse um posicionamento ativo e reflexivo como agente nas intervenções pedagógicas que envolvem o envolvimento na situação concreta das crianças. Esse status de agente foi favorecido pela personalização do conhecimento, na medida em que ela pôde articulá-lo com a experiência concreta e também trabalhá-lo de forma crítica, permitindo a geração de recursos subjetivos para o ensino.

Outro aspecto que se destaca é como as intervenções de extensão foram capazes de promover a compreensão dos conceitos disciplinares e a formação de recursos subjetivos:

Eu me senti confiante, porque está relacionado a tudo, ao referencial teórico, à experiência e eu acreditei que era capaz de resolver um obstáculo, uma ação, me senti bastante à vontade para me relacionar com as crianças... Quando apresentei o trabalho, não tive nenhum problema no final. Como eu relatei tudo com a intervenção, eu tinha tudo ali. Eu não achei difícil entender os referenciais teóricos porque você vê de uma perspectiva diferente... No meu caso, porque eu entendi assim e eu disse esse autor, se você começa a pensar na teoria do que aconteceu, você relaciona, e a experiência com o referencial teórico é totalmente diferente do referencial teórico sozinho. (Susana, 27 anos, estudante, tradução nossa)

Nesses trechos da dinâmica conversacional, interpreta-se que a aluna transformou o conhecimento teórico em recursos subjetivos que lhe permitiram realizar com segurança as ações de extensão, assim como as práticas puderam ser relacionadas aos conceitos teóricos. Esse processo foi fundamental nessa etapa final da implementação do projeto, em que os conceitos abordados foram revisados com o objetivo de se preparar para os exames que permitiriam a creditação das disciplinas.

Esse novo conjunto de indicadores converge para a hipótese de que o processo de formação de Susana transcendeu o trabalho sobre a profissão docente e favoreceu a produção de mudanças nas representações sobre os papéis de gênero e a relevância do ensino superior. Especificamente, o envolvimento com o trabalho de extensão e sua abordagem em sala de aula provocaram uma mobilização subjetiva e possibilitaram uma estreita relação entre teoria e prática, na medida em que os conceitos foram compreendidos como relacionados a experiências situadas em contextos sociais concretos. Além do caráter instrumental do conhecimento, a relação entre a teoria e a prática, desdobrada pela participação extensionista, foi capaz de promover posicionamentos ético-políticos sobre diferentes questões sociais. Susana, como agente, foi capaz de personalizar o conhecimento, gerando recursos subjetivos para a realização da tarefa docente.

| Conclusões

Este artigo expressa o trabalho sobre o processo de participação em ações de extensão de uma aluna em formação de professores. A Teoria da Subjetividade forneceu um quadro que permitiu tornar inteligíveis os processos de configuração subjetiva do sujeito abordado, desde o acompanhamento do participante até o processo de envolvimento em um projeto de extensão integrado ao currículo. A partir do trabalho realizado na construção de indicadores e hipóteses, é possível estabelecer os seguintes aspectos que compõem o modelo teórico construído sobre o tema pesquisado:

A participação dos alunos nas ações de extensão e a posterior reflexão sobre elas favoreceram uma qualidade de aprendizagem que transcendeu aquela realizada apenas a partir dos processos de abstração de forma instrumental. A participação na extensão poderia gerar uma mobilização subjetiva que promovesse a compreensão de conceitos teóricos, configurando uma personalização do conhecimento (Mitjans Martínez & González Rey, 2019). Da mesma forma, a compreensão de conceitos teóricos de forma contextualizada poderia constituir uma base para a compreensão de aspectos sociais, uma vez que foram abordados interdisciplinarmente e geraram novos recursos subjetivos. A participação extensionista promoveu mudanças subjetivas que permitiram contemplar a dimensão subjetiva da aprendizagem das crianças em espaços sociorrelacionais, na medida em que a aprendizagem ocorre em pessoas com histórias de vida específicas e o aspecto relacional em contextos situados (Mitjans Martínez & González Rey, 2017).

Além disso, a interação entre os conceitos teóricos e a experiência pôde ser transformada em recursos subjetivos, pois os conteúdos disciplinares trabalhados foram personalizados para interpretar criticamente a realidade, transcendendo o caráter instrumental do conhecimento. A aprendizagem de conceitos sociais foi contextualizada em situações reais, além de permitir a configuração de uma postura ético-política sobre aspectos da realidade social.

Essas contribuições coincidem com os estudos de Rodríguez Gallego (2014), Zarzuela Castro e García García (2020), Lossio e Ruben (2017), Wursten (2018),

Yano et al. (2018), Mayor (2020) e Lossio (2023) sobre a importância das ações extensionistas dos alunos na compreensão dos conteúdos das disciplinas e na estreita relação estabelecida entre teoria e prática, e de Riaño Galán et al. (2017), sobre o aumento da capacidade de reflexão e o desenvolvimento da aprendizagem construtiva e cooperativa.

Considera-se que este artigo contribui para o estudo desse campo ao compreender os processos de subjetivação do envolvimento do aluno na extensão, desenvolvendo o modo como a participação de um aluno e as vicissitudes das configurações subjetivas se desdobram nesse processo.

As elaborações teóricas explicitadas a partir do caso construído proporcionam um conjunto de reflexões que valorizam a importância de uma formação docente que promova experiências concretas no processo e o diálogo entre a instituição formadora e as organizações sociais da comunidade, com o objetivo de favorecer a relação entre teoria e prática e que isso possibilite a geração de recursos subjetivos para o desempenho da docência.

Referências


- Camilloni, A. R. W. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En G. Menéndez, et al. *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender* (pp. 11-21). Universidad Nacional del Litoral.
- Diker, G., & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- González Rey, F. (2019a). Subjectivity in debate: some reconstructed philosophical premises to advance its discussion in psychology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 49(2), 212–234. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12200>
- González Rey, F. (2019b). Methodological and epistemological demands in advancing the study of subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Culture & Psychology*, 26(3), 562–577. <https://doi.org/10.1177/1354067X19888185>
- González Rey, F. (2019c). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En C. Piedrahita, A. Díaz, & P. Vommario (Orgs.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 11- 29). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. CLACSO.
- González Rey, F., & Mitjáns Martínez, A. (2017a). *Subjetividad: teoría, epistemología y método*. Alínea.
- González Rey, F., & Mitjáns Martínez, A. (2017b). El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 13(2), 3-20. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp
- Goulart, D. M., & Mitjáns Martínez, A. (2023). Do desenvolvimento da personalidade ao desenvolvimento subjetivo: histórico, momento atual e desafios. En L. O. Campolina, & G. C. Silva Santos (Orgs.). *Desenvolvimento e aprendizagem: contribuições atuais da teoria cultural-histórica da Subjetividade* (pp. 35-58). CRV.
- López Martínez, J. O., Ramírez López, M., Rodríguez Ruiz, M., & López García, D. (2021). Extensión universitaria y problemáticas ambientales en Cuba. Reflexiones sobre el protagonismo estudiantil en torno a proyectos de dos universidades. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 11(15). <https://doi.org/10.14409/extension.2021.15.Jul-Dic.e0004>
- Lossio, O. (2023). Contribuciones de la extensión universitaria a la formación docente de estudiantes de profesorado Experiencias en la asignatura Didáctica de la Geografía de la Universidad Nacional del Litoral. *Revista de Extensión Universidad en Diálogo*, 13(1), 179-214. <https://doi.org/10.15359/udre.13-1.7>
- Lossio, O., & Ruben, A. B. (2017). Las voces de estudiantes del Profesorado de Geografía sobre la inclusión curricular de la extensión. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 7(7), 296-307. <https://doi.org/10.14409/extension.v0i7.7074>
- Mayor, D. (2020) Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica para impulsar procesos de educación expandida. *REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(1), 47-74. <http://doi.org/10.447/remie.2020.4562>
- Mitjáns Martínez, A., & González Rey, F. (2017). *Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. Cortez Editora.
- Mitjáns Martínez, A., & González Rey, F. (2019). A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da teoria da subjetividade. En M. Rossato, & V. L. A. Peres. *Formação de educadores e psicólogos. Contribuições e*

- desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica* (pp. 13-46). Appris Editora.
- Rafaghelli, M. (2013). La Dimensión Pedagógica de la Extensión. En A. R. W. Camilloni, et al. *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender* (pp. 11-21). Universidad Nacional del Litoral.
- Rafaghelli, M. (2016). Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 6(6), 8-15. <https://doi.org/10.14409/extension.v1i6.6308>
- Riaño Galán, M. E., Mier Pérez, P., & Pozo Miranda, M. (2017). 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*, 16(32), 151-164. <https://doi.org/10.21703/rexe.20173215116410>
- Rodríguez Gallego, M.R. (2014). El aprendizaje Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 95-113. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157
- Rossato, M., & Assunção, R. (2019). O desenvolvimento subjetivo no processo da formação docente. En M. Rossato, & V. L. A. Peres. *Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica* (pp. 47 – 68). Appris Editora.
- Tommasino, H., & Rodríguez, N. (2013). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En Cuadernos de extensión Nº 1. *Integralidad, tensiones y perspectivas. Comisión Sectorial de Extensión y actividades en el Medio (CSEAM)* (pp. 19-42). Universidad de la República. https://accionsocial.ucr.ac.cr/sites/default/files/adjuntos/tres_tesis_basicas_sobre_extension_y_practicas_integrales_en_la_universidad_de_la_republica_bases_y_fundamentos_version_publicada.pdf
- Wursten, A. G. (2018). Investigar sobre extensión. El caso de la Universidad Nacional de Entre Ríos. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 8(8), 26-43. <https://doi.org/10.14409/extension.v8i8.Ene-Jun.7712>
- Yano, V. T. B., Alves, J. M., & Rodrigues dos Santos Cunha, A. L. (2018). Subjetividade e formação inicial docente no Centro de Ciências e Planetário do Pará. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, 14(30), 18-30. <http://doi.org/10.18542/amazrecm.v14i30.4893>
- Zarzuela Castro, A., & García García, M. (2020). ¿Qué aprende el alumnado para su formación como docente en un itinerario curricular de aprendizaje-servicio? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(86), 657-687. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000300657

Sobre os autores

Rafael Gonzalez


Instituto de Formación Docente Continua, Sierra Grande, Argentina

 <https://orcid.org/0009-0006-6814-415X>

Especialista em Construtivismo e Educação pela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Argentina. (2017). Professor do Instituto de Formação Continuada de Professores – Sierra Grande. Integrante del Grupo de Pesquisa Teoria da Subjetividade, Educação y Saúde. E-mail: grafael510@gmail.com

Daniel Magalhães Goulart

Universidade de Brasília, DF, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-0254-0137>

Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (2017). Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Coordenador do Grupo de Pesquisa Teoria da Subjetividade, Educação y Saúde. E-mail: daniel.goulart@unb.br

Contribución en la elaboración del texto: primer autor – Conceptualización, Curación de datos, Investigación, Metodología, Gestión de proyectos, Visualización, Redacción – borrador original; segundo autor – Conceptualización, Curación de datos, Metodología, Gestión de proyectos, Supervisión, Validación, Visualización, Redacción – revisión y edición.

Resumen

Este artículo aborda cómo se configura subjetivamente la participación de una estudiante de un Instituto de Formación Docente Continua de Argentina en acciones de extensión, enfatizando la relación entre la teoría y la práctica y cómo se favorece la generación de recursos subjetivos en el transcurso de esta participación. Los referentes teóricos y metodológicos utilizados en la construcción de este estudio de caso son la Teoría de la Subjetividad en una perspectiva histórico cultural y la Metodología Constructivo-Interpretativa, ambas de Fernando González Rey. Se analiza la participación de una estudiante del profesorado de Educación inicial en un proyecto de *curricularización* de la extensión. La construcción del caso presenta y discute cómo la participación en extensión implicó un aprendizaje desde la experiencia de los conceptos disciplinares que supone una relación estrecha entre teoría y práctica, la cual a su vez genera la producción de recursos subjetivos para ejercer la docencia.

Palabras clave: Extensión. Formación docente. Subjetividad. Relación teoría-práctica.

Abstract

This article addresses the subjective configuration of the participation of students of a Continuing Teacher Training Institute in Argentina in extension actions in terms of the relationship between theory and practice, and how the eventual generation of subjective resources occurs in the course of this participation. The framework of approach is the Theory of Subjectivity and the Constructive-Interpretative Methodology of Fernando González Rey, from which the participation of a student of the Teacher Training of Initial Education of an Institute of Continuing Teacher Education in a project of curricularization of the extension is analyzed. Participation in extension implies learning from the experience of disciplinary concepts that involves a close relationship between theory and practice, which in turn generates the production of subjective resources to practice teaching.

Keywords: Extension. Teacher Training. Subjectivity Theory. Theory-Practice Relationship.

Linhas Críticas | Periódico científico da Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

Referência completa (APA): Gonzalez, R., & Goulart, D. M. (2024).
Formação docente, extensão e processos subjetivos: a relação entre
teoria e prática. *Linhas Críticas*, 30, e54398.
<https://doi.org/10.26512/lc30202454398>

Referência completa (ABNT): GONZALES, R.; GOULART, D. M.
Formação docente, extensão e processos subjetivos: a relação entre
teoria e prática. *Linhas Críticas*, 30, e54398, 2024. DOI:
<https://doi.org/10.26512/lc30202454398>

Link alternativo: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/54398>

Todas as informações e opiniões deste manuscrito são de responsabilidade exclusiva do(s) seu(s)
autores, não representando, necessariamente, a opinião da revista Linhas Críticas, de seus editores, ou
da Universidade de Brasília.

Os autores são os detentores dos direitos autorais deste manuscrito, com o direito de primeira
publicação reservado à revista Linhas Críticas, que o distribui em acesso aberto sob os termos e
condições da licença Creative Commons Attribution (CC BY 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

