ISSN: 2358-8829

ENTRE TEORIA, PRÁTICA E REFLEXÃO: IMPACTOS DE UM CURSO DE EXTENSÃO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Everton de Araújo Alves [1]
Letícia dos Santos Carvalho [2]

INTRODUÇÃO

Recuperamos o Decreto nº 8.752 (Brasil, 2016, art. 2º), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996, arts. 61, 62 e 63) e o Regulamento de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN, 2022, art. 4º, I e II), que fundamentam a formação inicial e continuada de educadores e a articulação entre teoria e prática, reconhecendo a extensão universitária como espaço de diálogo entre universidade e sociedade e de desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, propusemos um espaço dialógico-formativo vinculado ao Laboratório de Práticas Educativas, Inovadoras e Acessíveis (LAPEIA — UFRN/Felcs): um curso de extensão de 30h, desenvolvido de 13 de maio a 1º de agosto de 2026, com 16 inscritos. Sua problemática é "como superar desafios didático-pedagógicos durante a formação inicial partindo da união teórico-prática-reflexiva?", com ênfase no planejamento do fazer educativo e em sua formalização (planos de aula, avaliação e planos de ensino).

Objetivamos verificar os impactos da experiência formativa no desenvolvimento profissional de futuros professores. Justificamos o trabalho pela divulgação científica de ações formativas voltadas à promoção da práxis educacional e pela possibilidade de replicação metodológica da proposta em outros contextos, consideradas suas contribuições. Essa perspectiva converge com a IV diretriz (UFRN, 2022, p. 2): "articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único,

[1] Graduando do 9º período de Letras - Português e Inglês da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, evertondearaujoalves@gmail.com.

[2] Professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), lotada na Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (FELCS), na área de Educação. Doutora e Mestra em Educação (UFRN), Coordenadora do Laboratório de Práticas Educativas, Inovadoras e Acessíveis (LAPEIA-Felcs-UFRN), leticia.carvalho@ufrn.br.

ISSN: 2358-8829

interdisciplinar, político, cultural, científico e tecnológico". O objetivo geral do curso é "experimentar uma vivência de caráter formativo, reflexivo-crítico e proponente da articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função educadora". Subordinados a esse objetivo, elencamos doze objetivos específicos, apresentados na seção metodológica deste estudo.

Metodologicamente, desenvolvemos cada encontro com um tipo de aula diferente, de modo a possibilitar o "aprender fazendo". Propusemos uma organização tipológica dos conteúdos e por homologia de processos, a construção da própria aprendizagem conceitual, procedimental e atitudinal à medida que se aprende sobre e se experimenta. Assim, organizamos o cronograma: 1º encontro (teórico, conteúdos factuais e conceituais [13/05 — 4h]); 2º encontro (prático, conteúdos procedimentais [20/05 — 4h]); 3º encontro (teórico-prático, conteúdos conceituais e procedimentais [27/05 — 4h]); 4º encontro (prático-reflexivo, com orientação remota, conteúdos atitudinais e procedimentais [03/06 — 6h]); 5º encontro (conteúdos procedimentais e atitudinais [10/06 — 4h]); 6º encontro (prático, conteúdos procedimentais [17/06 — 4h]); e 7º encontro (prático, conteúdos atitudinais [01/08 — 4h]).

Aportamos-nos teoricamente em Farias (2009), quanto ao planejamento da prática docente, e em Vasconcellos (2003), quanto à sua formalização em planos de aula e de ensino; em Freire (2002, 2019), quanto à práxis educacional e às exigências do ensinar; em Schön (2000), acerca da homologia de processos de aprendizagem; em Sacardo e Almeida (2018), quanto à importância da reflexão para o ensino; em Candau (2011), sobre a cultura social de referência como vantagem pedagógica; em Libâneo (1994), na compreensão do ensino; em Zabala (1998), nas tipologias dos conteúdos; em Carvalho (2022), sobre a avaliação educacional; e em Moran (2019), quanto às metodologias ativas. Os resultados da iniciativa de extensão evidenciaram que ações voltadas à reflexão e ao trabalho colaborativo contribuem para o desenvolvimento profissional de professores, conforme a análise dos dados obtidos por meio dos sete instrumentos avaliativos empregados, dispostos na seção de resultados e discussão.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

ISSN: 2358-8829

Metodologicamente, trata-se de um trabalho de cunho interventivo (Thiollent, 2011; Barbier; 2007), de abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1986), cuja realização segue a perspectiva da práxis educativa (Freire, 2002; 2019), da homologia de processos e os tipos de reflexão (Schön, 2000), e da cultura social de referência como vantagem pedagógica (Candau, 2011) em cada encontro formativo do curso. Por outras palavras, os cursistas se baseiam em uma situação-problema, isto é, um contexto específico de ensino-aprendizagem, obtido de suas experiências no campo escolar. Assim, no decorrer das aulas, os conteúdos são articulados de maneira colaborativa e reflexiva-crítica entre os participantes, sob uma ótica de solucionar seus desafios didático-pedagógicos, de modo que, seja possível aprender fatos, conceitos, procedimentos e atitudes colocando-os em prática.

O 1º encontro teve como objetivos específicos de aprendizagem: i. descrever os elementos essenciais de um plano de aula; e ii. associar as etapas do ato de planejamento — diagnóstico, sistematização, execução, avaliação e replanejamento (Farias, 2009) — com o fazer docente. Abordou conteúdos factuais e conceituais: a) planejamento da prática educativa (princípios que ensinar exige, etapas e elementos essenciais do plano de aula); b) características tipológicas dos conteúdos; c) objetivos gerais e específicos de aprendizagem; d) metodologias e procedimentos de ensino; e e) tipos de avaliação e instrumentos avaliativos. Nos conteúdos procedimentais, contemplou: f) produção de uma avaliação diagnóstica; g) elaboração de uma situação-problema de ensino-aprendizagem; e h) construção de um mapa mental ou esquema de anotações da aula expositiva-dialogada.

A aula foi expositiva-dialogada, com duração de 4h, e empregou a técnica de organização e memorização de pensamentos lógicos e ideias, utilizando mapas mentais ou outros esquemas. Os procedimentos e a previsão parcial foram: a) saudações iniciais, apresentação da proposta do curso, encaminhamento da avaliação diagnóstica e orientação à elaboração de um mapa mental ou esquema de anotações durante a exposição (50min); b) exposição dos conteúdos conceituais em slides, com exemplificações baseadas em um plano de aula correspondente ao encontro, e intervalo (2h10); c) diálogo a partir de perguntas norteadoras contidas nos slides, sobre conhecimentos prévios, vivências em sala de aula e dificuldades de planejamento e elaboração de planos de aula (30min); e d) interação a partir das anotações e interpretações dos participantes sobre o texto de referência à aula (30min).

ISSN: 2358-8829

O 2º encontro teve como objetivos específicos de aprendizagem: i. categorizar os conteúdos tipológicos; ii. identificar metodologias correspondentes aos diferentes tipos de conteúdos; iii. selecionar adequadamente os objetivos de aprendizagem para os conteúdos e a metodologia; iv. ponderar sobre instrumentos de avaliação; e v. relacionar as etapas do ato de planejamento com os elementos constitutivos do plano. Abordou conteúdos procedimentais e atitudinais: a) produção, por etapas, de um plano de aula, contemplando objetivos de aprendizagem (geral e específicos), conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais), metodologias, procedimentos, recursos didáticos e avaliação; b) curadoria crítica e colaborativa de fontes e socialização dos resultados; c) cooperação; e d) ponderação.

A aula foi do tipo oficina, com duração de 4h, e utilizou as concepções teórico-metodológicas das comunidades de aprendizagem, dos amigos críticos e da Aprendizagem Baseada em Grupos. A curadoria de fontes orientou a investigação de referenciais científicos por meio de pesquisas bibliográficas relacionadas às situações-problema dos participantes. No *Padlet*, em forma de perguntas, os participantes escolhiam quais inquietações dos colegas responderiam, buscando soluções mediante o refinamento de artigos e/ou livros disponíveis, sugestões práticas e reflexões pessoais.

Também utilizamos a rotação por estações para a formalização do plano de aula na mesma plataforma. Ressaltamos que sua conclusão não era iminente: o mais importante era retornar aos produtos da curadoria, aos materiais do curso, às colaborações para sanar dúvidas na comunidade digital (*WhatsApp*) e ao próprio instrumento, refletindo sobre sua construção e futura execução. Os procedimentos e a previsão parcial foram: a) apresentação do percurso do encontro e intervalo (15min); b) orientação ao agrupamento em duplas para iniciar a investigação de fontes bibliográficas a partir das situações-problema de ensino-aprendizagem (1h10); c) mediação das apresentações dos produtos das investigações de cada dupla, orientando o diálogo com base nos elementos constitutivos do plano de aula (40min); d) organização da rotação por estações para a produção, por etapas, de cada elemento do plano (5min); e e) encaminhamentos para a formalização dos planos de aula (30min).

O 3º encontro teve como objetivos específicos de aprendizagem: i. analisar criticamente um exemplar de plano de ensino; e ii. refletir criticamente sobre a importância do planejamento docente formalizado e a relação entre o plano de ensino e

os planos de aula. Abordou conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais: a) elementos constitutivos do plano de ensino — identificação, tema e questão; público-alvo, duração e justificativa (contextualização, importância e relevância); conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais); metodologia e recursos; culminância e avaliação — e sua relação com o plano de aula; b) construção de um mapa mental ou esquema de anotações da aula expositiva-dialogada; c) análise reflexivo-crítica de um plano de ensino trimestral; d) cooperação; e e) ponderação.

A aula foi dividida em duas partes. A primeira, com duração de 1h30, seguiu a metodologia expositiva-dialogada do primeiro encontro e empregou a técnica de organização e memorização com mapas mentais ou outros esquemas. A segunda orientou-se pela Aprendizagem Baseada em Grupos para produzir, em duplas, uma análise crítica de exemplares de planos de ensino trimestrais elaborados por professores egressos dos cursos, com base em uma rubrica e posterior socialização das reflexões individuais e dos pares. Os procedimentos e a previsão parcial foram: a) saudações iniciais, apresentação da proposta do dia, orientação à elaboração de um mapa mental ou esquema de anotações durante a exposição e intervalo (10min); b) exposição dos conteúdos conceituais em slides, com exemplificações baseadas no plano de ensino do próprio curso (1h20); c) organização dos grupos, entrega dos planos de ensino trimestrais e orientação à produção de uma análise reflexivo-crítica mediada pelo recurso didático elaborado (1h30); e d) socialização coletiva das produções (1h).

O 4º encontro teve como objetivos específicos de aprendizagem: i. associar as etapas do ato de planejamento com o fazer docente; e ii. relacioná-las com os elementos constitutivos do plano. Nele, desenvolvemos o estudo individualizado do plano de aula e orientações remotas para alinhar o planejamento à execução, além de auxiliar na criação de recursos didáticos e/ou avaliativos. O 5º encontro teve como objetivos: i. executar o plano de aula; ii. avaliar sua execução; e iii. adaptá-lo com base nos resultados dessa avaliação. Sua carga horária foi dedicada à execução das aulas planejadas, à avaliação e ao replanejamento, mediante a verificação reflexiva de outros percursos metodológicos possíveis e a identificação de evidências de aprendizagem da prática dos cursistas que indicassem a necessidade de investigar lacunas didático-pedagógicas.

Os dois encontros contemplaram os seguintes conteúdos procedimentais e atitudinais: a) produção de recursos didáticos e/ou avaliativos para as aulas; b) execução

do plano de aula; c) replanejamento, com registro das reflexões em espaço reservado no modelo de plano disponibilizado no curso; d) co-responsabilidade pela aprendizagem; e) reflexão crítica sobre a prática; f) cooperação; e g) ponderação. As metodologias, os procedimentos e as técnicas foram elaborados com base na sala de aula e na aprendizagem invertida (Moran, 2019; Silveira Júnior, 2020), considerando que, após a construção conjunta das aprendizagens, era o momento de colocá-las em prática nas escolas (4h).

Desde o 1º e o 2º encontros, os cursistas foram orientados a consultar os resultados da curadoria de fontes e o acervo digital do curso, bem como a sanar e registrar dúvidas sobre seus planos de aula na comunidade virtual (*WhatsApp*). Assim, no 4º encontro, foi possível verificar individualmente, via *Google Meet*, suas produções e seus progressos (6h), viabilizando as atividades seguintes, de ida à escola. Também comunicamos previamente a necessidade de elaborar um recurso didático e/ou avaliativo para a execução da aula e disponibilizamos mediação e tutoria desse processo, especialmente aos que não conseguissem ir às escolas, para os quais o 6º encontro ofereceria uma oportunidade de desenvolvê-lo. Disponibilizamos um ofício com descrições formais das práticas a serem desenvolvidas pelos extensionistas e orientamos o contato com instituições de ensino que já possuíam vínculo ativo com a Universidade para estágios, especialmente com professores e professoras que habitualmente recebem professores em formação. A heterogeneidade do grupo também possibilitou articular os saberes construídos nas disciplinas de Estágio à prática, além de integrar bolsistas do Pibid.

O 6º encontro teve como objetivo específico "executar o plano de aula" e abordou conteúdos procedimentais e atitudinais: a) imersão em metodologias, procedimentos e técnicas de ensino; b) experimentação de recursos didáticos e/ou avaliativos em miniaulas; e c) cooperação. A oficina-imersiva teve duração de 4h e se ancorou na Aprendizagem Baseada em Grupos para a execução de mini aulas planejadas com duração de 20 a 30 minutos. A turma foi constituída pelos próprios colegas cursistas, com foco principal naqueles que não conseguiram ir à escola. Como produto, obteve-se um acervo de planos de aula e recursos didáticos e avaliativos. Os procedimentos, as técnicas e a previsão parcial do tempo foram: a) apresentação do percurso do encontro e intervalo (20min); e b) mediação do tempo e das possíveis contribuições à experimentação coletiva das miniaulas (3h40). Ressaltamos a

ISSN: 2358-8829

importância da homologia de processos na aprendizagem da prática educativa, isto é, do aprender fazendo, colaborativamente e com vistas ao próprio produto dos conhecimentos. O encontro culminou o que fora planejado e estudado conceitual e procedimentalmente ao longo do curso, constituindo, para alguns participantes, a primeira experiência de construir e desenvolver uma aula com outros.

O 7º encontro teve como objetivos específicos: i. avaliar a execução do plano de aula; ii. adaptá-lo com base nos resultados dessa avaliação; e iii. ponderar sobre instrumentos avaliativos. Abordou conteúdos procedimentais e atitudinais: a) avaliação e análise da execução; b) socialização do planejamento; c) reflexão crítica sobre a prática; d) ponderação; e e) cooperação. A oficina, com duração de 4h, retomou as concepções teórico-metodológicas das comunidades de aprendizagem, dos amigos críticos e da Aprendizagem Baseada em Grupos, por meio de sessões de comunicação oral com avaliação por pares. Cada participante apresentou seu planejamento, os produtos produzidos, a execução e a avaliação da aula; dois colegas, além do professor ministrante, atuaram como pareceristas por meio de rubricas.

A ponderação e a cooperação foram trabalhadas à luz da concepção de professor crítico-reflexivo de Schön (2000) e da práxis educativa de Freire (2002, 2019). A avaliação mediada por rubrica não se destinava a menosprezar os professores, mas a promover uma análise crítica, colaborativa e respeitosa de suas experiências, contribuindo para o replanejamento e o desenvolvimento profissional. Os procedimentos e a previsão parcial foram: a) apresentação do percurso do encontro e intervalo (20min); b) mediação das socializações, com 10min para os planos e 5min para a avaliação por pares (2h30, para 10 duplas escolhidas por sorteio); e c) apresentação da proposta de produção posterior à aula de um relato pessoal de experiência de aprendizagem e disponibilização da avaliação diagnóstica final e da avaliação da proposição (1h10).

REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme sintetizamos no penúltimo parágrafo da introdução, muitos foram os autores que aportaram esta experiência e inspiraram nosso fazer teórico-metodológico. Ater-nos-emos aos essenciais, assumindo o planejamento como ato contínuo (Farias, 2009), organizado em cinco etapas articuladas ao percurso do nosso objeto de estudo: i.

diagnóstico no grupo de bolsistas ID; ii. sistematização e colaboração entre os professores proponentes, com planejamento formalizado em planos de aula e de ensino e elaboração de materiais didáticos/avaliativos; iii. execução; iv. avaliação; e v. replanejamento de cada encontro e do fazer científico posterior à experiência, visando à divulgação de seus produtos e à replicabilidade da proposta.

Baseamo-nos em Schön (2000) acerca das reflexões necessárias ao aprimoramento da prática docente: a reflexão-na-ação, o "pensar [que] serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos" (p. 32); a reflexão-sobre-a-ação, que permite pensar retrospectivamente sobre o que fizemos e compreender como nosso conhecer-na-ação contribuiu para resultados inesperados ou alcançados; e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, uma metarreflexão que "pode conformar indiretamente nossa ação futura". Articulamos essas reflexões à homologia dos processos, pela qual o professor aprende a ensinar vivenciando, em sua formação, estratégias, metodologias e valores que se espera que aplique com seus futuros alunos, pois "nesse processo, vários tipos de aprendizagem estão entrelaçados [e ele] aprende a prática do ensino prático" (p. 86).

Compreendemos o trabalho colaborativo docente como aquele em que "os membros [desse] grupo se apóiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo", desenvolvendo práticas pautadas na "não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações" e tornando-se "responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses" (Damiani, 2008, p. 214-215). Nessa perspectiva, consideramos a escola uma comunidade democrática de aprendizagem da profissão, aberta à ação e à reflexão, que promove práticas participativas nas quais os professores aprendem nas situações de trabalho e compartilham com os colegas conhecimentos, metodologias e dificuldades (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2007).

Exploramos as dificuldades pelo registro formal das situações-problema, compreendendo-as como vantagem pedagógica e condições para a construção de novos saberes práticos, [re]interpretações teóricas e reflexões críticas transformadoras. Para isso, fundamentamo-nos na cultura social de referência proposta por Candau (2011): uma referência coletiva, heterogênea, dinâmica, interativa e histórico-cultural, que permite reconhecer identidades e assume um cunho problematizador, diverso e intercultural. Retomamos também a concepção freireana de ensino-aprendizagem

(2002; 2019), pautada na rigorosidade metódica, no respeito aos diferentes saberes, na intencionalidade pedagógica, na importância da pesquisa à do-discência e na práxis, entendida como articulação entre teoria, prática e reflexão sobre a prática para a transformação da realidade. Por fim, entendemos o professor como sujeito que extrapola a lógica da racionalidade técnica, mobilizando o conhecer-na-ação, a reflexão e a perspectiva crítica na construção autônoma dos saberes de sua prática (Giroux, 1997).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Adotamos a atitude avaliativa e a concepção de avaliação de Carvalho (2022), em seus caráteres diagnóstico e formativo, logo, elencamos para colher os dados e subsidiar nossa intervenção pedagógica sete instrumentos avaliativos, a saber: 1) mapas mentais ou esquema de anotações; 2) investigação bibliográfica e socialização de seus frutos; 3) produção por etapas e formalização dos planos de aula; 4) avaliação diagnóstica em duas etapas; 5) produção e socialização da análise crítica-reflexiva do plano de ensino trimestral; e 6) produção textual — gênero relato de experiência — por parte dos cursistas; por último, 7) socialização da análise reflexiva-crítica pós execução dos planos e da avaliação por pares instrumentalizada através de rubrica.

Inicialmente, com um total de 16 inscritos, concluímos o curso apenas com 7 deles. Esse dado empírico nos faz confrontar a hipótese de que talvez, uma parcela dos profissionais que participam de formações, não estão habituados a o fazerem com a intenção de construir conhecimentos enquanto sujeitos ativos e críticos de sua produção. Por outro lado, com vista ao 4º instrumento, analisando as suas duas perguntas abertas, todos os respondentes (total de 9) concordam que uma boa prática educativa deve ser planejada continuamente e seus resultados avaliados, nas palavras de um deles "[...] considero que o planejamento é contínuo, pois devemos sempre está refletindo a nossa prática. Ao fazer um plano de aula e ao colocá-lo em prática, caso não saia como esperado é necessário repensar e refletir sobre como melhorar [...]".

Ainda nos dados extraídos da avaliação diagnóstica final, sobre a importância da práxis ao processo de ensino-aprendizagem, um participante respondeu: "na minha perspectiva, a integração entre teoria, método e ação-reflexão permite que o professor desenvolva um planejamento mais eficaz e contextualizado, que atenda às necessidades específicas de seus alunos. A teoria fornece o embasamento conceitual necessário para

entender os processos de ensino e aprendizagem, enquanto o método oferece as ferramentas e estratégias para implementar o planejamento. A ação-reflexão, por sua vez, permite ao professor avaliar a eficácia de suas ações e fazer ajustes necessários".

No que concerne às evidências obtidas com os instrumentos: 1 - possibilitam identificar o grau de domínio dos cursistas com os conteúdo conceituais, ao todo, recebemos 3 mapas mentais e 6 outros esquemas de anotações; 5 - tanto de modo escrito, quanto na socialização das análises, indicam a assimilação crítica da estrutura e propósito do plano de ensino; 7 - culmina nossa experiência com um alto nível de qualidade dos produtos e trocas desenvolvidos, e com uma expressiva contribuição homológica, por meio de rubricas, aos desenvolvimentos profissionais, quer dizer, os próprios professores assumem a avaliação e o replanejamento como intelectuais que são. Nas palavras de um dos participantes, escritas no espaço físico de observações da rubrica como parecer a um planejamento que partia da situação-problema "quais estratégias metodológicas à motivação e adesão dos alunos eu poderia adotar?": "ao refletir sobre as teorias e métodos que guiam o prática docente do profissional, o professor poderá ressignificar suas metodologias observando quais delas se encaixam melhor na realidade dos estudantes ou quais não estão funcionando. Dessa maneira, o docente poderá pesquisar e realizar novas propostas de ensino para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.", na sessão oral os professores trocaram vivências pedagógicas e entraram em acordo sobre quais poderiam ser mais viáveis ao contexto compartilhado.

No que diz respeito aos resultados dos instrumentos: 2 - foram registradas 9 situações-problemas na curadoria de fontes digital (plataforma *Padlet*, disponível na pasta cujo acesso se dá por link na nota de rodapé na seção de introdução) e mais de 30 solucionamentos colaborativos com base em investigação bibliográfica; quanto ao 3 - foram produzidos 7 planos, e elaborados 5 recursos didáticos e 2 avaliativos (os professores partiram de aulas outrora ministradas), e suas execuções (4 em escolas; 3 no 6º encontro junto a outras propostas imersivas) são provas empíricas da construção mensurável dos conteúdos procedimentais de aprendizagem. Corrobora o que escreveu um dos participantes "ao planejar, o professor analisa toda o contexto que ele vai atuar na sala de aula, então o crescimento e sucesso do professor e a aprendizagem dos alunos são bem mais positivas, pois não adianta o professor planejar e executar algo que estará

ISSN: 2358-8829

distante da realidade dos seus alunos. Como também, se o professor não buscar entender as dificuldades dos alunos elas irão permear nos anos seguintes da educação".

Por último, mensuramos como positivos os impactos desta ação de extensão e ressaltamos que cursos de formação docente devem estar voltados às práticas cotidianas e ao trabalho entre docentes, para que seja efetivo e fomente a melhoria da Educação Básica. Para tanto, lançamos mão do relatado no instrumento 6 por um(a) participante sobre o impacto do curso para o seu processo de desenvolvimento profissional: "O curso contribuiu significativamente para que eu compreendesse que o plano de aula, por mais estruturado que esteja, é sempre um processo em constante construção, e não um produto finalizado. Desse modo, o plano pode — e deve — ser ajustado sempre que necessário, a fim de atender às demandas que surgirem ao longo do desenvolvimento das atividades.[...] Todas as orientações recebidas — tanto individuais, quanto coletivas — e todo o material disponibilizado foram fundamentais para o aprimoramento do meu planejamento de aula, [...] as metodologias adotadas foram extremamente proveitosas, sobretudo pela abertura ao diálogo, que permitiu aos estudantes expressarem suas compreensões e percepções ao longo do curso. Essa troca, em particular, mostrou-se bastante enriquecedora.Acredito que essas contribuições resultarão em melhorias significativas nas próximas aulas que ministrarei".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência analisada evidencia a relevância do planejamento contínuo, da reflexão crítica sobre a prática e do trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional docente. Os dados empíricos, expressos nas produções dos cursistas, nas situações-problema investigadas, nos planos de aula elaborados e executados, e nas avaliações por pares, apontam contribuições da ação de extensão para a articulação entre teoria, método e ação-reflexão. Destaca-se, ainda, a importância de compreender o planejamento como processo em constante construção, passível de avaliação e replanejamento conforme as necessidades dos estudantes e os contextos educativos, em detrimento à visão burocrática e desnecessária que ainda se faz presente.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de ações de formação docente vinculadas às práticas cotidianas, à investigação de situações-problema e à construção coletiva de alternativas pedagógicas, de modo a contribuir para a melhoria da Educação

Básica. A sistematização dos procedimentos, dos instrumentos avaliativos e dos produtos desenvolvidos neste estudo, oferece subsídios à replicabilidade da proposta em outros contextos formativos, respeitadas suas especificidades. Por fim, os resultados apontam a necessidade de novas pesquisas que também investiguem os impactos de experiências colaborativas na formação e na atuação docente, ampliando a compreensão sobre as possibilidades de articulação entre planejamento, práxis e desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, R. S. de. **A avaliação na escola**: guia de conceitos e práticas. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

CANDAU, V. M. F. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, n. 31, p. 213–230, 2008.

FARIAS, I. M. S. de. **O planejamento da prática docente**. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. Didática e docência: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livros, 2009. p. 107–132.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORAN, J. **Metodologias ativas de bolso**: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019. (Arco; 43).

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e projeto Político-Pedagógico** – elementos metodológicos para elaboração e realização. 18. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2003.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.