



## **A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO FORMATIVO: NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA SOBRE SUA ENTRADA NA PROFISSÃO DOCENTE**

LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA COMO ESPACIO FORMATIVO: RELATOS  
DE UNA PROFESORA SOBRE SU ENTRADA EN LA PROFESIÓN DOCENTE

UNIVERSITY EXTENSION AS A FORMATIVE SPACE: NARRATIVES OF A  
PROFESSOR ABOUT HER ENTRY INTO THE TEACHING PROFESSION

Eliane Ferreira de Sá<sup>1</sup>,  
Franciele Fernanda dos Santos Pinto<sup>2</sup>  
Ely Maués<sup>3</sup>

### **Resumo**

Este artigo apresenta como objetivo narrar e analisar processos formativos vivenciados por uma professora desde o último ano de sua graduação até o início de sua carreira docente, no contexto de sua participação no projeto de extensão Web Rádio Ciência com Partilha. Para desenvolver essa pesquisa optamos pela abordagem qualitativa com ênfase na Pesquisa Narrativa, mais especificamente, com o foco na Narrativa de Experiência do vivido. Nessa perspectiva, a principal fonte de dados foi um texto narrativo produzido pela professora sobre sua vivência no projeto de extensão. Para analisar os dados usamos o referencial teórico das comunidades de prática proposto por Lave e Wenger. A análise foi feita a partir das enunciações presentes no texto, nas quais buscamos identificar os sentidos e significados que a professora atribuiu à sua experiência no projeto. Os resultados nos permitiram compreender a web rádio como uma comunidade de prática, onde a aprendizagem não acontece apenas pelo compartilhamento de conhecimento dos coordenadores, mas também nas trocas e colaborações entre todos que participam do projeto. Além disso, nos permite afirmar que a inserção da professora em práticas colaborativas e interdisciplinares proporcionadas pelo projeto de extensão possibilitou deslocamentos significativos em sua trajetória formativa, favorecendo a transição da posição de aprendiz periférica para a de agente ativa na comunidade.

**Palavras-chave:** Formação docente; Extensão universitária; Comunidades de prática; Identidade profissional.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais; Professora do Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE/FAE/UFMG. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0115-9799>, e-mail: elianefs@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestre em Educação e Docência. Professora da Educação Básica na Prefeitura municipal de Sarzedo. ORCID <https://orcid.org/0009-0002-2356-0206>, e-mail: francielefefe@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutor em Educação. Professor do Departamento de Técnicas e Métodos de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. ORCID, <https://orcid.org/0000-0003-2695-7196>, e-mail: ely.maués@uemg.br

## Abstract

This article aims to narrate and analyze the formative processes experienced by a teacher from the final year of her undergraduate studies to the beginning of her teaching career, within the context of her participation in the Web Radio Science with Sharing extension project. To develop this research, we opted for a qualitative approach with an emphasis on Narrative Research, more specifically, focusing on the Narrative of Lived Experience. From this perspective, the main data source was a narrative text produced by the teacher about her experience in the extension project. To analyze the data, we used the theoretical framework of communities of practice proposed by Lave and Wenger. The analysis was based on the statements present in the text, in which we sought to identify the senses and meanings that the teacher attributed to her experience in the Project. The results allowed us to understand the web radio as a community of practice, where learning does not only happen through the sharing of knowledge by the coordinators, but also through exchanges and collaborations among all those who participate in the project. Furthermore, it allows us to affirm that the teacher's inclusion in collaborative and interdisciplinary practices provided by the extension project enabled significant shifts in her formative trajectory, favoring the transition from the position of peripheral learner to that of an active agent in the community. Finally, we believe that university extension can be a powerful space for teacher training. It brings together different knowledge, connects contexts, encourages critical reflection on teaching, and brings university, school, and community closer together.

**Keywords:** Teacher training; University extension; Communities of practice; Professional identity.

## Resumen

Este artículo busca narrar y analizar los procesos formativos vividos por una docente desde el último año de su licenciatura hasta el inicio de su carrera docente, en el contexto de su participación en el proyecto de extensión Web Radio Science with Sharing. Para desarrollar esta investigación, optamos por un enfoque cualitativo con énfasis en la Investigación Narrativa, más específicamente, centrándonos en la Narrativa de la Experiencia Vivida. Desde esta perspectiva, la principal fuente de datos fue un texto narrativo producido por la docente sobre su experiencia en el proyecto de extensión. Para analizar los datos, utilizamos el marco teórico de comunidades de práctica propuesto por Lave y Wenger. El análisis se basó en las afirmaciones presentes en el texto, en el que buscamos identificar los sentidos y significados que la docente atribuyó a su experiencia en el proyecto. Los resultados nos permitieron comprender la radio web como una comunidad de práctica, donde el aprendizaje no solo ocurre a través del intercambio de conocimientos entre los coordinadores, sino también mediante el intercambio y la colaboración entre todos los participantes del proyecto. Además, nos permite afirmar que la inclusión de la docente en las prácticas colaborativas e interdisciplinarias que ofrece el proyecto de extensión posibilitó cambios significativos en su trayectoria formativa, favoreciendo la transición de una posición de aprendiz periférica a la de un agente activo en la comunidad. Finalmente, creemos que la extensión universitaria puede ser un espacio poderoso para la formación docente. Integra diversos saberes, conecta contextos, fomenta la reflexión crítica sobre la docencia y acerca la universidad, la escuela y la comunidad.

**Palabras clave:** Formación docente; Extensión universitaria; Comunidades de práctica; Identidad profesional

## INTRODUÇÃO

A universidade é um espaço de construção, concentração e disseminação de conhecimentos, que se realiza por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. O ensino refere-se ao processo de construção do conhecimento e à apropriação do saber historicamente produzido. A pesquisa concretiza e produz novos conhecimentos a partir da busca de soluções para problemas originados na prática social, já a extensão constitui um processo formativo, cultural e científico de intervenção social. Essas três dimensões configuram o chamado tripé universitário, fundamento das ações da universidade, em consonância com o princípio da indissociabilidade determinado pelo artigo 207 da Constituição Federal de 1988 e reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Quando o ensino, pesquisa e extensão se articulam de forma integrada no enfrentamento de demandas sociais da comunidade externa à universidade, contribuem para promover transformações significativas nos territórios onde essas ações se desenvolvem.

Nesse sentido, a extensão universitária se consolida como um espaço de vínculo entre universidade e comunidade. É nesse espaço que se desenvolvem ações que viabilizam o compartilhamento de conhecimentos construídos pelo ensino e pela pesquisa, bem como a articulação entre saberes por meio da inserção na realidade social, política e cultural da comunidade, em um processo educativo, cultural e científico.

No bojo dessa perspectiva e com o intuito de criar oportunidades para novas aprendizagens, surgiu o projeto de extensão Web Rádio Ciência com Partilha. Idealizado e desenvolvido em 2020, em plena pandemia, por professores de duas unidades de uma universidade pública de Minas Gerais, o projeto emergiu em um contexto marcado por rumores, desinformação e a circulação de informações falsas, como a negação de casos de COVID-19, a suposta ociosidade de leitos hospitalares, a eficácia de métodos caseiros para prevenção do contágio e o uso de medicamentos sem comprovação científica, como a cloroquina e a ivermectina. Além disso, proliferaram teorias conspiratórias e posicionamentos contrários às medidas de distanciamento social recomendadas pela Organização Mundial da Saúde.

Diante desse cenário de desinformação, os idealizadores do projeto sentiram a necessidade de construir novos espaços formativos para combater as fake news e o negacionismo científico. Para isso, reuniram-se com outros professores e formaram um grupo com o objetivo de elaborar materiais multimídia voltados à divulgação científica, de modo a informar a população sobre a pandemia de COVID-19. Assim nasceu a Web Rádio Ciência com Partilha, cujo objetivo central é produzir e divulgar conteúdos de divulgação científica e de defesa da educação pública, articulando movimentos sociais, arte, ciência e universidade. Durante o período da pandemia, o projeto envolveu, em média, cinquenta estudantes por semestre, todos atuando voluntariamente.

Os estudantes de licenciatura participaram ativamente das atividades propostas pelos coordenadores, frequentando reuniões gerais e de equipe semanais. Entre suas funções estavam a coleta de áudios da comunidade escolar, a produção de vinhetas, a seleção de músicas, a construção de roteiros, a edição de quadros e podcasts, além da locução dos programas. Em contrapartida, os docentes eram responsáveis por coordenar os programas e conjuntos de podcasts, o que possibilitava aos licenciandos aprender sobre roteirização, uso de programas de edição de áudio, plataformas de divulgação e ferramentas de web rádio. Além disso, os estudantes realizavam pesquisas sobre os temas dos podcasts, com o cuidado de produzir conteúdos em linguagem acessível e adequada ao público-alvo. A faixa etária do público atendido é variada, dependendo de cada escola parceira, de modo que cada programa é planejado de forma específica.

Nesse sentido, a perspectiva formativa do projeto foi se consolidando ao longo de sua formulação e prática, configurando-se como uma vertente social, uma vez que a web rádio se caracteriza como um ambiente de trocas de experiências e conhecimentos.

É nesse contexto que se insere o objetivo central deste artigo, no qual nos propomos investigar os processos formativos vivenciados por uma futura professora ao ingressar em uma comunidade de prática docente, por meio de sua participação no projeto de extensão Web Rádio Ciência com Partilha. Para refletir sobre esses processos, tomaremos como referência o conceito de Comunidades de Prática.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: COMUNIDADES DE PRÁTICA**

O conceito de Comunidades de prática foi apresentado em 1991 por Wenger e Lave, a partir da perspectiva de aprendizagem situada de Wenger, com o objetivo de formular uma teoria de aprendizagem enquanto dimensão da prática social (Lave; Wenger, 1991). O termo, de acordo com Mega (2021), é conceituado como grupo de pessoas que compartilham o mesmo interesse por determinado tópico e aprofundam seu conhecimento nessa área por meio da interação contínua. “Essas estruturas sociais possuem a prática como fonte de coerência de sua unidade e se caracterizam pela existência de um empreendimento comum, um compromisso mútuo entre os participantes e um repertório compartilhado de falas, atitudes e instrumentos” (Mega, 2020, p.16). Para Wenger,

O fato de vivermos como seres humanos significa que iniciamos constantemente empreendimentos de todo o tipo, desde procurar nossa sobrevivência física até a busca pelos prazeres mais elevados. Quando definimos estes empreendimentos e participamos de sua realização, interagimos com os outros e com o mundo e em razão disso ajustamos nossas relações com o mundo e com os demais. Em outras palavras, aprendemos. Com o tempo, esta aprendizagem coletiva desencadeia práticas que refletem tanto a busca pelo sucesso de nossos empreendimentos como as relações sociais que os acompanham.

Portanto, estas práticas são a propriedade de um tipo de comunidade criada, com o tempo, mediante a intenção sustentada de obter sucesso em um empreendimento compartilhado. É por isso que faz sentido chamar de comunidade de prática esse tipo de comunidade (Wenger, 2001, p. 69. Apud . Mega et al., 2020, p. 3).

O conceito de comunidades de prática é caracterizado por reconhecer que aprender não está relacionado a transmissão e assimilação de conhecimentos abstratos, sim ao processo de modificação da identidade por meio da participação em comunidades sociais. (Mega et al., 2020). Esse conceito tem sido utilizado na área da educação, das ciências sociais e outras áreas que utilizam as teorias sociais de aprendizagem. Wenger aponta uma inter-relação entre quatro dimensões nas quais a aprendizagem acontece enquanto participação social, são elas: I- significado; II- prática; III- configuração social; e IV- Identidade. Os autores Mega et al., 2020, sintetizam a conceituação de cada um desses termos da seguinte forma:

o **significado**, que caracteriza a capacidade humana de experimentar o viver como algo significativo; a **prática**, que corresponde aos recursos históricos e sociais que são compartilhados nas Comunidades de Práticas; a comunidade, representando a **configuração social**, o grupo de pessoas com um compromisso entre si e suas interações; e a **identidade**, enquanto dimensão pessoal e social, que compreende as mudanças em nós provocadas pela aprendizagem. À luz dessas quatro dimensões, a aprendizagem é entendida como experiência de afiliação, de fazer e de identificação ocorridas nas histórias de participação em uma Comunidade de Prática. (Mega et al., 2020, p. 3)(Grifo nosso)

Wenger e Lave, em sua obra "Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation" de 1991, argumentam que o conceito de comunidade de prática, o qual está relacionado à aprendizagem situada, tem como foco a análise do processo de inserção dos novos membros em uma comunidade na qual aprendem por meio de interações estabelecidas com os demais membros. Para esses autores, a aprendizagem situada é algo intrínseco a nossas experiências de participação no mundo (Wenger, 1991). Nessa perspectiva, a aprendizagem situada pode ser compreendida como uma atividade ligada ao contexto e a prática e ocorre através do processo de participação periférica legitimada.

A participação periférica legitimada "não é em si uma forma de educação, muito menos uma estratégia pedagógica ou uma técnica de ensino. É um ponto de vista analítico sobre a aprendizagem, uma forma de compreender a aprendizagem." (Lave; Wenger; 1991, p.51). Isso significa que a apropriação de conhecimentos e práticas requer de novos membros um envolvimento nas práticas da comunidade, para que se direcionem a plena participação. Ou seja, na Participação periférica legitimada "a aprendizagem é uma mudança de participação e o processo do sujeito de tornar-se um membro pleno, engajando-se socialmente nas comunidades de prática." (Almeida, 2014,p. 179).

Para Lave e Wenger (1991), a aprendizagem nas comunidades de prática acontece, geralmente, de forma não intencional. À medida que o sujeito participa ele adquire conhecimentos e hábitos estabelecidos na comunidade. Desse modo, por meio da participação periférica legitimada, os membros mais experientes da comunidade

tornam-se preceptores dos membros iniciantes, mentoreando-os para que se envolvam nas atividades. Nessa perspectiva, “os aprendizes percorrem trajetórias que podem transformá-los em pesquisadores novatos, técnicos proficientes e produtores de conhecimento.” (Mega et al., 2020, p. 8).

Na área da educação, as comunidades de prática têm sido utilizadas em pesquisas com grupos de professores e licenciandos com o intuito de compreender os processos formativos que ocorrem através das interações entre os membros desses grupos. Esses grupos podem se configurar como um espaço frutífero para o desenvolvimento de práticas colaborativas e reflexivas, possibilitando um cenário fértil para aprendizagem e formação de professores (Rodrigues; Silva; Miskulin, 2017, p. 31).

Alguns pesquisadores realizam estudos sobre o uso do conceito de Comunidades de Prática em ambientes virtuais ou mistos, como Smith, Heyes e Shea (2017) que trazem subsídios para estudos sobre como os indivíduos aprendem dentro desses contextos sociais e situados. Para Mega et al (2020), ações colaborativas nesses espaços viabilizam a construção de uma base de conhecimento docente que pode ser melhorado e ampliado de forma contínua por meio do diálogo entre conhecimento empírico e epistemológico, e possibilitam atuações colaborativas para tomadas de decisões, busca, tratamento e análise de informações.

Além disso, as comunidades de prática de professores podem se configurar como um espaço para “buscar ajuda e reconhecer o valor do outro, resolver problemas e desenvolver a consciência de suas potencialidades e limitações” (Mega et al., 2020, p. 1). Segundo os mesmos autores, essa comunicação contínua entre os membros da comunidade nesses espaços, ao permitir um diálogo aberto, pode fornecer meios de participação periférica legítima aos membros iniciantes. Conforme Wenger (2015) para a existência de uma comunidade de prática, é fundamental a combinação de três elementos: domínio, comunidade e prática (Lave; Wenger;1991). Identificamos esses três elementos no grupo que constitui o projeto da Web rádio Ciência com Partilha.

O domínio é ponto de interesse em comum do grupo, no caso da Web Rádio, o interesse em comum dos membros é a produção de podcasts voltados para a área da educação. Todos os membros chegam ao grupo objetivando aprender e compartilhar saberes relacionados a esse ponto de interesse. Cada participante traz consigo um repertório constituído por suas experiências, competências, habilidades e interesses, que vão se ampliando à medida que ele se engaja em sua participação.

A comunidade é o grupo com o ponto de interesse em comum, o qual se relaciona na prática, tendo como finalidade a expansão do conhecimento e o trabalho coletivo na busca pelo aprimoramento de suas habilidades. Nesse sentido, a Web rádio se configura como uma comunidade que apresenta o ponto de interesse em comum e interage em atividades práticas, para a produção de podcasts, compartilhamento de ideias, discussões e desenvolvimento de novas estratégias. Por exemplo, para analisarem a composição da estrutura do podcast, a utilização de recursos de linguagem, as plataformas mais viáveis para edição, hospedagem e divulgação, dentre outras.

O conceito de prática está relacionado ao engajamento do grupo em atividades que estão diretamente relacionadas ao domínio, trata-se do que é feito diante desse ponto de interesse em comum. Na Web rádio a prática acontece por meio da produção dos podcasts e da realização de ações para aprimorar essa produção, como o desenvolvimento de cursos e oficinas, nas quais os membros compartilham saberes, realizam pesquisas e aprimoram sua prática. Desse modo, constitui-se uma prática que é social e contextualizada, pois não acontece distanciada da realidade, pelo contrário, situa-se em um contexto social, portanto trata-se de uma prática social (Wenger, 1991), com sujeitos diversos, o que inclui variadas etnias, culturas, identidade de gênero, faixa etária, dentre outras que agregam ainda mais a experiência e trazem diferentes pontos de vista para o diálogo e a negociação de sentidos.

## **MÉTODOS**

O percurso metodológico deste estudo está ancorado na abordagem qualitativa, com ênfase na Pesquisa Narrativa. Segundo Clandinin e Connelly (2011), essa perspectiva busca compreender e interpretar aspectos pessoais e humanos da experiência, constituindo-se como um espaço tridimensional que envolve interação, continuidade e situação. Trata-se de uma abordagem que considera o ponto de vista do pesquisador, seu lugar de fala, sua trajetória e as concepções que moldam sua visão de mundo.

Considerando a diversidade de usos das narrativas na formação e na pesquisa em educação, neste artigo adotamos como foco a Narrativa de Experiências do Vivido. De acordo com Lima, Geraldi e Geraldi (2015), nesse tipo de narrativa, o sujeito, ao relatar sua experiência, volta-se reflexivamente para o vivido, com o intuito de “extrair lições que valham como conhecimentos produzidos a posteriori, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada” (p. 19).

Nessa perspectiva, a pesquisa foi construída a partir das narrativas de uma professora, também uma das autoras deste artigo, sobre sua trajetória no projeto de extensão Web Rádio Ciência com Partilha. Atualmente, a professora atua na rede pública municipal de educação básica da região metropolitana de Belo Horizonte. A experiência narrada, no entanto, abrange o período em que ainda cursava o último ano da licenciatura em Pedagogia, em 2020, até os dois primeiros anos de sua atuação como docente.

Os dados foram produzidos no contexto de uma atividade acadêmica realizada no âmbito de um curso de mestrado profissional, do qual a professora também era participante. Como parte do trabalho final desse curso, ela elaborou um texto narrativo sobre sua vivência no projeto de extensão, o qual serviu como principal fonte de dados desta pesquisa. Assim, os dados foram produzidos em situações concretas de enunciação, diretamente vinculadas ao processo de formação da professora no contexto do mestrado.

A análise voltou-se para as enunciações presentes no texto produzido pela professora, com ênfase na identificação dos sentidos e significados atribuídos à sua experiência.

Buscou-se compreender os processos formativos emergentes de sua participação no projeto de extensão, os quais atravessaram três momentos distintos da sua inserção na docência: como estudante de graduação, como monitora do projeto e, posteriormente, como professora em exercício. A opção pela análise das enunciações, e não por uma análise de conteúdo, permite ao leitor acompanhar o movimento interpretativo da pesquisadora, considerando quem diz, como diz e em que contexto o dizer se apresenta, elementos essenciais para esta abordagem. Como afirma Lima (2007),

[...] o dado é o que acontece, não o que deveria acontecer, nem o que ficou faltando [...]. O dado por si só não fala, do mesmo modo que permite interpretações e teorizações, regula, constrange e limita nossos delírios. Qualquer que seja sua natureza e origem ele existe independentemente da pesquisadora e apesar das coincidências entre esta e a questão pesquisada. (p. 41)

Portanto, os dados foram produzidos em situações reais de formação e não como artifício específico para a coleta. O interesse da pesquisa não reside na validação externa sobre os sentidos atribuídos à experiência, mas na compreensão dos processos formativos vivenciados pela professora em sua trajetória junto ao projeto de extensão, e como essas vivências repercutiram em sua prática docente.

Os critérios para o recorte dos dados emergiram da leitura atenta e minuciosa do texto narrativo e da identificação de momentos significativos da trajetória formativa da professora. Para a sustentação da análise, dialogamos principalmente com os estudos de Wenger (1991; 1998; 2015) e Lave e Wenger (1991), com foco nas seguintes dimensões que foram surgindo ao longo das análises dos dados: o primeiro contato com a produção de podcasts; a participação periférica legítima e a aprendizagem situada no grupo; a mobilização de um repertório compartilhado e o engajamento mútuo; a entrada no magistério e os desafios de construção de pertencimento; bem como o processo de travessia de fronteiras e a integração entre diferentes comunidades de prática.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), sob o número de protocolo 88386625.1.0000.5112. Em conformidade com os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, devidamente apresentado e autorizado pela professora participante.

## **RESULTADOS**

A Professora Fran, para refletir acerca da sua entrada na comunidade de prática docente, construiu em seu texto, uma linha de tempo que iniciou em seu último ano de graduação no curso de Pedagogia e se estendeu até seu segundo ano de exercício do magistério, demarcada pelo seu envolvimento com o projeto de extensão Web Rádio Ciência com

Partilha. Vejamos como a professora reflete acerca do início da trajetória na comunidade de prática docente por meio do seu primeiro contato com a produção de podcasts.

A minha aproximação com a web rádio começou no contexto da disciplina obrigatória de metodologia de Ensino de Ciências, que aconteceu em modo remoto, pois já estávamos vivenciando o período de pandemia da covid 19. Nessa disciplina, a professora propôs como trabalho final, a produção de podcasts para a desmistificação de fake News, tendo em vista a grande quantidade de desinformação que circulava naquele contexto e que colocava em risco a saúde da população. Esse foi meu primeiro contato com a produção de podcasts. Nesse mesmo período eu iniciei minha participação no projeto de extensão Web rádio Ciência com Partilha e assim me envolvi com a produção de podcasts educativos. Eu estava muito empolgada para iniciar, mas não sabia como seria esse processo de produção de conteúdo para uma web rádio. No momento da minha entrada, já haviam membros mais experientes envolvidos nas práticas do grupo. Meu envolvimento nas atividades aconteceu de forma gradual, desempenhando inicialmente o papel de observadora, e com o tempo, fui adquirindo experiências e desempenhando papéis mais centrais. (FRAN- texto narrativo)

O relato de Fran evidencia o início de sua inserção na comunidade de prática da Web Rádio Ciência com Partilha, a partir de uma experiência proposta no contexto da disciplina de Metodologia de Ensino de Ciências, durante o ensino remoto imposto pela pandemia da covid-19. O convite para produzir podcasts como estratégia de combate à desinformação, em um momento crítico da saúde pública, constituiu seu primeiro contato com essa linguagem e abriu caminho para sua aproximação com o projeto de extensão.

Esse percurso inicial, mediado pela universidade e por uma atividade pedagógica situada, demonstra como os espaços formativos se entrelaçam e se retroalimentam, promovendo oportunidades significativas de aprendizagem. Ao ingressar no projeto, Fran se depara com um grupo já estruturado, com membros mais experientes e práticas consolidadas. Diante disso, sua participação se dá, inicialmente, de forma periférica, por meio da observação e da familiarização com os modos de fazer do grupo. Trata-se de um processo típico das comunidades de prática, como descrito por Lave e Wenger (1991), nas quais os novos membros ingressam observando, escutando e participando de forma gradual, até se sentirem aptos a assumir papéis mais centrais e contribuir ativamente para a produção coletiva.

Nesse sentido, a Web Rádio se configura como uma comunidade de prática, pois reúne sujeitos em torno de um interesse comum, a produção de podcasts educativos, e promove a aprendizagem por meio do engajamento em práticas sociais compartilhadas. Trata-se de um espaço relacional, marcado pela diversidade de experiências, trocas de saberes e negociação de significados, elementos que caracterizam a aprendizagem

como um fenômeno situado, construído coletivamente. Como aponta Wenger (1998), comunidades de prática são formadas por pessoas que se envolvem mutuamente em atividades significativas, constroem um repertório compartilhado e desenvolvem, ao longo do tempo, formas específicas de participação, pertencimento e identidade.

Assim, o trecho analisado introduz os elementos centrais da trajetória de Fran no projeto de extensão, revelando como sua aproximação inicial, ainda tímida e observadora, foi fundamental para sua inserção progressiva na comunidade e para a construção de um percurso formativo marcado pela experimentação, pelo diálogo com os pares e pela constituição de um novo campo de saberes e práticas.

Vejamos como a Fran, rememora suas vivências iniciais dentro dessa comunidade com uma participação periférica e aprendizagem situada.

No primeiro encontro geral do projeto, o professor coordenador nos apresentou a estrutura dos roteiros que produziam e o software Audacity utilizado para edição dos podcasts. Inicialmente me pareceu muito complicado, eu nunca havia trabalhado com esse software de edição de áudios e achei que não conseguiria fazer. Contudo, no encontro seguinte foi ofertada uma oficina para familiarização com o Audacity. Essa oficina me ajudou bastante a iniciar a edição. Nos primeiros áudios que editei, conseguia apenas tirar ruídos, cortar e colocar música de fundo, a qualidade não ficava muito boa. Mas à medida que fui produzindo mais podcasts e ao participar também das reuniões e oficinas fui aprendendo a utilizar melhor os recursos. Os colegas que já estavam a mais tempo no grupo ajudaram muito nesse processo, e assim, fui percebendo que não era tão complicado quanto pareceu inicialmente. (FRAN- texto narrativo)

No relato apresentado, Fran descreve sua chegada ao projeto de extensão da Web Rádio, destacando que seu primeiro contato com as práticas do grupo se deu por meio da mediação do professor coordenador, que apresentou os fundamentos da produção de podcasts, incluindo roteirização e uso do software de edição Audacity. A professora enfatiza sua sensação inicial de estranhamento e insegurança frente às ferramentas e à complexidade percebida nas tarefas. No entanto, menciona que, a partir da realização das oficinas e do apoio dos colegas mais experientes, começou a se familiarizar com os processos, ampliando suas habilidades e ganhando autonomia nas atividades de edição.

De acordo com Lave e Wenger (1991), esse movimento pode ser compreendido como um exemplo do processo de participação periférica legitimada, que se configura como uma etapa inicial de ingresso em uma comunidade de prática. Nessa perspectiva, aprender não é simplesmente adquirir conhecimento, mas tornar-se um membro legítimo dessa comunidade, por meio do engajamento progressivo nas práticas sociais compartilhadas. No caso de Fran, sua trajetória demonstra como a interação com os pares mais experientes, bem como a vivência prática situada, contribuíram para que ela passasse da condição de recém-chegada para uma participante mais ativa e confiante.

Vejamos que ela segue refletindo sobre o processo de apropriação progressiva das práticas da comunidade da Web Rádio e seu movimento de deslocamento da periferia para o centro da comunidade de prática. Segundo Fran,

Além da edição de áudios, havia o processo de escrita de roteiros, com os quais comecei a atuar, com o suporte dos membros mais experientes. Desse modo, a medida em que fui me envolvendo nessas atividades e interagindo com os outros membros, comecei a atuar mais ativamente no grupo. [...] Com o envolvimento contínuo nas ações do projeto passei a me sentir mais pertencente ao grupo, isso resultou em um engajamento que favoreceu o aprimoramento da minha prática. Assim, fui adquirindo novos conhecimentos, e com o tempo, passei a produzir podcasts para outros quadros. (FRAN- texto narrativo)

À medida que Fran passou a se envolver mais ativamente na produção dos roteiros dos podcasts e a interagir com os demais integrantes do projeto, podemos observar um avanço em seu processo de inserção na comunidade da Web Rádio. Inicialmente, ela contou com o suporte de membros mais experientes, o que evidencia a importância da interação colaborativa como elemento fundamental da aprendizagem situada. Com o tempo e o envolvimento contínuo, passou a se sentir pertencente ao grupo, o que resultou em maior engajamento e no aprimoramento de sua prática.

Segundo Lave e Wenger (1991), esse movimento pode ser interpretado como um processo de participação periférica legitimada, em que os recém-chegados se inserem progressivamente nas práticas da comunidade. A participação periférica, longe de ser um envolvimento superficial, constitui uma forma legítima de acesso ao conhecimento, permitindo aos participantes compreender, gradativamente, os modos de fazer, os valores e os objetivos compartilhados pela comunidade. Como afirmam os autores, “a participação parcial dos recém-chegados de modo algum está desvinculada da prática de interesse” (Lave; Wenger, 1991, p. 32), pois ela oferece caminhos concretos para a aprendizagem e a transformação do sujeito em praticante pleno.

O relato de Fran ilustra esse percurso, ao mostrar como a ampliação de seu engajamento nas atividades, da edição à produção de roteiros e, posteriormente, à criação de novos quadros, foi acompanhada pela construção de um sentimento de pertencimento e pelo desenvolvimento de novos saberes. Nesse sentido, a participação periférica legitimada se configura como um processo de aprendizagem constitutivo da própria prática, no qual o pertencimento e a atuação no coletivo são condições essenciais para o crescimento profissional e pessoal dos participantes.

Na sequência, vejamos que ela segue refletindo sobre esse processo e destacando a importância do repertório compartilhado e engajamento mútuo.

Após o fim da graduação continuei como voluntária no projeto, atuando como monitora de equipe. Passei a auxiliar um grupo de novos membros do projeto na produção dos roteiros e dos podcasts. Nesse processo, eles me enviavam dúvidas em relação ao roteiro e a edição dos áudios e eu tentava contribuir com o que eu sabia, e quando não conseguia buscava auxílio dos membros mais experientes. A maioria das dúvidas dos novos membros da equipe eram parecidas com as dúvidas que eu tive quando iniciei. Elas eram em relação a linguagem mais adequada para fazer a explicação dos conceitos científicos no roteiro e a edição dos áudios. Com a minha experiência, pude ajudá-los com o que aprendi durante o

tempo em que eu produzia esses podcasts. E assim, íamos trocando ideias e tentando aprimorar a escrita para tornar as explicações mais compreensíveis. Além disso, novas ideias para edição, programas e quadros iam surgindo durante essas trocas. (FRAN- texto narrativo)

No trecho apresentado, Fran compartilha uma nova etapa de sua trajetória no projeto de extensão Web Rádio Ciência com Partilha, marcada pela sua permanência como voluntária após a conclusão da graduação e pela atuação como monitora de equipe. Nessa posição, ela passa a orientar novos integrantes, utilizando os conhecimentos construídos ao longo de sua experiência como produtora de roteiros e podcasts. Seu relato evidencia um movimento de deslocamento da periferia para o centro da comunidade de prática, assumindo uma posição de liderança formativa dentro do grupo.

Sua atuação como monitora ilustra de forma concreta os três elementos constitutivos de uma comunidade de prática, conforme descritos por Wenger (1998): o engajamento mútuo, a negociação de um empreendimento comum e o desenvolvimento de um repertório compartilhado. O engajamento mútuo se manifesta nas interações com os novos membros, nas trocas de saberes e na busca conjunta por soluções para desafios recorrentes, como a adaptação da linguagem científica para uma comunicação mais acessível. A negociação de um empreendimento aparece no compromisso coletivo com a produção dos podcasts e com a melhoria contínua dos conteúdos. Já o repertório compartilhado é evidenciado na circulação de saberes sobre edição de áudio, escrita de roteiros e estratégias de divulgação científica, que se constituem como recursos, experiências e linguagens comuns que sustentam a prática do grupo.

Além disso, o relato de Fran aponta para a reconfiguração de sua identidade dentro da comunidade, agora marcada pela responsabilidade com a formação dos novos integrantes e pela capacidade de mediação. Como destaca Wenger (1998), a participação nas práticas de uma comunidade não apenas promove a aprendizagem, mas também contribui para a construção da identidade dos sujeitos, que se tornam quem são ao se engajarem e se transformarem nas práticas sociais em que participam.

Portanto, a experiência de Fran como monitora evidencia a maturidade de sua participação na comunidade de prática da Web Rádio, expressa tanto no domínio dos saberes técnicos quanto na disposição para colaborar, orientar e inovar. Esse movimento não apenas reafirma seu pertencimento ao grupo, mas também aponta para a potência formativa da extensão universitária como espaço de desenvolvimento profissional e pessoal.

A seguir, continuamos com as reflexões da Fran, acerca de sua entrada no magistério e os desafios do pertencimento a uma comunidade.

Em 2021 me formei em pedagogia e comecei a atuar em uma escola municipal de educação infantil. Nesse espaço, o repertório das professoras mais experientes foi o que me ajudou diante da minha inexperiência. Inicialmente, eu me senti perdida diante de demandas como escrita de relatórios, reuniões de pais, preenchimento dos diários de classe, dentre outras. Entretanto, com o acolhimento daquele grupo de professoras e o suporte que recebi da supervisão, fui aprendendo a

realizar essas atividades. No ano seguinte iniciei em uma outra escola da mesma rede de ensino para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. Diferentemente da escola anterior, na qual fui acolhida e amparada pelos colegas, nesta nova escola, comecei atuar de maneira mais isolada, sem a integração com meus colegas. Inicialmente, tive muita dificuldade em fazer a gestão das turmas e sempre que buscava suporte da coordenação pedagógica ou da gestão acadêmica, eu apenas recebia orientação para ser mais rígida, parar de propor trabalhos em grupos e diminuir o tempo de recreio dos alunos. Esse foi um ano muito difícil. Por muitas vezes, pensei em desistir da profissão, diante dos sentimentos de solidão, frustração e incapacidade. Apesar dos desafios para integrar àquele grupo de professores, permaneci na escola e fui buscando estratégias em referenciais teóricos para superar os desafios que surgiam.

O relato de Fran sobre seu ingresso na carreira docente evidencia de forma contundente os desafios enfrentados por professores iniciantes, especialmente no que diz respeito à construção da identidade profissional e ao sentimento de pertencimento nos espaços escolares. Sua experiência em duas escolas distintas revela como o acolhimento, ou a falta dele, pode impactar diretamente a trajetória de quem está começando na docência. Na primeira escola, a presença de colegas mais experientes, que compartilharam seus saberes e ofereceram suporte, foi essencial para que Fran aprendesse a lidar com as demandas cotidianas da profissão, como a escrita de relatórios, reuniões com pais e o uso dos diários de classe. Esse ambiente de cooperação proporcionou um processo de aprendizagem situado, possibilitado pela interação com membros mais experientes da comunidade escolar. Já na segunda escola, o cenário foi radicalmente distinto: marcada pelo isolamento, pela ausência de trocas e pela orientação autoritária da gestão pedagógica, a vivência foi atravessada por sentimentos de frustração, solidão e desamparo.

Essas experiências dialogam diretamente com os estudos de Nóvoa (2006), que destaca a importância dos primeiros anos da carreira docente para a consolidação de uma identidade profissional. Segundo o autor, esse é um período especialmente vulnerável, em que muitos professores iniciantes enfrentam dilemas para os quais não encontram apoio, o que pode resultar em abandono da profissão. De forma semelhante, Huberman (1992) argumenta que os anos iniciais do magistério constituem uma fase crítica, marcada por vivências que tanto podem entusiasmar quanto desmotivar os docentes, afetando sua permanência e engajamento profissional.

A partir da perspectiva das comunidades de prática (Lave; Wenger, 1991), o acolhimento oferecido por membros mais experientes é fundamental para a inserção dos recém-chegados. A ausência de apoio, como no segundo caso vivido por Fran, compromete não apenas o processo de aprendizagem, mas também o sentimento de pertencimento à comunidade escolar. Ver a aprendizagem como participação periférica legitimada significa compreendê-la como um movimento progressivo de envolvimento com as práticas e valores do grupo. Como afirmam os autores, “ela não é meramente uma

condição de pertencimento, mas é em si uma forma de evolução desse pertencimento” (Lave; Wenger, 1991, p. 44).

A experiência de Fran, portanto, revela que a construção da identidade docente não ocorre de forma isolada, mas está profundamente vinculada às condições sociais e relacionais dos contextos escolares. Destaca-se, assim, a urgência de políticas institucionais e pedagógicas que acolham e acompanhem os professores iniciantes, garantindo-lhes espaços de escuta, colaboração e desenvolvimento profissional.

Vejamos como Fran prossegue na sua reflexão acerca da sua experiência como docente.

Apesar dos desafios na gestão da sala de aula, integração à equipe e de modo geral com a entrada na profissão, permaneci naquela escola. No ano seguinte, fui aos poucos conseguindo me aproximar mais do grupo de professores, e algumas trocas começaram a acontecer. Isso fez toda a diferença! Me senti parte daquele grupo, isso aumentou minha segurança para atuar e lidar com situações desafiadoras. Essa segurança e o sentimento de integração à equipe me deram confiança para apresentar novas ideias de trabalho. Nesse ano, a secretaria de educação do município havia proposto o desenvolvimento de um projeto para promover a cultura de paz nas escolas. Como eu já estava mais integrada à equipe, decidi propor um projeto. Vi aí uma oportunidade de colocar em prática os conhecimentos que adquiri produzindo programas para web rádio. Minha participação no projeto de Extensão Web Rádio Ciência com Partilha trouxe experiências e aprendizados que contribuíram para minha prática docente. O repertório sobre a produção de um programa me ajudou a elaborar e desenvolver o projeto contra o bullying na escola. No entanto, não desenvolvi sozinha, contei com o suporte dos integrantes da web rádio e das estagiárias da escola que me auxiliaram durante todo o processo. Com esse projeto recebi um prêmio da secretaria de educação do município na categoria professor inovador.

O relato de Fran evidencia como sua trajetória nos primeiros anos de docência foi marcada por diferentes formas de participação em comunidades de prática, revelando um processo contínuo de construção de identidade profissional. Inicialmente, sua atuação na escola foi atravessada por sentimentos de deslocamento e insegurança, o que a situava em uma posição periférica, com pouca participação em decisões pedagógicas e projetos coletivos. Como apontam Lave e Wenger (1991), essa forma de participação periférica não implica passividade, mas constitui uma etapa legítima no processo de aprendizagem e integração em uma comunidade. Com o tempo e a permanência no mesmo espaço escolar, Fran começou a se sentir mais acolhida e a estabelecer vínculos com os colegas. Esse movimento de aproximação favoreceu seu pertencimento ao grupo docente e fortaleceu sua confiança para propor novas ideias. A partir desse ponto, ela assume uma postura mais ativa e propositiva, marcando a transição para uma participação mais plena, ao contribuir de forma significativa para as práticas da comunidade.

É nesse momento que Fran realiza um movimento importante de conexão entre comunidades de prática: ao propor e implementar um projeto sobre cultura de paz e enfrentamento ao bullying na escola, ela mobiliza conhecimentos, saberes e repertórios adquiridos em sua participação anterior no projeto de extensão Web Rádio Ciência com Partilha. Nesse gesto, ela realiza o que Wenger (1998) chama de trajetória de fronteira, atuando na interseção entre comunidades distintas (escola e extensão universitária), promovendo trocas e transferências de saberes entre elas. Sua proposta não apenas mobilizou saberes adquiridos em outro contexto formativo, mas também envolveu diferentes atores, estudantes, estagiárias e integrantes da Web Rádio, criando um espaço de interação colaborativa e produção coletiva de conhecimento. Esse movimento gerou reconhecimento institucional, por meio do prêmio da Secretaria de Educação, mas sobretudo representou um marco importante em sua afirmação como professora inovadora, criativa e engajada.

Dessa forma, o relato reforça a ideia de que as comunidades de prática não são apenas espaços de execução de tarefas, mas espaços relacionais, formativos e dinâmicos, onde a aprendizagem se constrói a partir da participação, do engajamento e da circulação de saberes. Ao transitar entre comunidades, Fran reconstrói sua identidade docente de forma integrada, reafirmando-se como uma profissional capaz de articular teoria e prática, diálogo e inovação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa teve como objetivo central investigar os processos formativos vivenciados por uma futura professora ao ingressar em uma comunidade de prática docente, por meio de sua participação no projeto de extensão Web Rádio Ciência com Partilha. Para tanto, optamos por uma abordagem qualitativa, ancorada na pesquisa narrativa, que permite compreender a formação docente a partir da escuta e da análise das experiências vividas e narradas (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015). A construção dos dados teve como base as enunciações da professora/pesquisadora, ao rememorar sua trajetória de inserção nas ações do projeto, desde o último ano de sua graduação até o início de sua carreira docente. A análise foi guiada pelo referencial teórico das comunidades de prática (Lave e Wenger, 1991), que entende o aprender como um processo social, construído por meio da participação em práticas coletivas, e que implica transformações identitárias (Mega et al., 2020).

As narrativas de Fran revelam uma trajetória formativa rica e complexa, atravessada por desafios, deslocamentos e aprendizagens. Sua inserção em comunidades de prática, tanto no ambiente universitário, quanto no escolar, mostrou-se decisiva para a constituição de saberes e da identidade profissional em construção. Ao longo desse percurso, Fran transita da posição de participante periférica à de colaboradora ativa, no projeto de extensão da Web Rádio, assumindo o papel de mediadora e agente de inovação.

As análises desenvolvidas apontam que o pertencimento a uma comunidade de prática é um elemento fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente. Nesse contexto, a extensão universitária emerge como espaço privilegiado de formação, por articular saberes acadêmicos e experiências concretas nos territórios educativos. Ao integrar um projeto de extensão como o Web Rádio Ciência com Partilha, a futura professora teve a oportunidade de vivenciar práticas interdisciplinares, dialogar com diferentes sujeitos, refletir criticamente sobre os desafios da educação e experimentar, na prática, modos criativos de intervenção pedagógica.

Dessa forma, reforça-se a relevância da extensão universitária como dimensão formativa que contribui para a aproximação entre universidade e escola, ampliando o horizonte de atuação dos licenciandos e favorecendo a construção de uma identidade docente crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social. A experiência de Fran evidencia que a formação de professores não se dá apenas nos espaços formais da sala de aula universitária, mas também, e de modo significativo, nas vivências compartilhadas em projetos que articulam ensino, pesquisa e extensão em contextos reais e desafiadores.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elizabeth Guzzo de. **Aprendizagem situada**. Texto Livre, Belo Horizonte-MG, v. 7, n. 1, p. 177–184, 2014. DOI: 10.17851/1983-3652.7.1.177-184. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16668>. Acesso em: 7 abr. 2023.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

LAVE, Jean., WENGER, Etienne. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge University Press. 1991. <https://books.google.de/books?id=ZVogAwAAQBAJ&hl=de>

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. **Sentidos do Trabalho: A Educação Continuada de Professores**. Editora Autêntica, 2007, 238p.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em revista**, v. 31, p. 17-44, 2015.

MEGA, Daniel Farias. **Comunidades de prática como espaços integradores nos Institutos Federais**. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul)- Rio grande do Sul, .p.232, 2021.

MEGA, Daniel Farias; SOUZA, Douglas Grando de; VERA-REY, Elkin Adolfo; VEIT, Eliane Angela. Comunidades de Prática no Ensino de Ciências: uma revisão da literatura de 1991 a 2018. **Revista Brasileira do Ensino de Física**, v. 42, 2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 de ago. de 2025.

RODRIGUES, Márcio Urel; SILVA, Luciano Duarte; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. Conceito de comunidade de prática: Um olhar para as pesquisas na área da educação e ensino no Brasil. **Revista de Educação Matemática**, v. 14, n. 16, p. 16–33, 2017.

SMITH, Sedef Uzuner; HAYES Suzanne; SHEA, Peter. A Critical Review of the Use of Wenger's Community of Practice (CoP) Theoretical Framework in **Online and Blended Learning Research**, 2000-2014.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: a brief introduction**. 2015. 8 p. Disponível em: <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/> . Acesso em: 26, mar. 2025.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: Learning, meaning and identity**. New York, NY: Cambridge University Press, 1998.

## Agradecimentos e apoios

Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa - PQ/UEMG

Programa Institucional de Apoio à Pesquisa da UEMG - PAPq / UEMG

Recebido em: 30/11/2025

Aprovado em: 10/02/2026