



**Indissociabilidade entre extensão universitária e pesquisa:  
uma comunidade de aprendizagem analisada a partir de um exemplo prático<sup>1</sup>**

*Inseparability between university extension and research:  
a learning community analyzed from a practical example*

*Inseparabilidad entre extensión universitaria e investigación:  
una comunidad de aprendizaje analizada a partir de un ejemplo práctico*

João Luiz da Costa Barros<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Amazonas

Ana Cristina Mota da Costa Cunha<sup>3</sup>  
Universidade Federal do Amazonas

Suelen Coelho Lima de Andrade<sup>4</sup>  
Universidade Federal do Amazonas

Lorhena Alves Pereira<sup>5</sup>  
Universidade Federal do Amazonas

**Resumo:** Este artigo situa e problematiza o desenvolvimento de professores(as) reflexivos(as) em atitudes voltadas à indissociabilidade entre extensão universitária e pesquisa, por meio de um exemplo prático em situações reais e vividas no espaço da práxis pensada e sentida no trabalho coletivo. Trata-se de uma Jornada em Ciclos de Palestras, cujas discussões ocorrem em comunidade de aprendizagem, constituída por pesquisadores(as) integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e suas Relações Interdisciplinares (GEPEFRI) vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O trabalho foi realizado com base em análise documental pelo Relatório Unificado de Ação de Extensão Universitária do Programa de Apoio à Realização de Cursos e Eventos (PAREC), da Pró-reitoria de Extensão (PROEXT) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Diante disso, debatem-se os desafios da investigação enquanto atividade social em múltiplos objetos de estudo, ao ser articulada aos conceitos de comunidade de aprendizagem e identidade do(a) professor(a) no projeto extensionista reflexivo. No decorrer de cada encontro se percebeu, no processo interativo, a necessidade de socialização dos processos investigativos com o envolvimento da prática refletida e do desenvolvimento profissional docente, no tocante à continuidade da formação e ao trabalho como docente e pesquisador(a).

**Palavras-chave:** Pesquisa e extensão; Comunidade de aprendizagem; Formação continuada.

<sup>1</sup>O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001” / “This study was financed in part by Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brazil (CAPES) – Finance Code 001.

<sup>2</sup> Pos-doutor. Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Manaus (AM), Brasil. E-mail: [jlbarros@ufam.edu.br](mailto:jlbarros@ufam.edu.br); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6129130317451083>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5459-8691>.

<sup>3</sup> Mestre em Educação Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Manaus (AM), Brasil. E-mail: [crismota\\_86@hotmail.com](mailto:crismota_86@hotmail.com); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7144385215663076>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9627-6025>.

<sup>4</sup> Mestre em Educação. Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Manaus, (AM), Brasil. E-mail: [suelenandrade160@yahoo.com](mailto:suelenandrade160@yahoo.com); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/589401445520227>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6537-539X>.

<sup>5</sup> Mestre em Educação. Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Manaus, (AM), Brasil. E-mail: [lorhenapereira@gmail.com](mailto:lorhenapereira@gmail.com); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5867770419861784>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6134-6337>.



**Abstract:** This article situates and problematizes the development of reflective teachers in attitudes aimed at the inseparability between university extension and research, through a practical example in real and lived situations in the space of praxis thought and felt in collective work. It is a Journey in Lecture Cycles, whose discussions take place in a learning community, constituted by researchers who are members of the Study and Research Group in Physical Education and its Interdisciplinary Relations (GEPEFRI, in Portuguese abbreviation) linked to the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq). The work was carried out based on documentary analysis through the Unified Report of University Extension Action of the Support Program for the Implementation of Courses and Events (PAREC), of the Pro-rectory of Extension (PROEXT) of the Federal University of Amazonas (UFAM). Thus, the challenges of research as a social activity in multiple objects of study are discussed, when articulated with the concepts of learning community and teacher identity in the reflective extension project. During each meeting, it was realized, in the interactive process, the need to socialize the research processes with the involvement of reflected practice and professional development of teachers, regarding the continuity of training and work as teachers and researchers.

**Keywords:** Research and extension; Learning community; Continuing education.

**Resumen:** Este artículo sitúa y problematiza el desarrollo de docentes reflexivos en actitudes orientadas a la inseparabilidad entre extensión universitaria e investigación, a través de un ejemplo práctico en situaciones reales y vividas en el espacio de la praxis pensada y sentida en el trabajo colectivo. Se trata de un Recorrido en Ciclos de Conferencias, cuyas discusiones se desarrollan en una comunidad de aprendizaje, constituida por investigadores integrantes del Grupo de Estudio e Investigación en Educación Física y sus Relaciones Interdisciplinarias (GEPEFRI) vinculado al Consejo Nacional de Ciencias Científicas y Desarrollo Tecnológico (CNPq). El trabajo se realizó a partir del análisis documental a través del Informe Unificado de Acción de Extensión Universitaria del Programa de Apoyo a la Implementación de Cursos y Eventos (PAREC), de la Prorrectoría de Extensión (PROEXT) de la Universidad Federal de Amazonas (UFAM). Ante esto, se discuten los desafíos de la investigación como actividad social en múltiples objetos de estudio, al articularse con los conceptos de comunidad de aprendizaje e identidad docente en el proyecto de extensión reflexiva. Durante cada encuentro se dio cuenta, en el proceso interactivo, de la necesidad de socializar los procesos de investigación con la participación de la práctica reflexiva y el desarrollo profesional de los docentes, en cuanto a la continuidad de la formación y el trabajo como docentes e investigadores.

**Palabras-clave:** Investigación y extensión; Comunidad de aprendizaje; Formación continua.

---

**Recebido em:** 10 de out. de 2024

**Aceito em:** 28 de nov. de 2024

---

## Introdução

No mundo docente, o processo contínuo de formação tem sido apontado como um dos pontos cruciais para o desenvolvimento da identidade de tais profissionais, a criação de uma prática pedagógica reflexiva e a melhoria da qualidade da educação na realidade histórica, social e cultural, ao compreender a reflexão sobre a prática como um exercício perene, o que necessariamente denota a dimensão interdisciplinar. Se, por um lado, existem demandas e



problemas inerentes à vida em sociedade, por outro, deve-se estabelecer as experiências acumuladas no espaço da produção e socialização do conhecimento, atinentes aos fins educacionais que estão em constante mudança social. Desse modo, os professores precisam de oportunidades permanentes de atualização e reflexão acerca da própria prática (Nóvoa, 2000).

Diante da experiência mediada pelo projeto de extensão, tal espaço pressupõe novas formas de conceber as aprendizagens e interações como um elo entre a universidade e a sociedade, cujo objetivo é a transformação social e cultural dos sujeitos (Oliveira, 2006). Sobre esse propósito, frisa-se que o projeto de extensão “promove a integração sistêmica e dialógica entre os diversos modos de conhecimento, a comunidade acadêmica e a sociedade em geral” (Nóvoa, 2000, p. 44).

Por essa razão, Ferreira e Flores (2012) sublinham a relevância da participação da comunidade de aprendizagem nos projetos dentro e fora das universidades, especialmente por se tratarem de espaços essenciais à formação humana, aprendizagem dialógica, desenvolvimento contínuo dos profissionais da educação e promoção de práticas pedagógicas reflexivas, colaborativas e inovadoras. Afinal, “a edificação de comunidade de aprendizagem supõe a existência e a criação de espaços de debate, de partilha e de construção comunicativa dos sentidos para a ação” (Nóvoa, 2000, p. 233). Ao integrar diferentes olhares e perspectivas, esse intercâmbio de ideias ratifica a indissociabilidade entre a pesquisa e os elementos constituintes do fazer investigativo na execução de projetos de extensão, em que se complementam e modificam ideias pela socialização interdisciplinar latente na dimensão acadêmico-científica, algo imprescindível para a aprendizagem dos sujeitos.

Sendo assim, o artigo objetiva dialogar de modo sistemático entre os pares, ao permitir a análise das práticas individuais pelas temáticas apresentadas, o que reflete a intenção de trabalhar em comunidades de aprendizagem. Ferreira e Flores (2012) coadunam tal pensamento, ao conceberem as ações educativas com base nos princípios de uma aprendizagem dialógica, coletiva e colaborativa para atender às necessidades reais expressas ao longo da Jornada em Ciclos de Palestras.

Em um primeiro momento, busca-se evidenciar a complexidade dessa realidade com base nesta questão: como a Jornada em Ciclos de Palestras pode promover a indissociabilidade entre a extensão universitária e a pesquisa, de modo a criar uma comunidade de aprendizagem para potencializar a interação em diferentes contextos formativos e de prática profissional, sob a perspectiva dialógica com a vida em sociedade, para garantir novas frentes interpretativas à investigação teórica e empírica nos projetos de extensão, ao auxiliar efetivamente a produção de conhecimento nas relações com as questões sociais, políticas e econômicas?



Para organizar reflexivamente o ambiente formativo, adotou-se a abordagem qualitativa, em razão da diversidade das relações sociais e da vivência dos atores sociais participantes nas atividades (Lüdke; André, 1986), sobretudo ao compreender a metodologia focada na globalidade do processo de investigação que constitui o todo e não pode ser pensado como simples sequência linear de etapas pré-determinadas (Bourdieu, 1989). Nesse sentido, recorre-se à análise documental do Relatório Unificado de Ação de Extensão Universitária do Programa de Apoio à Realização de Cursos e Eventos (PAREC), da Pró-reitoria de Extensão (PROEXT) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), para a comunicabilidade das atividades científicas nos domínios das ações extensionistas.

No segundo momento deste trabalho, analisa-se a natureza da indissociabilidade entre a extensão universitária e a pesquisa, com o objetivo de estabelecer uma comunidade de aprendizagem que potencializa a interação entre a academia e a sociedade. Aqui, torna-se essencial orientar os projetos de extensão por evidências científicas para contribuírem efetivamente com a produção de conhecimento.

### **Comunidades de aprendizagem como espaço de interação e (auto)formação**

As comunidades de aprendizagem representam um conceito central nas discussões contemporâneas sobre educação e formação docente, especialmente no que diz respeito à construção de saberes coletivos e ao desenvolvimento profissional contínuo. Embasadas nas ideias de Ferreira e Flores (2012, p. 235), elas se sobressaem devido à disponibilização de ambientes colaborativos e reflexivos, nos quais professores e acadêmicos se envolvem em processos de coaprendizagem e construção conjunta de conhecimento:

Neste sentido, pode dizer-se que as comunidades de aprendizagem, sendo embora objeto de conceitualizações plurais, convergem no sentido da afirmação de uma concepção comunitária do trabalho, da formação e do desenvolvimento profissional e do bem-estar dos alunos.

Nesse horizonte se insere a importância do trabalho colaborativo e dialógico, no qual o desenvolvimento profissional docente não pode ser visto como um processo individualizado e isolado, mas como esforço coletivo, em que a troca de saberes e a aprendizagem mútua desempenham papéis centrais. Sob essa perspectiva, a formação continuada dos educadores, integrada em uma comunidade de aprendizagem, se torna um meio eficaz de aperfeiçoamento pedagógico e inovação nas práticas educativas (Ferreira; Flores, 2012; Freire, 1991); logo, entende-se que esse tipo de comunidade é um espaço de interação e (auto)formação, no qual a colaboração, a mediação e a construção coletiva de



conhecimento são valores essenciais à transformação cultural e social do sujeito (Imbernón; Shigunov Neto; Silva, 2020; Vigotski, 1991).

Com base em Freire (1996) e Ferreira e Flores (2012), entende-se que a comunidade de aprendizagem estimula a formação de redes de cooperação e a troca de experiências, por fortalecer o desenvolvimento profissional e a formação continuada. Por meio desse espaço integrador, a indissociabilidade entre extensão e pesquisa se fortalece e potencializa as práticas acadêmicas na sociedade, haja vista que “ensinar exige uma convicção de que a mudança é possível (Freire, 1996, p. 85).

Nesse panorama, Imbernón, Shigunov Neto e Silva (2020, p. 166) elencam dez princípios que estruturam a comunidade de aprendizagem com uma base sólida para a compreensão e implementação:

I) Todos os membros compartilham objetivos e, nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem não está unicamente nas mãos dos professores. A participação das famílias, das associações de bairro, de voluntários, de instituições sociais etc., é entendida como fundamental. II) O ambiente de aprendizagem é organizado de maneira alternativa à escola tradicional. Logo, as atividades não são desenvolvidas em salas de aula fechadas, onde cada professor é responsável pela aprendizagem de um grupo de alunos. Valoriza-se a participação de mais adultos e o trabalho ativo dos alunos. III) A escola é entendida como o centro de aprendizagem para toda a comunidade. IV) Os processos de ensino são planejados tendo em vista objetivos coletivos. V) Expectativas elevadas são criadas (ao invés de metas mínimas) e recorre-se a todos os meios disponíveis para alcançá-las. VI) A realização de atividades cooperativas em grupo é incentivada, dando espaço ao uso de diferentes habilidades pelos estudantes. VII) A avaliação é realizada de forma contínua e sistemática por toda a comunidade. VIII) O nível de compromisso e de participação dos alunos, da família e de toda a comunidade é alto. IX) A liderança escolar é compartilhada e a coordenação de todo o trabalho é realizada por meio de comissões em que participam professores, mães, pais, estudantes, administração, voluntariado etc. X) A relação de cooperação entre os alunos e a atuação de grupos mais experientes como tutores de grupos menos experientes é valorizada. Nesse sentido, incentiva-se a formação de turmas flexíveis e heterogêneas.

Embora a transformação das escolas em comunidades de aprendizagem demande tempo, argumenta-se que incentivar o diálogo, a participação, a cooperação e a solidariedade entre os envolvidos pode resultar em impactos positivos à comunidade. Isso se justifica pelo fato de a integração entre extensão universitária e pesquisa promover processos de transformação e ações educativas ancoradas em princípios que estruturam a comunidade de aprendizagem.

Em vista disso, coaduna-se a perspectiva de Chauí (2003, p. 5-6), acerca da legitimidade social das universidades com a construção de conhecimentos:



[...] o reconhecimento e a legitimidade social da universidade vinculam-se, historicamente, a sua capacidade autônoma de lidar com as ideias, buscar o saber, descobrir e inventar o conhecimento. Ao se apresentar, portanto, como o lugar privilegiado no qual, por um lado, pode-se acolher, sistematizar e socializar conhecimento e, por outro, produzir saberes e conhecer os métodos de sua construção, a universidade ocupa um lugar imprescindível para transformações necessárias no mundo da vida por meio da construção de conhecimento.

Pode-se salientar que a universidade é apresentada como um lugar privilegiado, responsável por acolher e sistematizar saberes, além de criar conhecimentos e dominar os métodos necessários para tal construção. Ao desempenhar esse papel, ela não apenas preserva e transmite o saber, mas também apresenta o potencial de influenciar e transformar a sociedade de maneira significativa. Isso reforça a ideia freiriana de que, ao se engajar com a produção de conhecimento, ocupa uma posição central nas mudanças sociais e culturais e molda o “mundo da vida” (Freire, 1996).

Em face disso, realça-se que a formação continuada de professores ressignifica a prática pedagógica, ao se aprofundar na necessidade da adoção de uma postura reflexiva em relação ao fazer docente (Nóvoa, 1991). De modo constante, tal iniciativa permite ao professor reavaliar e aperfeiçoar sua atuação, o que contribui sobremaneira com uma educação eficaz e significativa. Nesse prisma, a contextualização é um aspecto fundamental na formação docente, com a necessidade de uma formação crítica que capacite os professores a transformar suas práticas pedagógicas, com base em um diálogo contínuo entre teoria e prática (Sacristán; Pérez Gómez, 1998).

Roldão (1998) elucida que as palestras interdisciplinares promovem a comunicação, a diversidade científica e o desenvolvimento profissional. Elas aguçam a capacidade reflexiva dos participantes, ao articularem o conhecimento científico de forma colaborativa para ser constantemente retomado, revisado e discutido. Tal processo contínuo favorece uma ascensão profissional duradoura, à medida que possibilita a construção da prática pedagógica crítica, aprimorada e em constante evolução.

Nesse contexto, o conhecimento científico se enriquece e se expande por meio da interação com o conhecimento espontâneo (Vigotski, 2001), cuja abordagem ressalta as experiências e saberes pré-existentes dos educadores como fundamentais para o aprimoramento contínuo de suas práticas. A cada encontro formativo, o olhar estava voltado às possibilidades de mudança e à otimização das relações construídas, em que as interações estabelecidas nos diálogos buscavam concretizar o entendimento da formação centrada no processo, ao transcenderem as limitações de uma (auto)formação restrita apenas aos temas discutidos (Rigon; Asbahr; Moretti, 2016).

Sob essas circunstâncias, compreender as ações educativas é um desafio, dada a sua complexidade desde o planejamento até a execução prática, pois as comunidades podem atuar como catalisadores para mudanças sociais, ao sugerirem um papel ativo e transformador na vida dos participantes. Em síntese, a educação não é apenas uma transmissão de conhecimento, mas um processo dinâmico com a construção de habilidades críticas e reflexivas para a formação de cidadãos conscientes e engajados. Por ser um direito humano fundamental, legitima o papel das instituições educacionais para uma sociedade justa e igualitária, com o reconhecimento da atividade do(a) professor(a)-pesquisador(a) para o desenvolvimento da profissão.

A Jornada em Ciclos de Palestras emerge como oportunidade formativa, pois ensina os participantes sobre a própria inserção em um processo contínuo de constituição como seres humanos. Nesses termos, as comunidades representam um modelo eficaz de formação continuada, ao considerar a educação em um processo permanente que acompanha o indivíduo ao longo de sua vida e se adapta às necessidades e aos desafios da sociedade. Por isso, as comunidades de aprendizagem são essenciais à educação contemporânea.

### **Mapeamento do percurso formativo: o caminho metodológico para a Jornada em Ciclos de Palestras**

Reflexões tecidas na Jornada em Ciclos de Palestras, cuja temática central foi “Estudos da infância, adolescência, formação docente, corporeidade e desenvolvimento profissional na atualidade: conhecimento e saberes docentes”, problematizaram o desenvolvimento de professores reflexivos com o entendimento acerca da indissociabilidade entre extensão universitária e pesquisa. Desse modo, potencializou-se uma agenda de aprendizagens dialógicas e colaborativas durante os encontros didáticos sob o viés da comunidade de aprendizagem.

A dinâmica escolhida para conhecer os processos educativos em comunidade de aprendizagem correspondeu à criação do projeto extensionista reflexivo organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e suas Relações Interdisciplinares (GEPEFRI), por meio do projeto de extensão aprovado sob o protocolo n. 6/2024/01, por intermédio do Programa de Apoio à Realização de Cursos e Eventos (PAREC) da Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), o qual foi desenvolvido durante o primeiro semestre de 2024.

Nesse entremeio, a interação dialógica reuniu pesquisadores da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, por meio da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF), do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – (EDUCANORTE/PPGEDA), do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional



(PROEF), da Universidade Federal de Goiás (UFG), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM), das Secretarias Municipais de Educação (SEMEDs) de Manaus e Parintins, da Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Roraima (SEED/RR), entre outras.

O caminho percorrido para a construção dos encontros coletivos e colaborativos, em comunidade de aprendizagem, iniciou com reuniões de planejamento das ações, com a organização dos roteiros para cada ação formativa e orientações aos mediadores por meio de reuniões virtuais no Google Meet, além da comunicação contínua via WhatsApp. Com o escopo de conectar professores e seus conhecimentos científicos e saberes culturais, o Gepefri enviou o convite a professores(as) doutores, doutorandos(as), mestrandos(as) e licenciandos(as) para compartilharem suas investigações científicas com a comunidade de aprendizagem de forma reflexiva, dialógica e colaborativa, seja no que tange a pesquisas em andamento ou concluídas.

Após os aceites e em consonância ao calendário de ações educativas da Universidade Federal do Amazonas/UFAM, organizou-se o cronograma das palestras proposta pelos(as) pesquisadores(as) para 24 de maio, 14 e 28 de junho e 12 e 26 de julho de 2024 (Tabela 1):

Tabela 1 – Temáticas abordadas na I Jornada em Ciclos de Palestras

Encontros formativos com a comunidade de aprendizagem	Palestrante/ instituição	Tema/título da palestra	Formato e link de acesso
<b>1º encontro 24 de maio de 2024</b>	Palestrante 1 (P.1) – professor doutor da UFG	O rio da vida na pesquisa-intervenção com crianças em vulnerabilidade social	Remoto <a href="https://www.youtube.com/live/93Vhnv26mK4?si=VDu-EMiigNw5KdRX">https://www.youtube.com/live/93Vhnv26mK4?si=VDu-EMiigNw5KdRX</a>
<b>2º encontro 14 de junho de 2024</b>	Palestrante 2 (P.2) – professor doutor da UNIR	Questionários para mensuração da atividade física e comportamento sedentário em adolescentes brasileiros: Orientações de boas práticas para seleção e validação de questionários	Remoto <a href="https://www.youtube.com/live/1CnLfEYxOwosi=haxIcuX_b1o-n12t">https://www.youtube.com/live/1CnLfEYxOwosi=haxIcuX_b1o-n12t</a>
<b>3º encontro 28 de junho de 2024</b>	Palestrante 3 (P.3) – mestrandona em Educação pela UFAM	Concepções dos professores sobre o lúdico nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola municipal de Manaus	Remoto <a href="https://www.youtube.com/live/CwsQVib_Hiw?si=ujErvxYQqnaIyADy">https://www.youtube.com/live/CwsQVib_Hiw?si=ujErvxYQqnaIyADy</a>
	Palestrante 4 (P.4) – graduando em Educação Física pela UFAM	Contribuições da pedagogia freiriana nas aulas de Educação Física no Pibid/FEFF/Ufam: análise documental	

Encontros formativos com a comunidade de aprendizagem	Palestrante/instituição	Tema/título da palestra	Formato e link de acesso
<b>4º encontro</b> <b>12 de julho de 2024</b>	Palestrante 5 (P.5) – graduanda em Educação Física pela UFAM	Concepções de duas professoras de Educação Física sobre as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social numa escola municipal na cidade de Manaus	
	Palestrante 6 (P.6) – professora mestra da Seed/RR	A entrada no mundo dos sonhos yanomami	
<b>5º encontro</b> <b>26 de julho de 2024</b>	Palestrante 7 (P.7) – doutoranda em Educação pelo PPGE/UFAM	Práticas educativas do badminton e o desenvolvimento humano de alunos em uma escola da rede pública de Manaus/AM	Remoto <a href="https://www.youtube.com/live/KDCdX8NO1es?si=K_RvHtUNMpprqF-u_">https://www.youtube.com/live/KDCdX8NO1es?si=K_RvHtUNMpprqF-u_</a>
	Palestrante 8 (P.8) – doutoranda em Educação na Amazônia pelo PPGEDA/UFAM	O brincar na educação infantil no contexto amazônico: contribuições da perspectiva histórico-cultural	Remoto <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ilQ0jaiZr5A">https://www.youtube.com/watch?v=ilQ0jaiZr5A</a>
	Palestrante 9 (P.9) – professor doutor e coordenador do curso de Educação Física da Faculdade Cathedral	O processo histórico de construção e humanização do indivíduo com deficiência intelectual	

Fonte: Elaboração dos autores (2024), com base no banco de dados da pesquisa.

Essa diversidade de instituições e temas interdisciplinares reflete um esforço de cooperação interinstitucional que enriquece os encontros com diferentes perspectivas e saberes regionais, ao integrar professores, doutorandos, mestrandos e graduandos, o que demonstra a pluralidade de níveis acadêmicos envolvidos. Frente aos desafios inerentes à formação em comunidades de aprendizagem, as vivências dos pós-graduandos na organização, mediação e condução das palestras evidenciam que assumir o papel de protagonistas em ações educativas dessa magnitude proporciona sentidos e significados às posturas dialógicas e reflexivas ao longo do desenvolvimento dos encontros.

Nesse sentido, a interação envolveu o compartilhamento de conhecimentos tácitos entre indivíduos, voltada à comunicação da pesquisa/reflexão na prática, com vistas à formação de



pesquisadores(as) em um processo amplo e contínuo. A partir desse movimento, a externalização transforma os conhecimentos tácitos em explícitos e os torna articulados e transmissíveis, o que resulta na criação de novos saberes experienciais e científicos. Tal processo ocorreu por meio de diversas formas de troca, como reuniões presenciais, *on-line* e interações em comunidades de prática (Imbernón; Shigunov Neto; Silva, 2020).

Postula-se que os cinco encontros formativos foram transmitidos pela plataforma StreamYard e disponibilizados no canal do Gepefri no YouTube<sup>6</sup> ampliou o alcance e permitiu o acompanhamento das transmissões ao vivo por um número maior de participantes. Ademais, as palestras foram gravadas e permanecem acessíveis no canal, para a comunidade de aprendizagem as assistir em outros momentos, conforme a conveniência. Ao término da Jornada em Ciclos de Palestras, tal comunidade avaliou as atividades por meio de um questionário no Google Forms, com vistas a refletir acerca dos facilitadores e obstáculos enfrentados durante a dinâmica e avaliar o aprendizado adquirido e a respectiva aplicação na prática docente pelos participantes. Convém salientar que a crítica sobre os conteúdos abordados impulsionou a melhoria contínua das práticas educacionais, ampliou a disseminação de conhecimentos interdisciplinares e fortaleceu habilidades essenciais como criatividade, pensamento crítico e inovação, fundamentais para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação.

### **Análise e discussões sobre as experiências do(a) professor(a) formador(a) na comunidade de aprendizagem**

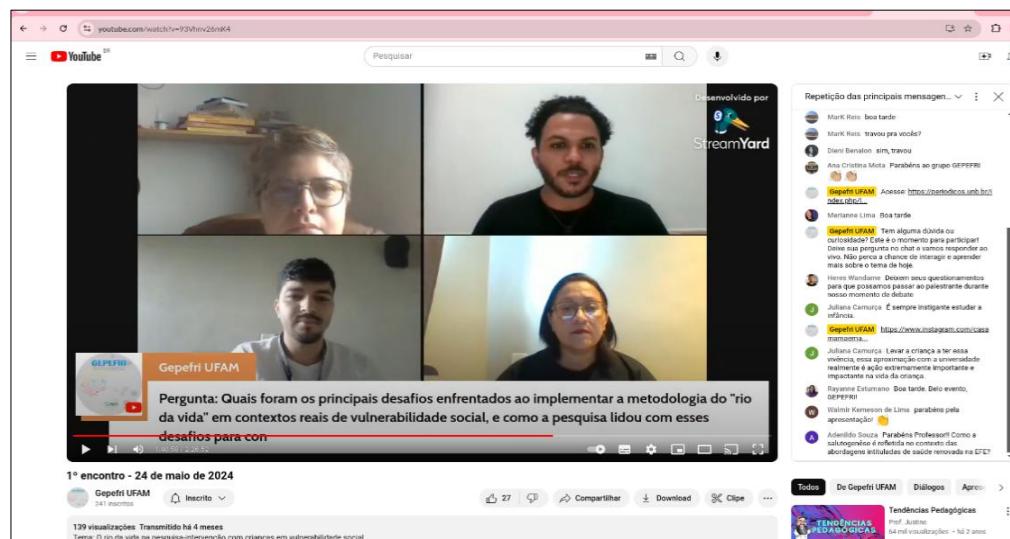
Inicialmente, constata-se que a “ideia da reflexão crítica e colaborativa assume que, em grupo de professores, há necessidade de uma relação dialógica na construção dos conhecimentos e saberes, pelos quais os conceitos cotidianos vão concretizar os conceitos científicos, sem hierarquizá-los” (Barros *et al.*, 2020, p. 2). A partir da Tabela 1, nota-se a diversidade de temas interdisciplinares compartilhados com a comunidade de aprendizagem, tais como pesquisa-intervenção com crianças, uso de questionários para medir atividade física e comportamento sedentário entre adolescentes brasileiros, concepções de professores dos anos iniciais sobre o lúdico, subsídios da pedagogia freiriana no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); concepções de professoras de Educação Física sobre crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social; sonhos Yanomami; práticas educativas do badminton e seu impacto no desenvolvimento humano; o brincar na educação infantil no contexto amazônico; e o processo histórico de construção e humanização da pessoa com deficiência intelectual.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/@gepefriufam>. Acesso em: 11 nov. 2024.

De fato, a diversidade de temas abordados gerou reflexões sobre a adoção de posturas dialógicas nas ações educativas das comunidades de aprendizagem, ao se comprometer com uma prática docente reflexiva fundamental à humanização do ensino. Além disso, a amplitude cultural foi evidente com palestrantes de diversas instituições brasileiras, como UFG, Unir e a própria Ufam, além de profissionais das secretarias de educação do Amazonas, Bahia e Roraima. A análise da Tabela 1 ainda retrata um esforço significativo em promover uma formação continuada rica em conhecimentos empíricos e que vai além de questões teóricas e práticas da Educação Física e da Pedagogia, em que se sobressaem o contexto sociocultural e o papel da extensão universitária no fortalecimento de comunidades de aprendizagem e no desenvolvimento humano.

Com base nas ideias de Freire (1996), pode-se esclarecer que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, o que representa uma forma de ser coerente com a condição humana de inacabamento, e, ao se reconhecerem como seres inacabados, se tornam radicalmente éticos. Isso fica claro na palestra do primeiro encontro, na qual foi apresentada a teoria da salutogênese e a metáfora do “rio da vida” como ferramentas preponderantes para explorar a resiliência e o potencial criativo de crianças imigrantes venezuelanas em situação de vulnerabilidade. O palestrante também ressaltou abordagens sensíveis e contextualizadas na pesquisa e na prática educacional, com o objetivo de promover um desenvolvimento equitativo e eficaz para tais crianças.

Figura 1 – Palestra proferida no 1º encontro



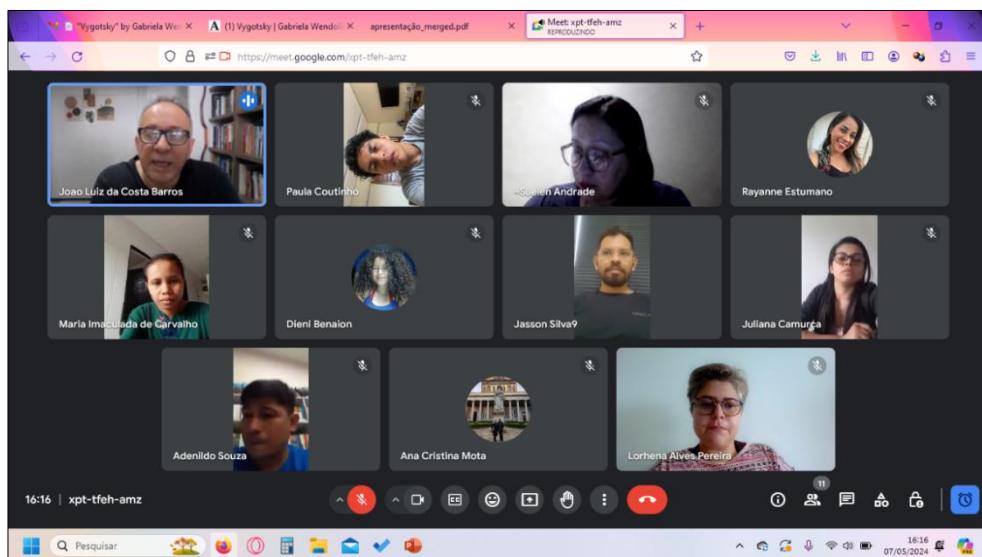
Fonte: Arquivo do Gepefri (2024).

Nesse ínterim, averígua-se que cada participante reflete dimensões pessoais e profissionais, ou seja, “aquilo que somos e a maneira como ensinamos” (Nóvoa, 2017, p. 112), com o aprender a ser professor. Esse movimento pode ser ilustrado pela disponibilidade dos

palestrantes na preparação para os encontros e as atividades e no envolvimento dos participantes que leram os textos indicados e formularam perguntas para o debate com os professores convidados em cada sessão. A propósito, as pessoas transcendem e se humanizam por meio do diálogo (Freire, 1996), o que reitera as palavras de Vigotski (1991), para quem a construção do conhecimento é um processo social e interativo.

Nessa conjuntura, identificam-se processos identitários em caminhos formativos configurados na reflexão sobre a docência e como a pesquisa, em parceria a projetos de extensão universitária, ressignifica o entendimento da investigação em rede colaborativa por meio da comunidade de aprendizagem. Na Figura 2 a seguir, observa-se um encontro da Comunidade de Aprendizagem em que a formação coletiva vai além do aprendizado teórico, proporcionando uma imersão em práticas reais e colaborativas:

Figura 2 – Interação entre a comunidade de aprendizagem



Fonte: Arquivo do Gepefri (2024).

Evidentemente, o professor em (auto)formação constrói a própria identidade docente por meio de experiências práticas e interações com educadores experientes, ao integrarem teoria e prática de maneira dinâmica e reflexiva (Barros; Amorim, 2024). Em análise de tal conjuntura, salienta-se que “uma comunidade não se resume a um lugar, a algo físico, pois se refere à criação de um campo discursivo, o que implica no desenvolvimento de práticas comunicativas” (Imbernón; Shigunov Neto; Silva, 2020, p. 166), ou seja, a comunidade é caracterizada pela comunicação e o compartilhamento de experiências, valores e conhecimentos entre os próprios membros. Em suma, a comunidade é formada pelo



desenvolvimento de práticas comunicativas que fortalecem os vínculos e promovem a colaboração, independentemente da presença física no mesmo local.

De modo idêntico e para ampliar as experiências formativas, Freire (2003, p.43) propõe que, “a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a”. Diante das discussões ora realizadas, recorre-se a Ferreira e Flores (2012), para quem o trabalho formativo em comunidades de aprendizagem visa proporcionar igualdade de oportunidades para aprender, compartilhar, colaborar, planejar, avaliar e construir, o que amplia, de forma colaborativa, o sentido da qualidade na pesquisa e na aprendizagem coletiva, o que requere um tratamento aprofundado da proposta deste trabalho.

Com base em Nóvoa (2017), o qual explicita a formação de professores como um processo contínuo alinhado à formação acadêmica com a prática docente, há a necessidade de consolidar a posição do professor como um profissional respeitado, o que requer um novo papel institucional nas instituições de formação. O referido autor propõe a formação estruturada em cinco movimentos – disposição pessoal, interposição profissional, composição pedagógica, recomposição investigativa e exposição pública –, em que cada um contribui para valorizar e afirmar a profissão dos professores.

Tal dinâmica está relacionada às três dimensões centrais para o desenvolvimento de um trabalho metódico e sistemático no ensino: vida cultural e científica própria, questões éticas e construção de um *ethos* profissional (Nóvoa, 2017). A busca contínua pelo conhecimento, evidenciada na leitura prévia dos textos-bases e na formulação de perguntas, reflete uma vida cultural e científica ativa, na qual o educador se posiciona como sujeito ativo na construção de seu saber. Esse movimento se alinha à dimensão ética, pois, ao se preparar de forma responsável e comprometida, o professor não apenas aprimora sua prática, mas também demonstra respeito ao processo formativo e àqueles com quem interage, com vistas a uma educação de qualidade.

Para haver uma formação integral docente, no que concerne à interposição profissional ou a “como aprender a sentir como professor?”, o autor destaca a importância de “construir um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor” (Nóvoa, 2017, p. 1123). Ele ressalta que os três elementos são essenciais à referida formação e que, sem os vínculos e cruzamentos entre tais ambientes, ninguém se tornará verdadeiramente professor.

A cada encontro da Jornada em Ciclos de Palestras emergia um viés colaborativo fortalecido com a participação ativa dos pesquisadores envolvidos. Como se busca evidenciar neste trabalho, o exemplo prático de tal evento reafirma a indissociabilidade entre extensão universitária e pesquisa, com humanização do conhecimento e reflexões sobre a possibilidade de reunir pesquisadores de diversas áreas de atuação. Por exemplo, durante os encontros, os participantes eram incentivados a



formular perguntas e interagir via *chat*; consequentemente, as experiências práticas vivenciadas nas jornadas possibilitaram ações formativas de desenvolvimento de temáticas e, sobretudo, de elucubrações sobre elas, ao convidarem a pensar que toda construção de conhecimento é legitimada quando se concebe como processo coletivo e as experiências em comunidades de aprendizagem são relevantes ao processo colaborativo propriamente dito (Ferreira; Flores, 2012).

Então, a Jornada em Ciclos de Palestras, ao relacionar a extensão universitária e a pesquisa de modo indissociável, imbrica a colaboração para a tomada de consciência do ser pesquisador em diversos âmbitos acadêmicos. Isso ocorre na medida em que, como centro do processo formativo, há o exemplo prático ora narrado e advindo de um trabalho colaborativo e dialógico.

Também foram analisadas questões como o atendimento às expectativas dos participantes, a clareza e eficácia da comunicação sobre os eventos (informações, horários e locais), a relevância e utilidade dos temas abordados, bem como a contribuição dos encontros para o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes. A partir da pergunta disponibilizada na avaliação *on-line* – “De que forma o evento contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal e profissional?” e das narrativas dos participantes, com vistas à formação humana em comunidade de aprendizagem, foi elaborado o Quadro 1:

Quadro 1 –Narrativas dos palestrantes e participantes da Jornada em Ciclo de Palestras

Narrativas dos palestrantes	Narrativas dos participantes (via <i>chat</i> no YouTube)
<p><b>PA. 1</b> - Bastante. Como tive oportunidade de comentar anteriormente na antepenúltima lista de frequência, os assuntos foram altamente relevantes para minha evolução como ser humano e como futura profissional da área Educação – Saúde. Poder aprofundar nossos conhecimentos e interpretações continuamente acerca dos contextos que envolvem nossa área é essencial, sobretudo pela mudança constante que o mundo nos impõe.</p>	<p><b>P. 1</b> - Sim, o evento contribuiu eficazmente para o meu desenvolvimento profissional, na medida em que as considerações foram acertadas e levaram à reflexão sobre a prática pedagógica.</p>
<p><b>PA. 2</b> - Sim, com toda certeza na troca de experiência sobre acessibilidade, deficiências e o intercâmbio entre universidades.</p>	<p><b>P. 2</b> - Muito, irei compartilhar muitos conhecimentos com meus colegas de profissão da cidade em que eu trabalho, de forma que eu possa aplicar nas minhas atividades profissionais e para melhorar meu conhecimento.</p>
<p><b>PA. 3</b> - Sim. No diálogo da formação continuada e possibilidades de melhoria na prática profissional.</p>	<p><b>P. 3</b> - O evento foi uma excelente iniciativa por propiciar espaço de fala e ressignificação de saber e saberes populares e teórico-científicos que subsidiarão a ruptura de paradigmas obsoletas não corretos às novas exigências educacionais.</p>
<p><b>PA. 4</b> - Ampliou meu conhecimento, agregando valores ao meu processo de desenvolvimento profissional!!!</p>	<p><b>P. 4</b> - Sim, trazendo provocações e abordagens de temáticas e práticas voltadas às demandas contemporâneas da educação.</p>
<p><b>PA. 5</b> - Abriu minha visão para outras realidades que não são as minhas. Finalizo com uma frase que foi colocada em uma das últimas apresentações: “a desorganização curricular deve criticar o tempo desperdiçado em atividades sem significado para a criança ou sem coerência com uma pedagogia transformadora”.</p>	<p><b>P. 5</b> - Eventos oferecem a chance de adquirir novas habilidades, reforçar conhecimentos e ficar atualizado com as tendências relevantes. A aprendizagem contínua é vital para a progressão pessoal e profissional, e os eventos são uma ferramenta indispensável nesse processo.</p>

Fonte: Elaboração dos autores (2024), com base no banco de dados da pesquisa.



As narrativas demonstram que o aprendizado ocorre por meio da troca de conhecimentos, respeito, interesses, sonhos e vivências que originam o desenvolvimento pessoal e profissional, o que reitera os pressupostos de Freire (1987) sobre uma educação genuína que não se realiza de A para B ou de A sobre B, mas sim de A com B, na qual o mundo se apresenta como mediador. Constata-se que essa relação interativa mediada pelo mundo acolhe uma diversidade cultural ancorada nas trocas de experiências, na educação em comunhão, na dialogicidade, na reflexão acerca de si, do outro e do meio, cujos saberes adquiridos e compartilhados potencializam as progressões humanas.

De maneira colaborativa, as narrativas dos participantes corroboram a concepção de ações educativas reflexivas e dialógicas, enquanto elementos mediadores configurados em ações mobilizadoras e sensibilizadoras, em direção a novas construções conceituais e práticas. Além disso, infere-se que as abordagens e a inclusão de diferentes profissionais e áreas acadêmicas, em uma proposta de encontro formativo em comunidade de aprendizagem, refletem um exemplo prático de formação colaborativa, com foco na mediação do conhecimento por meio do diálogo e da interação entre professores, alunos e comunidade.

Alinhada às práticas educativas em comunidade de aprendizagem, não há dicotomia entre extensão universitária e pesquisa, mas sim uma articulação promissora que transforma os participantes em sujeitos ativos, com otimização das relações pessoais e de desenvolvimento profissional, para se manterem humanos em uma sociedade que insiste na desumanização. Esse processo é evidenciado nas Jornadas em Ciclos de Palestras organizadas pelo Gepefri, nas quais o espaço formativo promoveu a reflexão crítica sobre as práticas docentes e permitiu o desenvolvimento da própria composição pedagógica, ao se confrontarem com questões teóricas e metodológicas complexas ancoradas na psicologia, na história e em políticas públicas educativas fundamentadas em metodologias e na didática (Nóvoa, 2017).

Diante do exposto, um princípio fundamental na formação de professores na Jornada em Ciclos de Palestras é a recomposição investigativa que trata do “sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola” (Nóvoa, p.1128, 2017). O esforço da pesquisa representa o centro organizador do processo formativo, no qual a coletividade e o trabalho colaborativo oportunizaram reflexões críticas sobre a prática docente, que convida os participantes a analisarem as próprias realidades escolares e metodologias de ensino.

Ao abordar temas como a vulnerabilidade social infantil e a validação de instrumentos de pesquisa, os encontros promoveram uma cultura de investigação interdisciplinar, algo fundamental para “aprender a agir como professor” frente à



diversidade cultural arraigada aos processos investigativos. Nessa perspectiva de autonomia, é importante não apenas uma condição como requisito prévio à ação, mas sim uma construção que retrata a postura profissional adotada e os aspectos de relações sociais estabelecidas (Contreras, 2012).

Isso posto, a sistematização e a escrita das experiências vividas durante a Jornada em Ciclos de Palestras promovem a recomposição do conhecimento docente; assim, ao registrarem suas reflexões e práticas, os professores não apenas documentam seu aprendizado, mas também contribuem para a construção de um patrimônio coletivo de saberes a ser compartilhado e revisitado. Tais eventos evidenciaram um espaço de formação continuada e colaborativa por meio de diálogos interculturais em comunidade de aprendizagem, com uma exposição pública na educação enquanto elemento essencial à construção de uma sociedade integrada e participativa, na qual se enfatiza a inclusão da comunidade em questões educativas (Nóvoa, 2017).

### **Algumas considerações**

O estudo revelou que as ações de extensão universitária permitem a integração entre o ensino e a pesquisa, ao adotar um diálogo contínuo entre o ambiente acadêmico e a comunidade, sobretudo ao evidenciar que o significado da comunidade de aprendizagem foi essencial para o entendimento da comunicabilidade das pesquisas, diante da ação extensionista no fortalecimento das práticas pedagógicas e científicas para respeitar as especificidades das experiências sensíveis do objeto de pesquisa. Para compreender a construção do conhecimento, é imprescindível reiterar os pensamentos de Nóvoa e Alvim (2021), para quem a formação docente deve estar enraizada nas realidades concretas; por conseguinte, as ações extensionistas ajudam a aproximar a universidade das demandas sociais.

Ao longo do trabalho, notou-se o esforço de teorizar e problematizar as práticas acadêmicas durante os encontros formativos, o que inclui o exemplo prático de indissociabilidade da extensão universitária e da pesquisa na Jornada em Ciclos de Palestras. Nesse sentido, o movimento reflexivo-formativo vivido demandou a retomada do conceito de comunidade de aprendizagem, com possibilidades de diálogo, interação social e constituição de saberes experienciais e científicos, com vistas às vivências institucionais.

Na busca por comunidades de aprendizagem junto às demandas contemporâneas da educação, essa experiência promove o desenvolvimento profissional docente. Com a práxis do estudo embasada nas reflexões de Ferreira e Flores (2012), tais comunidades estabeleceram um espaço colaborativo e reflexivo que valoriza a individualidade dos



educadores e enfatiza a importância do trabalho coletivo na construção de saberes. Afinal, o papel desse tipo comunitário é essencial na criação de um ambiente educativo que acolhe e respeita as diferenças, ao facilitar a troca de experiências e a formação de redes de cooperação. Como argumentam Freire (1991) e Roldão (1998), o desenvolvimento profissional docente se sustenta na colaboração e troca de saberes, por favorecer um aperfeiçoamento contínuo das práticas pedagógicas.

À medida que se explora a inter-relação entre extensão universitária e pesquisa, se clarifica que a formação continuada, integrada a comunidades de aprendizagem, não apenas evolui a prática docente, mas também propicia a transformação social e cultural necessária para responder aos desafios do mundo contemporâneo. Imbernón, Shigunov Neto e Silva (2020) e Vigotski (2001) reforçam a importância dessa dinâmica, dado que a troca entre os conhecimentos científico e espontâneo é fundamental para o enriquecimento da formação dos educadores.

Experiências e reflexões geradas durante a Jornada demonstram que a construção do conhecimento é um processo dinâmico e coletivo, no qual a transformação do sujeito e do objeto de estudo caminham de maneira paralela. Ao encorajarem os educadores a adotar uma postura reflexiva e colaborativa, as comunidades de aprendizagem se configuram como espaços essenciais à evolução da prática pedagógica, o que reafirma a relevância da universidade como agente de mudanças na sociedade.

Destarte, um olhar sensível voltado à formação continuada, ao integrar esses princípios, não apenas qualifica a atuação docente, mas também contribui para o fortalecimento da educação como um bem social, capaz de transformar realidades e construir um futuro justo e inclusivo.

## Agradecimento

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## Referências

BARROS, João Luiz da Costa; FARIAS, Isabel Faria Sabino de; RODRIGUES, Hellen Cris; FARIAS, Marnilde Silva de. Contribuição dos Encontros de Orientação Coletiva (ECO) na Formação de Profissionais Docentes. *Revista Areté*, Manaus, v. 13, n. 27, p. 97-111, jul. 2020. ISSN 1984-7505. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/1837>. Acesso em: 11 nov. 2024.



BARROS, João Luiz da Costa; AMORIM, Ida de Fátima de Castro. *Relatório final unificado das Jornadas em Ciclos de Palestras: estudos da infância, adolescência, formação docente, corporeidade e desenvolvimento profissional na atualidade: conhecimento e saberes docentes*. Manaus: Ufam, 2024.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1989.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-6, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>

FERREIRA, Ilídio Fernando; FLORES, Maria Assunção. Repensar o sentido de comunidade de aprendizagem: contributos para uma concepção democrática e emancipatória. In: FLORES, Maria Assunção; FERREIRA, Ilídio Fernando (orgs.). *Curriculum e comunidades de aprendizagem – desafios e perspectivas*. Santo Tirso: De Facto, 2012.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; SILVA, André Coelho da. Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em comunidade de prática. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 82, n. 1, p. 161-172, 2020. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3663>. Acesso em: 11 nov. 2024. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8213663>

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

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://scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvcbd/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 11 nov. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>

NÓVOA, António. Os professores – um “novo” objecto da investigação educacional? In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, p. e249236, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/#>. Acesso em: 11 nov. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>



NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: NÓVOA, António (org.). *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, Alcivam Paulo de (coord.). *A extensão nas universidades e instituições de ensino superior comunitárias: referenciais teórico e metodológico*. Recife: Fasa, 2006.

RIGON, Algacir José; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 15-50.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Que é ser professor hoje: a profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, Santarém, n. 9, p. 79-87, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich (orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001, p. 103-117.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins, 1991.