

# A ESCOLA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Cicera Maria Mamede Santos<sup>1</sup>  
Ana Paula de Oliveira Ribeiro Leite<sup>2</sup>  
Juliana Oliveira de Malta<sup>3</sup>  
Lídia Karla Rodrigues Araújo<sup>4</sup>

## RESUMO

A formação do professor dentro do ambiente escolar é permanente. Por isso, neste estudo, apresentamos algumas reflexões sobre a escola como espaço de aprendizagem e formação docente. Como subsídio para as discussões, efetuamos uma pesquisa bibliográfica, trazendo à tona importantes questões no contexto da formação docente. Verificamos que a formação e a identidade do professor se ampliam com a organização do seu trabalho e dos momentos de reflexão, em que o diálogo, nesse contexto, torna-se essencial para o entendimento do ser, do fazer e do aprender profissional. Assim, esperamos promover reflexões e diálogos sobre a formação docente, além de poder inspirar e apoiar outras pesquisas no campo da educação.

**Palavras-chave:** Práxis Pedagógica, Educação para o Diálogo, Formação Docente.

## INTRODUÇÃO

A educação escolar promove processos formativos mediados por situações pedagógicas e pela articulação de conhecimentos com a trajetória histórica e social dos sujeitos que dela fazem parte. Esse encontro, quando desenvolvido ativamente, favorece a constituição da autonomia e o progresso da aprendizagem sistematizada.

Os caminhos proporcionados pela escola fazem dela instância mediadora da formação do professor, pois é nesse espaço que esse profissional põe em prática o conhecimento técnico-científico e suas convicções de formador, além de aprender sobre o seu trabalho.

Nessa perspectiva, as reflexões aqui delineadas resultam de um estudo bibliográfico com livros e artigos disponibilizados através do acesso à *internet* e discussões e comunicação por vídeo promovidas pelo *Google Meet* sobre a escola como espaço de aprendizagem e formação do professor. Utilizou-se desse recurso devido ao isolamento social desencadeado pela pandemia da covid-19 (novo coronavírus - SARS-CoV-2).

Durante a investigação e discussões foram desvelados alguns aspectos que se desenvolvem e se ampliam no local de trabalho do professor: a escola. Tais aspectos

---

<sup>1</sup>Universidade Federal do Cariri – UFCA. E-mail: cicera.mamede@ufca.edu.br

<sup>2</sup>Escola Técnica do SUS ETSUS/Cariri. E-mail: anapaulapedagoga7@gmail.com

<sup>3</sup>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI, Campus Oeiras. E-mail: juliana.oliveiramalta@ifpi.edu.br.

<sup>4</sup>Universidade Federal do Cariri – UFCA. E-mail: lidia.karla@ufca.edu.br.

abrangem a importância do planejamento escolar para a reflexão da prática e construção da identidade docente; para a práxis dialógica e pedagógica como mecanismos de superação dos desafios e instrumentos de luta e resistência diante de situações de desigualdade; a ampliação de competências socioemocionais e internalização de novas técnicas e recursos da tecnologia da informação e comunicação para constituição e melhoria das condições de trabalho e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, acrescentamos que este estudo teve como objetivo analisar a escola como espaço de aprendizagem e formação do professor.

A averiguação desses aspectos proporcionou a aglomeração de informações que, ao serem desveladas na análise, corroboram para a verificação de que a educação escolar possibilita uma formação em serviço ao professor, pela atuação e troca de saberes e experiências que esse espaço promove. Além disso, ainda contribui para a constituição de uma nova identidade profissional docente pela superação das dificuldades e complexidades do trabalho do professor.

À medida que se avançou nas discussões propostas, a seguinte questão foi consolidada: será que a escola, instância do processo de aprendizagem, torna-se, também, espaço para formação do professor? Diante dessa questão, e em busca por sua resposta, organizou-se o presente estudo, tendo em vista que a sua investigação se faz relevante para o campo da educação e da formação de professores.

## **O CONTEXTO ESCOLAR COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Discutir sobre a formação docente nos faz refletir acerca dos diversos espaços em que ela acontece, e impulsiona-nos a perceber a amplitude da escola como local dessa formação permanente. Enquanto instituição, a escola é uma comunidade na qual todos precisam se unir em prol de um objetivo comum, indagando-se que tipo de cidadãos serão formados, que aprendizagens, atitudes e valores todos que compõem a instituição irão, juntos, desenvolver. Conforme (LIBÂNEO, 2013, p. 24), “[...] a educação escolar constitui-se num sistema de instrução e ensino com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e alto grau de organização, ligado intimamente às demais práticas sociais”. É nesse ambiente que há possibilidade de construir, diariamente, a formação profissional através das práticas cotidianas de trabalho, podendo, assim, adotar formas de planejamento para que haja um direcionamento intencional.

Questionar sobre as práticas sociais dentro do âmbito institucional nos permite discutir as amplitudes do fazer escolar a partir da reflexão em torno das seguintes indagações: quem somos e para quem estamos desenvolvendo a nossa ação profissional? Como organizaremos a escola no propósito de cidadão e de ser humano que queremos formar? Como nos formaremos nesse contexto de trabalho?

Nesse sentido, Imbernón (2017, p. 101) sugere que “[...] fale de escola não tanto como um ‘lugar’, e sim como uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade educativa, que tem um modo institucional de conhecer e de querer ser”. Esse modo institucional de envolver toda a comunidade interna e externa à escola, como intuito de resolver as problemáticas que atingem o seu entorno social, faz-nos perceber a diversidade, contribuindo para um trabalho com um direcionamento inclusivo e de respeito às diferenças. Nobre e Sulzart (2018, p. 02) destacam que:

[...] tendo a sociedade local como coadjuvante na construção educacional e na formação social dos indivíduos sob a responsabilidade e regência da escola, espera-se que os alunos resultantes deste processo venham desenhar a sociedade de amanhã, em condições mais justas, consciente e socialmente mais equilibrada.

É importante perceber a escola como espaço que proporciona formação ampliada e abrangente. São beneficiados, diretamente, os docentes, discentes, servidores e, também, os familiares. A abertura para a comunidade, para vozes de todos os envolvidos, e a atitude de mudança se tornam fundamentais para se discutir a função da escola e qual posição a instituição irá trilhar para as mudanças que se fizerem necessárias.

Arroyo (2012) destaca que os sujeitos que são da classe trabalhadora, das lutas sociais, da discriminação social, da diversidade cultural e da população excluída socialmente pertencem à escola e lutam por reconhecimento. É necessário que o professor reconheça o seu discente e gere planejamento e ações escolares para envolver esses educandos em um percurso de desenvolvimento educacional de ensino, aprendizagem e criticidade em prol de uma inclusão social. É nesse enfoque que o docente precisa tomar posição em torno de qual sociedade faz parte e que tipo de educando pretende formar e se autoformar.

A formação dentro do ambiente escolar é uma formação permanente durante toda a carreira do professor. Podemos ressaltar, assim, a organização cotidiana de práticas de convívio, de atitudes diárias, de objetivos e ações em busca de uma sociedade igualitária e justa. Dessa forma, Tardiff (2014, p. 11) destaca que “[...] o saber dos professores é um saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e

com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc.”. Há também a formação gerada intencionalmente, na qual a própria instituição se organiza em prol da formação, do desenvolvimento do ser docente. Imbernón (2009, p. 30) informa:

- que as escolas tenham um conjunto de normas assumidas de maneira colegiada e na prática;
- que os representantes da Administração que trabalham com o professorado deixem claros os objetivos que pretendem com a formação e apoiem os esforços do professorado para mudar sua prática;
- que os esforços nas mudanças curriculares, no ensino, na gestão da classe contribuam para o objetivo último de melhorar a aprendizagem dos alunos [...].

O compromisso assumido pela escola deve favorecer a formação do professor. A administração que compõe a instituição deve apoiar esse momento intencional e planejado de formação, com várias possibilidades de se formar dentro da escola. De acordo com Souza (2020, p. 72), “[...] integrar os professores aos seus contextos de atuação pedagógica, isto é, integrar ações de formação que considere a própria prática docente, contribui para que os professores pensem por si próprios [...]”. Dessa forma, destacaremos as reuniões pedagógicas ou encontros pedagógicos, que podem ser momentos de diálogo para discussões sobre as problemáticas que ocorrem no cotidiano em busca de soluções e alternativas possíveis. Como destaca Imbernón (2010, p. 68):

[...] Os professores podem explicar o que lhes acontece, o que necessitam, quais seus problemas, entre outros, assumindo a posição de que não é um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas por outros da forma como os acostumaram, mas de que são eles próprios, os professores, que podem participar ativa e criticamente, a partir de seus contextos educativos, de um processo de formação mais dinâmico e, obviamente, mais flexível.

Quando nos remetemos ao planejamento escolar como parte do trabalho cotidiano do professor dentro da escola, é-nos proporcionada a reflexão em torno dessa ação que é gerada semanalmente, quinzenalmente ou mensalmente, como algo que pode ser um momento de reflexão sobre a prática, de trocas de ideias e propostas para resoluções das problemáticas cotidianas. Vasconcellos (2012, p. 36) destaca que “[...] planejar, então, nos remete a: 1. querer mudar algo; 2. acreditar na possibilidade de mudança da realidade; 3. perceber a necessidade da mediação teórico-metodológica; 4. vislumbrar a possibilidade de realizar aquela determinada ação”.

Planejar ações que atuem nos problemas expostos e na interação com os colegas pode colaborar para que surjam procedimentos metodológicos que tiveram êxito em determinadas

experiências, e assim, nessa busca constante de aperfeiçoamento, através das relações entre os membros da equipe, a aprendizagem acontece. “Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada.” (NUNES, 2001, p. 30).

O planejamento, ou reunião, pedagógica se torna um espaço significativo a partir do qual podem ser gerados conhecimentos para a formação dos docentes. É nessa troca e interação de ideias que a coletividade expõe as problemáticas, as soluções, as atividades ministradas que deram certo ou não, as dificuldades no cotidiano da sala de aula, seja na parte didática ou de interação professor e aluno. É desse momento significativo da prática que reflexões e aprendizagens se tornarão frequentes e sólidas, através do formar contínuo que acontece dentro da escola. Por isso, toda a comunidade escolar precisa pensar e agir com objetivos comuns. Alarcão (2010, p. 47) enfatiza que:

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas.

Ações de planejar perpassam toda a vida cotidiana do professor, podendo esse ser direcionado para pensar a própria prática. Nesses encontros os professores podem dialogar relatando ações que deram ou não certo no seu cotidiano, trocar experiências, trocar saberes e ajudar uns aos outros, podendo até fazer conexões e debates com docentes de outras instituições. O ato de planejar as ações pedagógicas faz a formação do professor ser gerada através das suas práticas na sala de aula, pois é através desse espaço que o educando está em contato direto com o educador. Essa formação dentro do espaço escolar, através do diálogo entre os pares, é enfatizada por Imbernón (2017, p. 73):

- Aprender continuamente de forma colaborativa, participativa, isto é, analisar, experimentar, avaliar, modificar etc. Juntamente com outros colegas ou membros da comunidade [...].
- Aprender mediante a reflexão individual e coletiva e a resolução de situações problemáticas da prática. Ou seja, partir da prática do professor, realizar um processo de prática teórica.
- Aprender em um ambiente formativo de colaboração e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas.

A ênfase que é dada ao se formar no espaço escolar, na interação e troca de experiência, requer que a escola assuma uma posição de organização pedagógica para que esses momentos aconteçam, sejam nas reuniões de docentes, nos planejamentos ou em

horários destinados para que essa ação reflexiva ocorra de forma compartilhada e planejada continuamente. Nesse sentido, Veiga (2010, p. 14) destaca que: “[...] ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente”.

Trocar sucessos, problemáticas, situações diárias, compartilhar o cotidiano das práticas se torna de grande importância para a formação do professor, pois interagir entre os colegas em busca de soluções ou relatos de experiências pode contribuir para a aprendizagem e novas formas de agir pedagogicamente. Dessa forma, “[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio” (TARDIF, 2014, p. 38).

Muitos dos encontros de formação que ocorrem no âmbito educacional apresentam manuais com as seguintes instruções: como ensinar; dicas de ações comportamentais para tais situações cotidianas; relatos de indisciplina e como agir; metodologias diversas; dinâmicas de aulas; discussões; atividades para leituras e reflexões. Parece até algo do passado, mas ainda está presente na maioria de nossas escolas essa forma de reunião ou encontro pedagógico, que não envolve a fala e as angústias do professor, não envolve as atividades exitosas como compartilhamento e as que não deram certo como momento de busca de possíveis soluções. Imbernón (2010, p. 43) sugere:

Uma formação não apenas em noções ou disciplinas, o que podemos chamar de “conhecimento objetivo”, embora esse termo não seja completamente certo, mas, sim, uma formação em um maior “conhecimento subjetivo”: autoconceito, conflito, conhecimento de si, comunicação, dinâmica de grupos, processos de tomadas de decisões coletivas, etc. A formação e a reflexão sobre os aspectos éticos, relacionais, colegiais, atitudinais e emocionais dos professores, os quais vão além dos aspectos puramente técnicos e “objetivos”.

O conhecimento do professor produzido através da reflexão da sua prática pode contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional e proporcionar novas formas de ensinar, de ministrar suas aulas, de produzir material didático, obter novas metodologias, outras formas de didática e de relacionamento de docente e discente, gerando mudanças no fazer pedagógico e no ato de ensinar. A construção da identidade docente perpassa todo o cotidiano de práticas profissionais, e como é algo em construção, a instituição precisa ter postura de comprometimento e união em prol dessa jornada de construir espaço para a formação dentro do ambiente escolar.

Esse processo contínuo de formação precisa considerar que a finalidade é a aprendizagem do educando, é a inserção social e possibilitar o desenvolvimento do discente em diversos aspectos educativos. Nos encontros entre a comunidade escolar as discussões devem dialogar nesse processo de construção do saber, em prol de finalidades do formar educando. Candau (2013, p. 15) afirma que:

A escola, assim concebida é um espaço de busca, construção, diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagens, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de todo processo educativo.

Perceber a escola como um todo social, e saber que é dentro dela que podemos contribuir para uma mudança social, requer uma transformação que envolve todos os âmbitos da instituição, seja na sala de aula, nas organizações administrativas, na conduta de tratar os discentes, nas diversas maneiras de escutar e dá voz à comunidade externa, uma vez que é nas atitudes diárias que podemos contribuir para um processo educacional inclusivo em uma sociedade desigual. A consciência de ser professor precisa gerar um compromisso social com as disputas de classe e exercer sua profissão em uma posição de inclusão. Nesse sentido, Souza (2020, p. 71) afirma:

Estar na carreira docente é uma maneira de pronunciar-se para o mundo. O professor, a professora sabedores e fazedores de ações, precisam refletir sobre a sua ação para o mundo, com e no mundo para, desta maneira, assumam a própria identidade, que é única e, por isso, o identifica e o caracteriza como um ser consciente.

Refletir sobre o formar dentro do ambiente escolar é entender que o ato de ensinar transforma, desenvolve, aperfeiçoa, ensina algo a alguém e nos ensina. Nas discussões e nas ações diárias aprendemos e nos desenvolvemos em uma interação coletiva que requer estudo, rigor, aperfeiçoamento e autocrítica. Alarcão (2010, p. 34) destaca que “[...] o grande desafio para os professores vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico [...]”.

Essa criticidade se faz através do diálogo com o outro, da capacidade da escuta, das interações de ideias, no respeito às diferenças, na busca de se aperfeiçoar, de errar, acertar e compreender a si numa autocrítica construtiva de mudanças de práticas. Ser professor é compreender que a prática cotidiana é formadora da sua profissão e o compromisso social com os educandos é desafiador para a formação de um cidadão que busca igualdade social em uma sociedade desigual.

## **A FORMAÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DA INTERAÇÃO DIALÓGICA NA COMUNIDADE ESCOLAR E AS MUDANÇAS PROVOCADAS PELA COVID-19**

O professor em formação é impulsionado a se constituir na interação dialógica com o mundo e com a escola, que o recebe para a prática escolar que dará sentido a sua profissionalidade. Esse profissional se torna protagonista na construção de uma educação pautada na liberdade e emancipação. Falar sobre a interação dialógica docente pressupõe pensar mecanismos de libertação, pois os homens se libertam entre si mediados pelo mundo (FREIRE, 2016). Assim, o professor, ao se conceber como autor da sua palavra, insere-se no âmbito da sua existência articulando ação-reflexão em um ato de consciência que vai além de toda e qualquer palavra vazia.

É nesse contexto que se percebe, nos dias atuais, as inúmeras possibilidades de se refletir sobre esse ser docente que se forma através da sua ação no mundo. O mesmo se dimensiona, através da escola, em busca de ecoar, entre essa instituição e a comunidade, a sua voz de esperança. Essa voz se torna fundamento da escola, transformando-a em uma instituição que influencia e é influenciada pelo meio social que se lhe apresenta.

Dentro do espaço escolar serão articulados saberes e diálogos que se constituirão como elementos básicos para uma práxis dialógica mediada pelo mundo, pelos sujeitos atores históricos e pelos seus fenômenos. Em meio à palavra experiência pelo professor e discentes é que se vislumbra uma transformação da realidade, e a escola é o lócus principal dessa mudança. Nisso se encontra o cerne de toda motivação para formação de um docente que se constitua como homem que se faz na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 2016).

Corroborando as reflexões estabelecidas durante esse tempo, o pensamento freiriano nos elucidava sobre a interação dialógica necessária à formação docente atual, principalmente diante da realidade que nos encontramos, estando destituídos da presença física pelo distanciamento social e suspensão da docência por meios físicos corporais. Freire (2016, p. 109) afirma que falar a palavra que é práxis é transformar o mundo. Ter acesso à palavra e ao conhecimento não pode ser privilégio de alguns, por isso ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, mas no diálogo.

É por meio dele que acontece o encontro dos homens mediatizados pelo mundo para pronunciá-la e o mesmo não se esgota na relação “eu-tu”. Assim, não é possível o diálogo entre os que aceitam e os que não aceitam a pronúncia do mundo e também não se concebe que se roube e negue aos outros esse direito de fala, de escuta e interação através do

conhecimento. Nesse sentido, aos que se sentem negados que sejam reconquistados esse direito, lutando pelo direito a sua cidadania e vida digna.

Nesse sentido, reitera-se que o compromisso de formar professores na perspectiva dialógica requer quebrar com o ciclo estabelecido pela desumanização do ser humano que se encontra prescrita na educação bancária, unilateral e estática. Para que a educação se constitua em um processo dialógico, em que o diálogo é vivenciado em toda a sua plenitude, tornam-se torna necessárias novas posturas, novos encaminhamentos e decisão firme.

É preciso existir entre as partes envolvidas — educandos, educadores, escola e comunidade — valores como respeito, amor e esperança, de forma que a dinâmica do processo educativo se estabeleça de forma dialética e humanizadora. Para a construção de uma formação pautada nessa percepção, os docentes devem estar conscientes do seu processo formativo inacabado, que aprendem com as relações e se constituem capazes de transformar a realidade da escola e da comunidade onde irão atuar. Nessa funcionalidade, a formação docente se torna foco de uma mudança necessária, como aponta Lopes *et al.* (2016. p. 54-55):

Centrada na interação humana e interrogada por um novo tempo, a profissão docente reclama uma nova cognição e uma nova ética. A competência interacional é parte integrante do “conhecimento profissional” docente. Por isso, a formação que lhe é adequada não se coaduna com um qualquer tipo de saber especificamente acadêmico, nem com um qualquer conjunto de normas morais e procedimentos técnicos. Antes se enfatiza o conhecimento profissional que integra o conhecimento pessoal, tem origem em saberes exigentes de diferentes tipos, e se constrói efetivamente na prática, como um lugar próprio e não como um lugar de aplicação, prática que se quer autônoma, refletida e consciente das suas próprias injunções e peripécias.

A escola, como instituição formativa, é o lócus necessário à formação docente para que as relações se estabeleçam nesse espaço e, dessa forma, consigam aderir a um verdadeiro projeto formativo e autocriador, chegando ao seu ápice pela práxis educativa. O espaço físico da escola está sendo colocado à prova pela expansão e proliferação disseminada do novo coronavírus, o qual desencadeia a doença denominada covid-19. No Brasil, o primeiro caso foi detectado no dia 26 de fevereiro de 2020, no estado de São Paulo<sup>5</sup>.

A covid-19 ameaça a humanidade nos dias atuais. Esse infortúnio causou nas escolas a necessidade de adaptação aos novos espaços escolares e a nova possibilidade de criação de espaços virtuais. Esses espaços vão além do espaço físico das instituições e mobilizam a sala de aula para dentro da casa dos alunos por meios virtuais. Essa mudança repentina nos proporcionou a necessidade de parada para replanejamento, trazendo várias consequências

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46435-brasil-confirma-primeiro-caso-de-novo-coronavirus>. Acesso em: 10 ago. 2020.

para o campo educacional, dentre elas a necessidade de acesso aos produtos tecnológicos e a exigência de padrões de acessibilidade e manejo por parte dos docentes da educação.

Dessa maneira, tal mudança de paradigma promove oportunidades de reflexão sobre as necessidades de uma formação docente mais plural, capaz de adaptações aos novos desafios e capacidade de adesão ao mundo fluido e líquido das novas tecnologias e do mundo global. Podemos estar com pessoas que estão geograficamente distantes (GREIER; GOUVÊA, 2017) numa questão de segundos e por meios digitais de alta resolução.

O mundo tecnológico é imposto pela globalização e trouxe mudanças nos estilos de vida da nova humanidade conectada. Além de tudo isso, a situação atual nos coloca diante da necessária criação de espaços interativos que, se planejados de forma competente, podem permitir maior interatividade e melhor comunicação dialógica, desde que as relações não sejam meramente desprovidas de sentido e/ou mecânicas, mas que fortaleçam os laços afetivos, as relações emocionais e a mútua cumplicidade, dimensões essas tão ameaçadas pelo novo tempo imposto pela pandemia.

A Educação a distância (EaD) não pode ser a única solução, esta metodologia tende a exacerbar as desigualdades já existentes, que são parcialmente niveladas nos ambientes escolares, simplesmente, porque nem todos possuem o equipamento necessário. Se a meta for investir apenas em ferramentas digitais, certamente, contribuiremos para uma piora na aprendizagem dos alunos a curta e a médios prazos (DIAS; PINTO, 2020, p. 546).

A grande parceria entre o ensino remoto e o ensino a distância é apenas um recurso paliativo que permitirão a continuação do processo de ensino e aprendizagem de forma que não se paralise totalmente os processos cognitivos e escolares. Assim, as estratégias de continuidade vão depender da articulação do núcleo gestor das instituições e seus docentes, de maneira a mitigar os prejuízos já observáveis na vida escolar.

Para esses tempos, os professores se encontram diante da possibilidade de reinventar a docência, uma vez que a condição de lidar, didaticamente, com o novo estava, de certa forma, atrelada a sua profissão. Todas essas questões traz a possibilidade de uma formação docente contínua para um ser e fazer docente reflexivo, tornando os professores capazes de saber quais são as razões pelas quais atuam. Perguntas filosóficas inerentes à profissão docente que se faz na reflexão, segundo Silva, Lima e Mussi (2019), corrobora para que sejam agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização a serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos.

Nesse sentido, o momento atual poderá proporcionar que a docência se reinvente e que ultrapasse as dificuldades apresentadas, contando com as instituições gestoras na produção de

espaços dialógicos a partir dos quais docentes e comunidades sejam beneficiados, encontrando possibilidades de ações para as transformações.

Essas situações de crise devem trazer ao fazer docente oportunidades de dar “a palavra” ao aluno que lhe é confiado, sem culpa dos acontecimentos advindos da realidade posta. “O processo de ensino-aprendizagem potencializa-se pelo ‘diálogo’ entre os pares e promove condições para melhoria das práticas, pois é por meio das reflexões coletivas em sala que os interesses serão despertados e as aprendizagens edificadas” (SILVA; LIMA; MUSSI, 2019, p. 216).

A formação docente, impelida à necessidade de diálogo para uma interação dialógica, compreende a necessária procura de mecanismos para o enfrentamento das demandas deste novo tempo. Uma das grandes bases do Currículo Nacional, a Base Nacional Comum Curricular — BNCC (BRASIL, 2017), vem ao encontro da formação docente como subsídio fundamental nesse enfrentamento pandêmico, são elas as habilidades e as competências socioemocionais.

Essas habilidades e competências serão fatores decisivos para toda a comunidade escolar que necessita mitigar os prejuízos demandados pela pandemia, de forma a oferecer os elementos que podem atuar na promoção da proteção à saúde mental das pessoas. As aprendizagens socioemocionais já preconizadas pela BNCC como importantes ao desenvolvimento da aprendizagem, estão presentes em dez competências gerais, e devem compor os currículos das escolas. Devem ser temas geradores e fortes arcabouços curriculares no enfrentamento dos prejuízos causados pela expansão do distanciamento social vivenciado por toda a escola.

Alunos e professores estão impelidos às necessidades de controle emocional, manejo das emoções, empatia e tomada de decisão responsável, sendo todos esses elementos resultantes da interação dialógica que servirá de procedimento necessário à demanda atual. A formação docente, que no cumprimento do seu objetivo nega a necessidade de diálogo, não poderá acompanhar os encaminhamentos que essa demanda exige. O cerne está em atender uma escola que precisa, a curto e longo prazo, de acompanhamento emocional voltado ao âmbito social, tais como: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável para que consiga as condições de se reconstruir e se humanizar, cada vez mais, por meio de suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2017).

Para a formação docente que se pretende dialógica, e também invadida por essa nova realidade, a BNCC oferece caminhos que produzirão maior leveza na construção de novos

tempos, novas possibilidades de espaços de convivência. Nesse contexto, a escola será um, senão o único espaço de oportunidades para os mais vulneráveis da sociedade brasileira. Os alunos em situação de vulnerabilidade social deverão encontrar, por meio do espaço escolar, o caminho do acesso e da permanência, e, acima de tudo, vivenciar a oportunidade de ter esperança. Que a formação docente consiga encaminhar reflexões acerca da realidade, mesmo em situações difíceis e de extrema exposição ao perigo ocasionado pela pandemia. Esse é um desafio que a história da educação está trilhando e que os docentes construirão ao longo da caminhada educacional.

Segundo a Fundação Oswaldo Cruz — FIOCRUZ (BRASIL, 2020), na cartilha “Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia da covid-19”, serão muitos os prejuízos causados pelo isolamento social e suspensão de aulas presenciais. Traçando recomendações, a mesma apresentou estudos que contam com a participação pesquisadores nacionais e internacionais apontando aspectos referentes à saúde mental e à atenção psicossocial. Os dados alertam para os estressores relacionados à intensificação das interações familiares articulados à fragilização do funcionamento das redes de apoio.

Assim, a escola se inclui sendo uma rede que atende e apoia as crianças com dificuldades e com deficiência, que no momento pararam de receber as intervenções e acompanhamentos de forma presencial, o que torna este período de isolamento ainda mais severo em relação às crianças atípicas que paralisaram as suas intervenções terapêuticas. Assim, “[...] dentre as medidas adotadas pelas autoridades sanitárias para conter a rápida escalada do contágio da COVID-19 destaca-se o fechamento de escolas interferindo na rotina e nas relações interpessoais na infância”. Trouxe, ainda, adoecimento, hospitalizações ou mortes de pessoas próximas, desorganizando o senso de segurança e de rotinas estabelecidas (BRASIL, 2020, p. 3).

Esse estudo aponta, ainda, que a consequência da covid-19 na aprendizagem produz desigualdades de oportunidades entre as pessoas com deficiência, acentuando-se para aquelas menos favorecidas economicamente, o que nos aponta o efeito devastador dessa crise nos países mais pobres já acometidos deste grande mal, além das desigualdades sociais, que ora são aprofundadas.

[...] Além disso, as crianças podem ser afetadas pelas dificuldades financeiras vivenciadas em suas famílias (ex., familiares ou cuidadores que perderam o emprego ou tiveram a renda reduzida) e, ainda, pelo adoecimento, hospitalização ou morte de pessoas próximas, o que traz implicações para o seu senso de segurança e normalidade. Para as crianças com demandas específicas de cuidado, como aquelas autistas, com síndrome de Down, impedimentos corporais e experiências de sofrimento psíquico,

por exemplo, o distanciamento social e a abrupta interrupção da rotina têm intensificado os impactos em sua saúde, desde a desorganização sensorial e psicológica, até perdas motoras (BRASIL, 2020, p. 3).

O protagonismo que recebe a formação docente nesse contexto nos atenta para as habilidades e competências socioemocionais extremamente necessárias à formação docente dialógica, as quais, muitas vezes, foram colocadas em segundo plano na agenda educacional brasileira. Na perspectiva da práxis docente, a intervenção e cuidados da escola serão decisivos na vida de discentes que foram surpreendidos pela nova modalidade imposta pela pandemia mundial.

Por esta razão, as habilidades socioemocionais, de lidar com sentimentos e atitudes voltadas para o lado emocional de professores e alunos, voltam a estar na agenda educacional como objetivo principal para que não se perca de vista os principais objetivos da educação escolar e da formação humana. Capacitar os docentes para essa habilidade é voltarmos ao primeiro plano da ação formativa, e se torna tema fundamental no processo da formação do educador.

Dessa maneira, a dialogicidade entra em cena e se articula entre ouvir e sentir, trazendo a práxis pedagógica para uma verdadeira interação dialógica que se complementa com esperança, competência e coragem neste momento tão inoportuno que vive a sociedade brasileira e mundial. Para essas discussões, são interpelados autores de todos os países sobre as consequências causadas pela covid-19 e que apontam para as desigualdades que foram atenuadas e percebidas durante este período pandêmico (SANTOS, 2020).

Desse modo, os professores devem estar em contínuo contato com pais e crianças, assessorando e direcionando, continuamente, a aprendizagem, de modo que organizem planejamentos estratégicos e sejam capazes de atender suas demandas pessoais e as dos seus alunos. As autoras Dias e Pinto (2020), revisando diversos estudos sobre a educação e a covid-19, apontam e ressaltam sobre a atuação dos professores, citando experiências de vários países e suas realidades, destacando a função dos docentes em detrimento das dificuldades dos familiares.

No momento atual, muitas escolas, públicas e privadas, estão exagerando nas expectativas do que professores e familiares conseguem fazer. Há diferenças substanciais entre as famílias, atualmente, em confinamento. Algumas podem ajudar seus filhos a aprender mais do que outras. Fatores como a quantidade de tempo disponível para se dedicar aos estudos dos filhos, auxiliando-os com as aulas online – muitos pais estão em home office cumprindo horário laboral integral e outros tantos precisam trabalhar externamente para garantir a renda mensal –; as habilidades não cognitivas dos genitores; a possibilidade de acessar o material online; a quantidade de conhecimento inato dos pais [...] (DIAS; PINTO, 2020, p. 547).

Para uma formação docente que esteja comprometida com a interação dialógica, os docentes devem estar preparados para dar respostas rápidas a situações emergenciais, como a imposta pela atual pandemia. Assim, o alcance dessa competência se destaca para além da sua formação inicial, através de uma formação continuada que possibilite o desenvolvimento de habilidades pedagógicas para a práxis docente. Os autores Jardimino e Sampaio (2019) discorrem sobre o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), embora sugerido para a docência do ensino superior, destacam questões fundamentais sobre a formação inicial e continuada, que se encaixa para os demais níveis educacionais para todos os professores:

É importante frisar que, ao conceber o DPD como processo que ocorre ao longo da vida docente, rompe-se com a propensão em não se dar a devida importância ao que vem após a formação inicial. Sobre esse contexto, García (1999, 2009) levanta críticas e reafirma os processos de formação inicial e continuada como complementares e aliados no enfrentamento dos impasses encontrados no fazer docente (JARDILINO; SAMPAIO, 2019, p. 185).

Portanto, reiteramos que o diálogo se torna indispensável para que as aprendizagens se fortaleçam e os docentes e discentes se organizem para o enfrentamento das dificuldades demandadas pela situação de isolamento social vivenciada por todos. As aulas virtuais e as reuniões de planejamento devem se constituir de espaços interativos, propiciando que professores e alunos se sintam acolhidos e ouvidos nas suas angústias. O diálogo elucidado por Freire (2016), e por toda a pedagogia libertadora e progressista, servirá de fundamento para minimizar as perturbações causadas pelo novo tempo prescrito pela pandemia da covid-19.

## **METODOLOGIA**

Para a realização deste trabalho, efetuamos pesquisa bibliográfica, com o intuito de buscarmos subsídios para as discussões apresentadas. A opção metodológica vem ao encontro das situações ora vivenciadas, pois nos encontramos em plena pandemia, que se alastra mundialmente, conforme registramos nos tópicos antecedentes. Nesse contexto, seria inviável a realização de pesquisa *in loco* ou outras formas que dificultassem o acesso ao acervo, sendo, também, prejudicadas abordagens e procedimentos que necessitassem de informações buscadas através de relações interpessoais.

Dessa forma, as fontes utilizadas são compostas por livros que as autoras dispunham em suas residências e, também, por artigos disponibilizados através da *internet*. Desse modo, as discussões geradas para o desenvolvimento do artigo ocorreram em sessões via *Google*

*Meet*, durante os meses de junho a agosto de 2020, agendadas de acordo com a disponibilidade das pesquisadoras. Conforme Gil (2008, p. 50), a pesquisa bibliográfica:

[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo.

Reitera-se a busca constante e o aprimoramento da pesquisa e sua execução primando pela qualidade textual, atualidade nos dados apresentados, através de fontes oficiais (governamentais), pautadas pela atitude ética (MACEDO, 2018), a qual busca permear todo o trabalho da formação, em especial as reflexões no que concerne à formação docente.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Neste estudo, observou-se que a educação escolar, detentora de fins e ofertada através da sistematização de saberes, de forma institucionalizada, vinculada ao mundo do trabalho e às práticas sociais, assegura o desenvolvimento de processos de formação cognitiva, motora, socioemocional, política, ética e estética dos alunos e alunas, sendo capaz de promover sua emancipação humana, por torná-los aptos a conhecer, a atuar e a transformar suas realidades individuais e coletivas. Tais dados confirmam o que discorre a Lei n.º 9.394 — LDB (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, entende-se que a escola corrobora na ampliação das aprendizagens docentes, por meio de interações, a partir da quais se ensina e também se aprende, pelo intercâmbio de estratégias e ações facilitadoras, organizadas com direcionamento inclusivo, plural e reflexivo, mediante situações e desafios percebidos nos contextos educacional, social e cultural. Em estudos de Polonia e Dessen (2005), o reconhecimento da participação e colaboração dos envolvidos na educação escolar contribui para o sucesso, para a evolução da aprendizagem e, conseqüentemente, para a transformação da sociedade.

Dessa forma, este estudo mostra que, nessa abrangência de atuações e experiências, o professor, como participante da composição educativa, desempenha um importante papel para a transformação individual e coletiva, pois a identidade profissional é expandida em suas iniciativas, na capacidade de organização do trabalho, em momentos de reflexão e na tomada de decisões, em que a escolha dos caminhos pedagógicos concorrem para uma educação como reprodução ou transformação da sociedade, como salienta Luckesi (1994).

Tardif (2014) destaca sobre os saberes do professor estarem intimamente ligados com sua cultura, história, vida e relações de interação humana. Por isso, a formação docente deve ser dinâmica, flexível e não arraigada em um sistema pedagógico autoritário e disciplinador.

Conseqüentemente, é necessário, nesse processo, promover espaços de aprendizagem e de partilha das experiências, e o planejamento escolar se torna um momento de elaboração e reelaboração da prática vivenciada, gerador de novas aprendizagens. Trata-se de um momento em que decisões são tomadas, ações são programadas, mas também um espaço para reflexão da prática e pesquisa, sendo uma ação viva e decisiva, como descrevem Luckesi (1994) e Libâneo (2013).

Outra questão observada neste estudo diz respeito aos momentos de reflexão da prática como requisito para construção da identidade profissional docente. Verificou-se que as instituições de ensino precisam estar comprometidas com a formação docente, de modo a promoverem espaços para a prática da reflexão e para o desenvolvimento da criticidade e do papel social desempenhado pelo professor no âmbito da atuação. O diálogo, nesse contexto, torna-se essencial.

Diante desses dados, os resultados dos estudos de Brito (2006) relatam que a profissão docente é permeada de exigências e desafios que tornam o saber-fazer e o saber-ser sempre em construção. O essencial nesse processo é o diálogo, consigo mesmo, com os outros e com as situações da prática cotidiana, resultando em uma composição profissional reflexiva, crítica, sistemática e coletiva.

Em comunhão com as conclusões de Brito (2006), no que tange à práxis dialógica, percebeu-se ser por meio dela que ocorre a democratização do direito à fala e à palavra, possibilitando a todos os envolvidos na educação escolar conhecer, aprender, reivindicar e apresentar com liberdade suas ideias e concepções pedagógicas, acercando-se do pleno desenvolvimento intelectual e de sua cidadania, rompendo laços com a educação bancária, unilateral, estática e, muitas vezes, segregadora, como afirma Freire (2016).

Todavia, considerando a relevância do diálogo, observou-se que, em tempos de covid-19, novas formas de interação foram implantadas na educação escolar e no trabalho docente devido à introdução do trabalho remoto e de ambientes virtuais de aprendizagem. Essas mudanças se ampliaram para além das relações de diálogo, como também acarretaram mudanças e adaptações nos espaços escolares, na aquisição e manejo das tecnologias da informação e comunicação, tanto por alunos quanto por profissionais da educação, dentre eles o professor.

Assim, verificou-se, neste estudo, que os novos e inesperados desafios introduzidos na educação escolar no período de pandemia da covid-19, remete-nos a uma percepção acerca da fragilidade da formação docente quanto à superação dos desafios, padrões de acessibilidade e manejo das tecnologias durante a educação a distância (EaD) promovida nesse período.

Diante desse novo contexto de educação escolar, por meios digitais, as aprendizagens socioemocionais, já preconizadas pela BNCC, passaram a ter maior ênfase durante o processo formativo. Diante do desafio de reinventar a docência, cabe ao professor atender aos grupos vulneráveis e aos com condições atípicas, que paralisaram suas intervenções pedagógicas e terapêuticas, aflorando as dificuldades, mediante ausência de recursos para dar prosseguimento ao processo de aprendizagem. Como consequência dessa lacuna, os estudos de Santos *et al.* (2018) congregam que o reconhecimento e a valorização das competências socioemocionais podem ser um incentivo ao sucesso nas diferentes áreas do conhecimento.

Em geral, constatou-se que a educação escolar integra vários componentes que são instigados em cada período, época ou contexto social e cultural por mudanças e situações novas, exigindo estratégias e ações individualizadas e coletivas. A participação de todos para solucionar esses desafios é um caminho para minimizar os entraves do processo de ensino-aprendizagem e da formação de professores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os achados neste estudo bibliográfico conduzem a uma percepção da educação escolar como mediadora de aprendizagens e socializadora de vivências e experiências, a partir da qual as relações sociais devem ser levadas em consideração durante o planejamento e a execução da proposta pedagógica escolar, tornando-se, também, significativo para a formação do professor ao possibilitar aprendizagens ativas e a construção de sua emancipação humana e fortalecimento da sua função de transformador de realidades.

Este estudo destaca que a formação do professor abrange questões que vão desde a teoria e a prática até a exposição de vivências e convicções pessoais, o que corrobora na constituição da identidade docente. Por isso, os momentos de planejamento escolar, de reflexão da prática cotidiana e uma práxis dialógica contribuem para o entendimento do ser, do fazer e do aprender profissional docente, por interligar momentos de troca de experiências e saberes.

Essas ações e os diferentes contextos e sujeitos necessitam, também, da aplicação de competências socioemocionais durante a formação e construção da identidade profissional

docente. São capazes de otimizar a prática em momentos de mudança e em situações que exigem atitudes inovadoras, de criação e recriação da prática e de estratégias, envolvendo diferentes recursos e tecnologias, como, por exemplo, nesse período de educação a distância ocasionado pela disseminação da pandemia, como meio de minimizar as desigualdades sociais e formas de exclusão e segregação.

Assim, espera-se que o presente estudo possa promover reflexões e diálogos sobre a educação escolar como espaço de aprendizagem e formação do professor e seus desafios. Todavia, diante das mudanças constantes que a educação escolar perpassa, esta pesquisa se torna um ponto de partida para inspirar e apoiar outras investigações, um caminho para novos começos e recomeços.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7 ed. (coleção questões de nossa época; v. 8). São Paulo: Cortez, 2010.
- ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação, Governo Federal: Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 12 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Educação é a Base, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCEIEF110518versaofinalsite.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ. **Saúde mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19: crianças na Pandemia COVID 19**. 2020. Disponível em: [https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/05/crianc%CC%A7as\\_pandemia.pdf](https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/05/crianc%CC%A7as_pandemia.pdf). Acesso em: 16 jun. 2020.
- BRITO, A. E. O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 38, n. 7, 2006. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3872605>
- CANDAUI, V. (org). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- DIAS, E.; PINTO, F. C. F. A educação e a covid-19. **Ensaio: aval. pol. pública. Edu.** v. 28, n. 108, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v28n108/1809-4465-ensaio-28-108-0545.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido** - 62. Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GREIER, P.; GOUVÊA, T. (orgs.). **EDUSHIFTS: O futuro da educação é agora**. 2017. Disponível em: <https://www.edushifts.world/assets/ebooks/EDUshiftsNowBP.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2020.
- GIL, A. C. **Método e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo, Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2017.

JARDILINO, J. R. L.; SAMPAIO, A. M. M. Desenvolvimento profissional docente: reflexões sobre política pública de formação de professores. **Educação & Formação**, v. 4, n. 10, p. 180-194, jan/abr. 2019. Disponível em:  
<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/848/1089>. Acesso em: 08 jun. 2020.

LIBANEO, J. C. **Didática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

LOPES, A. *et al.* Formação de professores e primeiros anos de ensino: cruzando níveis de ensino e gerações de professores. In: MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. (orgs.). **Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco**. 1. ed. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2016. Disponível em:  
[https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/ehps/ebookpratica\\_sesaberesdocentes-osanosiniciaisenfoco0.pdf](https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/ehps/ebookpratica_sesaberesdocentes-osanosiniciaisenfoco0.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, S. M. F. **A ética, a ética profissional e a educação**. (Coleção Laços e Enlaces: ética e profissionalização do Pedagogo, v. 1). Curitiba: CRV, 2018.

NOBRE, F. E.; SULZART, S. O papel social da escola. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, v. 03, n. 8, 2018. Disponível em:  
<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/o-papel-social-da-escola.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, 2001. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Revista Psicol. Esc. Educ.** (Impr.). v. 9, n. 2, Campinas, dec., 2005. Disponível em:<  
[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572005000200012&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572005000200012&script=sci_arttext)>  
Acesso em: 22 ago. 2020.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Editora: Almedina, 2020.

SANTOS, M. V.; SILVA, T. F.; SPADARI, G. F.; NAKANO, T. C. Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. **Rev. Interinst. Psicol.** v. 11, n. 1. Belo Horizonte, jan./jun., 2018. Disponível em: <  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-82202018000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202018000100002)>  
Acesso em: 22 ago. 2020.

SILVA, F. O.; LIMA, A. C. R. E.; MUSSI, A. A. Travessias formativas na docência universitária: aprendizagens experienciais do/no PROFACE. **Revista Conexão UEPG**. v. 15, n 2. p. 212-219, maio-ago. 2019. Disponível em:  
<https://revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/12901/209209210860>. Acesso em: 29 jun. 2020.

SOUZA, A. C. G. A. Formação de Professores: uma reflexão Freiriana. **Revista Multidebates**. v. 4, n. 2, Palmas-TO, 2020. Disponível em:  
<http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/07/220-Texto-do-artigo-693-2-10-20200707.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto Político Pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização**, 22. ed. Libertard, 2012.

VEIGA, I. P. A. **Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político-Pedagógico**. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.