



Capítulo 1

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES



COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

LEARNING COMMUNITIES IN SCHOOLS AS A SPACE FOR TEACHER TRAINING

Sidney Marques da Motta¹

Resumo: Comunidade de aprendizagem ainda não possui uma definição comumente estabelecida entre os pesquisadores, mas é pautada no princípio dialogicidade, de Freire (1987). Além disso, o conceito de comunidade de aprendizagem associa-se a diversos conceitos como cidadania, democracia, diálogo, diversidade, autonomia e inclusão. Estabelecerá uma relação entre o conceito de comunidade de aprendizagem e o conceito de comunidade de prática (WENGER, 1991, 1998, 1999, 2010) e entre o conceito de círculo de civilização (FREIRE, 1967, 2003, 1980). As comunidades de aprendizagem se apresentam como uma alternativa para a transformação da escola e do seu contexto para a transformação cultural e social, tendo em vista que o professor e toda a escola necessitam de constantes atualizações a respeito as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Comunidade de aprendizagem; grupos colaborativos; formação contínua; professores.

Abstract: Learning community does not yet have a commonly established definition among researchers, but it is based on Freire's (1987) dialogicity principle. Furthermore, the concept of learning community is associated with several concepts such as citizenship, democracy, dialogue, diversity,

¹ Mestrando em Educação, Artes e História da Cultura - MACKENZIE - SP



autonomy and inclusion. It will establish a relationship between the concept of learning community and the concept of community of practice (WENGER, 1991, 1998, 1999, 2010) and between the concept of circle of civilization (FREIRE, 1967, 2003, 1980). Learning communities are presented as an alternative for the transformation of the school and its context for cultural and social transformation, considering that the teacher and the entire school need constant updates regarding pedagogical practices.

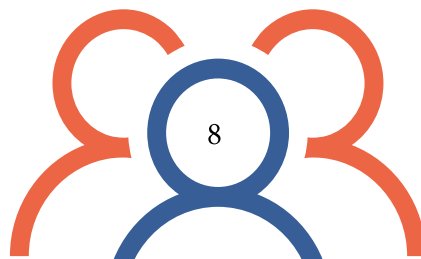
Keywords: Learning community; collaborative groups; continuous formation; teachers.

Introdução

O conceito de comunidade de aprendizagem não tem uma definição geralmente aceita entre os pesquisadores, mas de acordo com (MELO et al., 2020) há uma relação entre o conceito de comunidade de aprendizagem e o conceito de comunidade de prática (WENGER, 1991, 1998, 1999, 2010) e o conceito de círculo de civilização (FREIRE, 1967, 2003, 1980). Essas conotações são relevantes para perspectivas transformadoras em educação social e pedagogia comunitária, ao mesmo tempo em que enfatizam a natureza social da aprendizagem que o conceito revela.

É impossível não mencionar os princípios da aprendizagem interativa que sustentam o processo de construção de uma comunidade de aprendizagem. Como esses princípios se fundamentam no conceito de diálogo proposto por Freire (1987) e como emergem da participação comunitária e social.

Segundo Correia (2022), o conceito de comunidade de aprendizagem está relacionado a vários conceitos como cidadania, democracia, diálogo, diversidade, autonomia e inclusão. Tais implicações revelam que além de ser uma proposta de integração entre escola, família e comunidade, é um espaço que envolve novas formas de conceber gestão, interações e aprendizagem, tendo como



objetivo principal, em alguns casos, consolidar um projeto de cultura transformação.

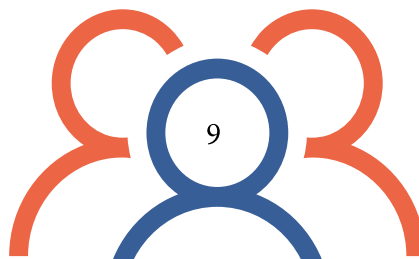
Então, o que caracteriza uma comunidade de aprendizagem? O que revelam as iniciativas já desenvolvidas em comum? Cada experiência é única porque, entre outros fatores, cada uma teve seu próprio processo de desenvolvimento com base nos interesses específicos dos diferentes grupos e, sobretudo, porque cada processo de interação caracterizará determinada iniciativa de maneira muito particular e definirá a comunidade e aprendizagem adotada por cada grupo.

Nas diferentes compreensões sobre a comunidade de aprendizagem, observou-se que as ações e práticas adotadas nas diferentes iniciativas resultam da compreensão que cada grupo tem dos conceitos de comunidade e aprendizagem. A palavra Comunidade vem do latim *communitas* e seu significado se refere ao público é um grupo de pessoas que compartilham elementos comuns e podem ser virtuais ou presenciais (CORREIA, 2022).

A necessidade de se pensar e organizar comunidades de aprendizagem nas escolas, advém da vontade de reforma na educação, que é preocupação não só do Brasil, mas tem caráter mundial e as iniciativas para melhoria da qualidade da educação, por vezes, está entrelaçada ao papel ativo do professor neste processo.

Diante desse cenário, a “pressão” que recai no profissional é entendida, por alguns pesquisadores, como injusta, na medida em que somente uma formação continuada seria capaz de ser uma medida de tentativa de suprimir a defasagem do período de constituição e formação do profissional perpassando a formação do profissional desde a educação básica até o ensino superior, comparado ao período atual em que novas práticas e abordagens são necessárias para a atuação prática como docente (CALHOUN; JOYCE, 2012).

Sendo culpabilizado ou não, a questão é que essa reforma busca melhorias na qualidade da educação e se manifesta em diferentes esferas, políticas públicas, investimento, avaliação, legislação, entre outros. Porém, cabe destacar que todos esses esforços parecem culminar ou levar em consideração o espaço escolar, espaço de atuação do professor, como um espaço propício para a comunidade de



aprendizagem, mediante a garantia da democracia nas relações, da metacognição e cooperação para colocar em prática aspectos da reforma educacional (HOPKINS, 2012).

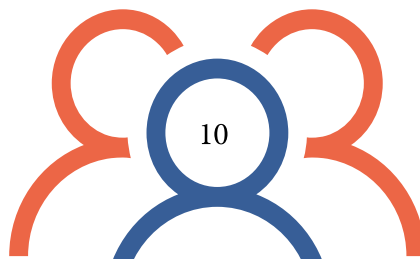
Comunidades de aprendizagem na escola

Caixeta et al (2012) expressam que a motivação para a constituição de uma comunidade de aprendizagem pode advir de um grupo de pessoas que não somente possuem as mesmas dificuldades, mas possuem potencial para ampliar e potencializar as próprias habilidades. Salientam ainda que as comunidades de aprendizagem precisam estar regidas pelos princípios da “cooperação, da reciprocidade e da solidariedade entre os participantes e para além deles” (p.374).

Essas percepções ajudam a identificar diferentes formas de conceituar uma comunidade de aprendizagem. Destacam-se três tentativas de definição:

- 1) Agrupamento de pessoas com vivências iguais: indica uma visão reducionista da CA, uma vez que foca no agrupamento de pessoas por vivências comuns, não discute os conflitos, e as diferenças, não valoriza o senso de identidade e os laços constituídos; 2) Espaço de compartilhamento de saberes entre pessoas de interesse comum: conceitua CA como espaços de interação e colaboração que geram benefícios para os participantes internos, compreende uma ação voltada para a superação de suas próprias carências; e 3) Espaço de promoção e construção colaborativa, cooperativa e solidária, sendo essa a perspectiva mais abrangente e dialógica (CAIXETA et al, p.374, 2012).

Nota-se no fragmento anterior que a comunidade de aprendizagem, por sua vez, pode ser um espaço de troca de experiências, saberes e interesses comuns de um determinado grupo, bem como um espaço onde, além da troca, relações de cooperação, cooperação e solidariedade são possíveis.



No terceiro conceito, formar uma comunidade envolve criar uma identidade de grupo. Fica claro, portanto, que as comunidades de aprendizagem podem ser um espaço de vivência, conhecimento e interesses usuais de um grupo, bem como espaços onde, além da troca, cooperação e solidariedade, cooperação e conexão. No terceiro conceito, a formação de uma comunidade envolve a criação de uma identidade de grupo (CORREIA, 2022).

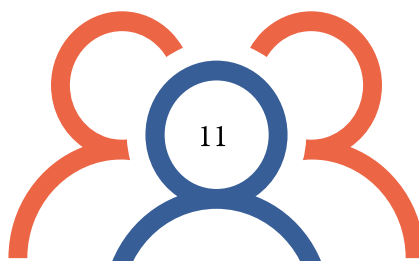
De acordo como Caixeta et al (2012),

uma comunidade de aprendizagem se constitui de: ...um conjunto de pessoas, que pode não estar bem delimitado no tempo e no espaço, mas que geram espaço de possibilidades, onde as diferenças e igualdades se fazem presentes e são determinantes para a construção da comunidade. Nesse contexto, as comunidades de aprendizagem são espaços ricos de construção de si, de grupo e do conhecimento em geral numa perspectiva ampla de troca, em que as zonas de contato estão abertas para diversas formas de comunicação que atravessam as fronteiras dos grupos e subgrupos que compõem as comunidades (p.377-378).

Essas afirmações deixam claro que o conceito de comunidade de aprendizagem é muito próximo ao de comunidade de prática. Ambas as definições incluem a afirmação de que a aprendizagem comunitária consiste na construção do conhecimento na autoconsciência e no sentimento de pertencer a um grupo.

Com base nos estudos de Wenger (2010), as comunidades de prática são

compostas por pessoas que compartilham um mesmo interesse ou paixão. Interagem, trocam informações e conhecimento. E podem ser caracterizadas por apresentarem as seguintes dimensões: empreendimento coletivo, envolvimento mútuo e repertório compartilhado...interesses comuns de aprendiza-



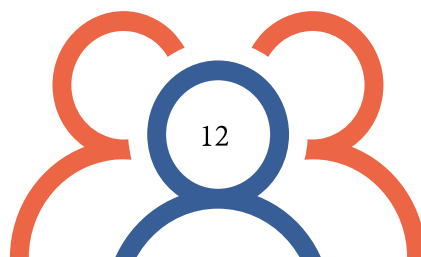
do e desenvolvimento pessoal são fatores que mantêm as pessoas integradas (p.1).

Em continuidade, Ipiranga et al (2005) afirmam que:

Uma comunidade de prática envolve muito mais do que o conhecimento técnico ou habilidade associada à obrigação de alguma tarefa. Os membros estão enredados num conjunto de relacionamentos ao longo do tempo (LAVE e WENGER, 1991) e comunidades se desenvolvem ao redor de coisas que interessam às pessoas (WENGER, 1998). O fato delas estarem organizadas em torno de alguma área de conhecimento e atividade em particular dá aos seus membros um senso de iniciativa conjunta e de identidade. Para uma comunidade de prática funcionar, ela precisa gerar e apropriar-se de um repertório de ideias, compromissos e lembranças compartilhados. Ela também precisa desenvolver vários recursos, tais como ferramentas, documentos, rotinas, vocabulário e símbolos que de algum modo conduzem o conhecimento acumulado pela comunidade (p.3).

Além do exposto, os princípios da prática social descritos por Lave e Wenger (1991; 1999), Figueiredo (2002), Moura (2009), Ipiranga e outros (2005) também introduzem semelhanças e paralelos conceituais. Estes incluem espaço, significado, comunidade, identidade e práticas sociais.

Segundo os autores “domínio” refere-se ao conhecimento que dá sentido à organização de grupos que se junta e trabalham juntos. A palavra “significado” refere-se ao desejo de encontrar significado em nosso mundo e existência. Esse mundo é edificado socialmente, combinando formas e atividades objetivas com compreensão subjetiva e intersubjetiva delas (LAVE; WENGER 1991, 1999; FIGUEIREDO, 2002; MOURA, 2009; IPIRANGA, 2005).



O conceito de “comunidade” é o contexto social em que aprendemos e criamos um sentimento de pertença. Refere-se a uma relação de confiança recíproca e participação que une as pessoas e permite que funcionem como uma comunidade. E “identidade” é uma forma de aprendizado: aprendemos à medida que criamos nossa própria identidade (LAVE; WENGER 1991, 1999; FIGUEIREDO, 2002; MOURA, 2009; IPIRANGA, 2005).

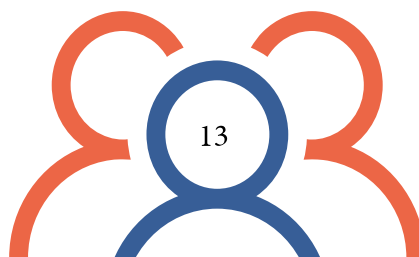
E o último é “atividade social”, que considera a ação social no mundo como aprendizado. “Aprendemos fazendo.” Esta é a visão relativa do homem sobre o mundo e suas ações. Como resultado, o repertório e os recursos evoluíram: equipamentos, ferramentas, documentos, procedimentos, emblemas, objetos, dicionários. É o desenvolvimento e aplicação do conhecimento que as pessoas compartilham em suas comunidades por meio da prática (CORREIA, 2022).

Assim, tais iniciativas incluem práticas, métodos e abordagens amplamente compartilhadas entre os membros. Assim, tanto as comunidades de prática quanto as de aprendizagem podem ser descritas como espaços de desenvolvimento, discussão e troca de jeitos mundanos e relações de vida (CORREIA, 2022).

A vida de uma comunidade desse ponto de vista é um processo contínuo de acordo sobre o significado. Neste contexto, a prática e a conjectura são indissociáveis e essenciais para erigir relações, compromissos e paixões que possam conduzir à partilha de experiências e saberes e ao desenvolvimento de incompetências e posicionamentos (CORREIA, 2022).

Assim, de acordo com (WENGER, 1999; IPIRANGA et al, 2005):

Os membros de uma comunidade de prática trabalham juntos, zelam uns pelos outros, conversam entre si, trocam informações e opiniões; sendo, de modo rotineiro, diretamente influenciados pelo entendimento mútuo. O desenvolvimento da prática leva algum tempo, mas o que define uma comunidade de prática em sua dimensão temporal não é apenas uma questão de “quanto tempo”, mas a sustentação do engajamento na busca de um empreendimento



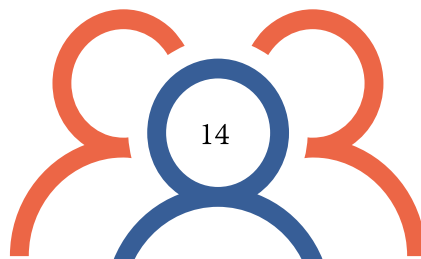
mútuo que compartilhe um aprendizado significativo. Depreende-se daí que comunidades de prática podem ser pensadas a partir de histórias compartilhadas de aprendizagem; e, para que a prática nessas comunidades seja um processo intencional, seus membros realizam tarefas conjuntas, negociam novos significados e aprendem uns com os outros, compartilhando suas competências com as novas gerações (p.7).

A partir das considerações até agora, fica claro que tanto os conceitos de comunidades de aprendizagem quanto de comunidades práticas enfatizam a natureza social da aprendizagem. Com base nos estudos de Wenger (2010), nessa perspectiva, a aprendizagem é compreendida como um sistema que envolve relações sociais.

Ipiranga (2005) acrescenta que é a aprendizagem baseada na prática social em que os processos cognitivos são menos focalizados e focados. Com base na pesquisa de Wenger (1998), Ipiranga e colaboradores (2005, p. 2) sintetizam alguns princípios sobre os aspectos sociais da aprendizagem

1) a aprendizagem é inerente à natureza humana; 2) consiste na habilidade para negociar novos significados; 3) é, fundamentalmente, experimental e social; 4) transforma identidades e constrói trajetórias de participação; 5) significa lidar com fronteiras; é uma questão de energia social, poder, alinhamento e engajamento; 6) envolve uma ação recíproca entre o local e o global. Compreender, inteligir, perceber as relações que nos constituem se dá em um processo de comunicação e intercomunicação, se dá entre sujeitos e com sujeitos, por isso aprender é um ato social (p.2).

Além dessa importante consideração, vários pontos gerais encontrados no conceito de troca podem ser sublinhados. Mello et al (2012) atentam para dois aspectos que aparecem com frequência:



1) a diversificação das interações e atividades; 2) intensificação dos tempos de aprendizagem. Isso pressupõe a participação de diferentes sujeitos, criando relações múltiplas entre eles, fator que pode aumentar a qualidade e a quantidade das possibilidades de acesso ao conhecimento.

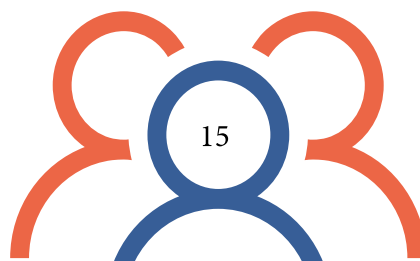
Catela (2011) identificou três características recorrentes: o desenvolvimento de processos de aprendizagem contínua baseados na colaboração e interação; o sentimento de pertencimento a um grupo e a troca de saberes e experiências e ter um espaço físico / virtual para erigir trocas e aprendizados.

Mello (2012) aponta que a existência de uma comunidade de aprendizagem pode ocorrer em diferentes espaços e níveis de abrangência. Catela (2011, pp. 36- 37), identifica alguns desses possíveis níveis de abrangência e aponta que a comunidade de aprendizagem pode ser configurada como: “1) projetos escolares; 2) projetos universitários e seu contexto; 3) projetos de cidade-estado e territoriais”.

Correia, 2022 sugere que também se pode dizer que as comunidades de aprendizagem funcionam como projetos de grupo. A discussão visou centrar-se na possibilidade de construção de uma comunidade de aprendizagem a partir da dinâmica escolar e do contexto de mudança cultural e social.

Além disso, lembre-se de que uma comunidade de aprendizagem é uma oferta escolar ou comunitária criada por meio da educação social e cultural, aprendizagem colaborativa dentro de uma comunidade e destinada a transformar a escola e seu ambiente. Ao envolver as partes interessadas na defesa de uma educação de qualidade para todos, visam investir na democratização das escolas por meio do diálogo e da participação. Conseqüentemente, a definição de uma comunidade de aprendizagem é usada da seguinte forma. Uma comunidade de aprendizagem é um espaço de troca e aprendizado onde coexistem diferentes disciplinas e saberes, e tem como objetivo transformar as relações escolares, culturais e sociais da região em que está inserida. através de conversas reais (CORREIA, 2022).

Ao se referir às comunidades de aprendizagem como motores de mudança social e cultural, entende-se que os conceitos de comunidades de prática e comunidades de aprendizagem complemen-



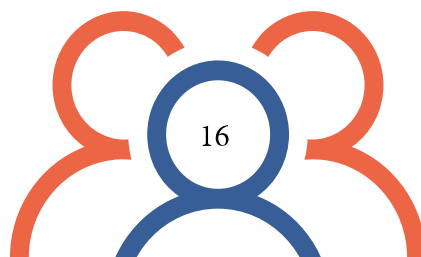
tam e replicam as ideias de Paulo Freire sobre a roda da cultura. Não se pode esquecer que, além de compartilhar histórias de aprendizado e aptidões com novas gerações, e que nesse processo as pessoas constroem, recriam e negociam significados, a transformação social e cultural não é apenas das pessoas envolvidas, mas principalmente das pessoas. Relação com o ambiente (CORREIA, 2022).

Quando a transformação intervir nas mudanças da realidade e na nossa relação com a realidade, o círculo da civilização aparece no contexto da alfabetização. O conceito da roda tomou conta da sala de aula, formando um círculo porque os participantes estão espalhados e não alinhados como em uma sala de aula tradicional. De pé no círculo, todos podem se olhar e se olhar. E a cultura existe porque ao se relacionar com sua realidade, as pessoas recriam e criam seu contexto, agregando algo que por si cria, domina, humaniza e temporaliza os espaços geográficos (FREIRE, 2003).

Com base na reflexão de Freire, desenvolver uma definição de círculo cultural: o círculo cultural -um campo de estudo onde coexistem diferentes identidades e diferentes conhecimentos- implica a experiência do diálogo coletivo e da solidariedade de longo prazo, um processo de entregar o produto de conhecimento gerado como resultado dessas situações. A roda de cultura é então um espaço onde se aprende e se ensina o diálogo, onde o conhecimento não se transmite, mas se constrói a partir da leitura do mundo. Para Freire (2003, p. 103):

em vez de os professores possuir uma forte tradição de “doadores” facilitando as discordâncias. Em vez de conversas em classe. Os participantes do grupo substituem os alunos por tradições passivas. Em vez de “pontos” e programas alienados - programação “condensada” e “computada” na unidade.

Na comunidade de aprendizagem, o professor continua sendo uma pessoa importante e fundamental no processo, mas outras relações existentes também ganham importância à medida que se integram e interagem no processo de aprendizagem e potencializam a inteligência. Além disso, não é apenas um processo cognitivo. É um processo de comunicação e interconexão. Freire (p. 21, 1996)



aponta que

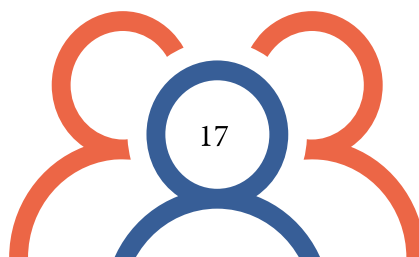
A tarefa coerente do professor bem-pensante, praticando a prática irrefutável da compreensão é desafiar o aluno com quem ele se comunica a compreender, o comunicado. Não há clareza além da comunicação e comunicação entre eles que não é baseado em conversa. Conseqüentemente, o pensamento correto é a interação.

O conceito de círculo de civilização insere-se na reflexão do conceito de Comunidade de Aprendizagem, desvendando também o carácter social da aprendizagem, mas sobretudo um ideal de educação: aprender em contacto com os outros, as suas estórias e o seu território. É vivenciar intensamente as características sociais e sociais da educação. Esse ideal de educação é moldado no conceito de estudos sociais e na discussão do conceito de ensino social.

Tais conceitos costumam se complementar em determinadas áreas, sendo uma delas a comunidade de aprendizagem como lugar de transformação social. Rodrigues e outros (2018) afirmam que a pedagogia comunitária está intimamente relacionada com a pedagogia social e a educação social, especialmente no caso de espaços em que atua a pedagogia social ativa. Segundo Rodrigues et al. (2018, p. 2):

Poderíamos afirmar que no Brasil, considerando a herança teórica e reflexiva de Paulo Freire (1996), essa aproximação se dá no rigor ético das ações formativas, cuidado com a natureza, infâncias e comunidades, assim como uma forte marca das atuações universitárias a partir da Extensão.

Esse conceito também é encontrado em contextos de comunidades de aprendizagem, que devem promover processos territoriais e comunitários, pois a interação entre a comunidade e a escola não se limita à abertura dos portões da escola e passagem pela comunidade, mas apenas ao uso de



ferramentas físicas. o espaço, sua estrutura e materiais estão muito mais relacionados às possibilidades de tomada de decisão, participação efetiva e protagonismo social que esse espaço proporciona. Trata-se de promover a cooperação, a política e a mudança por meio do diálogo e da integração.

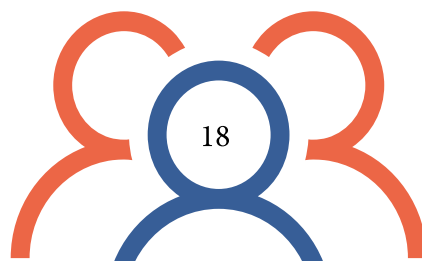
Rodrigues et al. (2018, p. 3) sublinham que « a pedagogia social tem assumido contornos mais acadêmicos e comunitários devido à sua legítima abordagem à pedagogia social, que bebe nas suas fontes e se legitima nas práticas de resistência na prática dos espaços de intervenção.

Paulo Freire, com seu trabalho na educação como transformação social e popular, princípios da educação liberal e conscientização do papel da criança e do jovem e confirmação do conceito de educação social, respectivamente, é preciso entender que uma educação integral. Epistemologia política da inovação política. Essas ações são espacialmente independentes, podem ser formais, públicas e gratuitas, mas também não oficiais.

O mais importante é a garantia da cura por meio dos processos de subjetivação, das vivências estéticas necessários a todos, da participação democrática e política nas decisões, consequências e práticas, bem como protagonismo no desenvolvimento dos processos de transformação. para produzir. Através da coesão, discussão e discussão de diferentes entidades mudando regiões, comunidades e destinos. Nessa visão, o processo de aprendizagem ocorre por meio da troca de conhecimento, prazer, imaginação e experiência.

Nesse sentido, a construção da educação e do conhecimento se dá por meio do diálogo com a história da comunidade. Conforme expresso por Carlos Calvo (2017, p. 81), é necessário: “Ir à comunidade sem agenda pré-estabelecida, com a única indicação de que o visível e o invisível devem ser interrogados para iniciar um processo de requisição de provisórias respostas sobre a vida comunitária e a história. A ideia de comunidade de aprendizagem possibilita, ao mesmo tempo, conhecer a comunidade em que se vive, problematizá-la, edificar conhecimento e conhecer a si mesmo. Freire (1987) observou que meninos e meninas fazem história.

Tornam-se animais históricos e sociais. E esse processo se dá por meio do engajamento cons-



tante com a realidade do processo que nos torna humanos.

Carlos Calvo (2017, p. 84) afirma que os alunos. Dentro há história, ciência e arte.” A ideia de comunidade de aprendizagem possibilita, ao mesmo tempo, conhecer a comunidade em que se vive, problematizá-la, edificar conhecimento e conhecer a si mesmo. Freire (1987) observou que meninos e meninas fazem história.

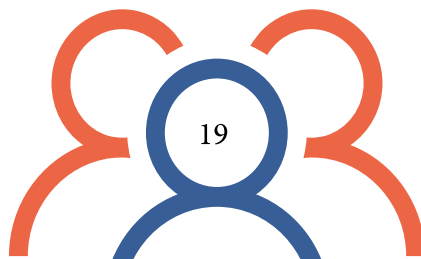
Tornam-se animais históricos e sociais. E esse processo ocorre em constante conexão com a realidade. Esse processo nos torna humanos, segundo Freire (2003, p. 43):

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. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. Nesse fazer cultura, a educação, como experiência singularmente humana, se faz uma forma de intervenção no mundo.

Calvo (2017) aponta que nesse sentido vivemos em uma educação utópica, pois ela tem um lugar e um momento histórico. Freire (1987) via o processo de humanização e criação cultural como um verdadeiro movimento de libertação. No entanto, Freire aponta que não é algo que se investe em meninos e meninas, não é apenas mais uma palavra vazia, é ação, que demonstra a ação e a reflexão do homem sobre o mundo para transformá-lo. Assim, uma educação verdadeiramente comprometida com a liberdade se baseia no questionamento da relação do homem e da mulher com o mundo.

Freire (1987) argumenta que as pessoas mudam o mundo com as palavras certas. Ser humano significa descobrir e mudar o mundo. Homens e meninas não foram criados em silêncio. Mas em palavras, ações, pensamentos e ações. Assim, verdadeira educação não é possível sem comunicação e participação.

Uma parte importante dos estudos relacionados à formação continuada de professores afir-



ma que o foco deve ser o coletivo de professores de cada instituição de ensino, e atribuindo ao coordenador pedagógico o papel central na formulação de ações de formação a fim de promover o desenvolvimento da equipe pedagógica. É necessário, portanto, organizar o tempo escolar de forma a garantir a regularidade das reuniões a contextualização dos temas e o envolvimento dos professores para que as controvérsias sejam para eles momentos de real aprendizagem.

Muitos cursos colaborativos para professores, sem descuidar do papel do coordenador pedagógico, dão mais atenção à escola caracterizando as interações que acontecem no local de trabalho ou em outros equipamentos do sistema de ensino.

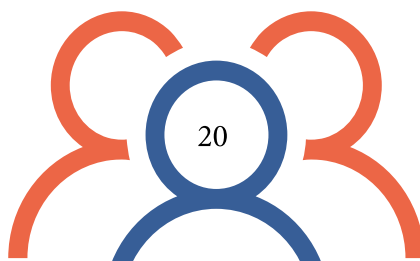
Essa corrente, forte no nível institucional, exige que os professores questionam incessantemente sua prática pedagógica para que uma discussão rica sobre o ensino revele seus aspectos críticos, bem como a experimentação didática, o uso de novas estratégias de ensino e a adoção de uma organização mais eficaz do ensino.

Desentendimentos entre professores, em particular, devem criar uma atmosfera de confiança e compreensão recíprocas. Qual é a principal função de uma comunidade de aprendizagem? (FULLAN; GERMAIN, 2006). Neles é possível observar e falar sobre o que está sendo feito e junto com isso observado e o que é dito torna-se um feedback para a melhoria do processo de ensino.

Esses resultados são promissores. Os professores estão mais interessados em inovação e experimentação. uma coordenação mais eficaz do trabalho dentro e entre as aulas uma articulação coerente dos diferentes níveis de ensino e uma maior aposta na repressão de processos de ensino que não ajudam a motivar ou motivam os alunos a aprender como pretendido.

Para construir comunidades de aprendizagem, os professores devem aprender a explicitar os conflitos e a negociar; evitar acordos rápidos e simplistas; desenvolver sensibilidade política e ética; conhecer o macro contexto em que se insere, com suas desigualdades e disfunções; combater os males da escola bem como os da sociedade em geral.

A aprendizagem ao longo da vida é um conceito que deve ser integrado à cultura escolar por



meio da colaboração estabelecida entre universidades, faculdades e sistemas educacionais. Só através da colaboração é possível moldar culturas institucionais em escolas que apoiam diferentes professores em diferentes momentos do ciclo profissional.

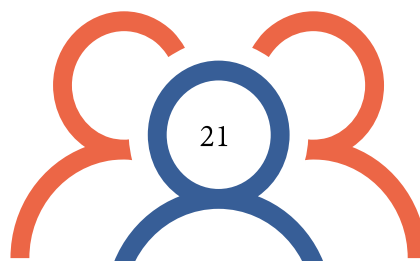
De acordo com o estudo de Davis e outros (2011) existe uma abordagem colaborativa na educação ao longo da vida ao contrário da perspectiva da individualização. Alguns secretários de educação defendem que a escola deve ser considerada e promovida como um local de formação continuada de professores, pois como explica Imbernón (2010), se a carreira docente tem uma parte subjetiva, ela também significa cooperação.

Esta perspectiva centra-se nas atividades desenvolvidas nas escolas do grupo de estudo, com um acompanhamento sistemático e rigoroso; a produção coletiva de materiais para determinadas turmas e disciplinas, posteriormente divulgados nos sites do Ministério da educação a participação dos professores no processo de planejamento, implementação das ações e sua avaliação; desenvolvimento de projetos pedagógicos relacionados com temas ou problemas curriculares identificados nas salas de aula formação de redes virtuais de colaboração e apoio profissional entre comunidades escolares e sistemas educativos, entre outros.

Considerações finais

De acordo com Hopkins (2012), a escola é vista como uma instituição responsável pela aprendizagem tanto do ponto de vista do aluno quanto pelo desenvolvimento contínuo de figuras profissionais.

No sentido de melhorar a qualidade do ensino prevê-se a reformulação da organicidade escolar, o que exige a participação ativa de todos os agentes. Essa participação ativa representa a formação continuada e o envolvimento direto ou indireto em iniciativas voltadas para a cultura da informação na gestão escolar (CLIMACO, 1992).



Em muitos países e no Brasil, a reforma da descentralização do ensino é condição para que a escola tenha maior autonomia. Teoricamente, isso contribui para a formação de escolas de alto desempenho, mas isso depende claramente de uma variedade de fatores, não apenas relacionados à capacitância de intervenção direta das escolas, mas também a fatores que impedem as escolas de intervir mais diretamente em curto prazo (CARNOY; CASTRO, 2012).

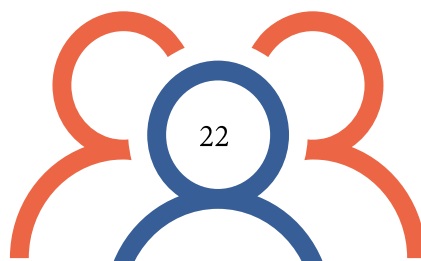
Barth (1990) discute a reforma escolar, considerando o nível de ambição e energia da maioria dos agentes que operam no espaço. O conceito de comunidade de aprendizagem ocorre no plural da palavra aprendizagem e está relacionado ao contexto da reforma educacional centrada na escola.

No entanto, cabe destacar que o autor citado faz suposições para que isso aconteça: a escola tem capacidade de melhorar nas condições certas; deve haver motivação para que adultos e jovens (incluindo o professor) contribuam juntos para a aprendizagem (de si e dos outros). É necessário melhorar a cultura escolar, bem como a qualidade das relações interpessoais, porque isso tem impacto na qualidade da aprendizagem e, por fim, um esforço para criar e proporcionar, dentro e fora do espaço escolar, as condições que permitam todos os que frequentam, para promover e apoiar a aprendizagem dos outros.

Referências Bibliográficas

BARTH, R. *Improving schools, from within*. San Francisco: Jossey Bass, 1990. Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: www.mec.seesp.gov.br Acesso em: 05 jul. 2012.

CAIXETA, J. E.; RIBEIRO, L. B. L.; LEITE, M. C. M. Um estudo teórico sobre as comunidades de aprendizagem na educação a distância. In: *Anais 3º Simpósio Educação e Comunicação*, 17 a 19 setembro, 2012, p. 370-384.



CALHOUN, Emily; JOYCE, Bruce. “As mudanças ‘de dentro para fora’ e ‘de fora para dentro’: lições dos paradigmas da melhoria escolar do passado e do presente”. In: BROOKE, Nigel (Org.). Marcos históricos na reforma da educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CALVO, Muñoz, Carlos. *Ingenuos, ignorantes, inocentes* [texto impreso] / Carlos Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

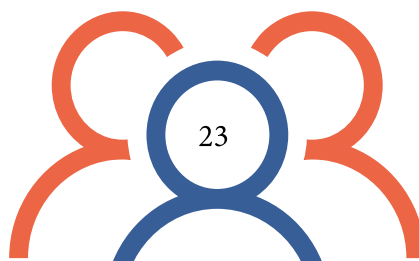
CARNOY, Martin; CASTRO, Claudio de Moura. “A melhoria da educação na América Latina: e agora, para onde vamos?” In: BROOKE, Nigel (Org.). Marcos históricos na reforma da educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CATELA, H. Comunidades de Aprendizagem: em torno de um conceito. *Revista de Educação*. Vol. XVIII, nº 2, 2011, p.31-45, 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/21685/1/2018_FabianaMoreiraVicentini_tcc.pdf. Acesso em: 28 de abril de 2022.

CLÍMACO, M. C. *Observatório da Qualidade da Escola. Guião Organizativo*. Lisboa, Ministério da Educação: Programa de Educação Para Todos, 1992.

CORREIA, Yourssany Raposo Lopes. *A formação continuada e seus reflexos na prática pedagógica dos docentes da Educação Básica na Região Autônoma de Príncipe*. Monografia (graduação) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Disponível em https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2547/1/2022_mono_y_ourssanycorreia.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.



FIGUEIREDO, Antonio Dias de. Redes e educação: a surpreendente riqueza de um conceito. In: Redes de aprendizagem, redes de conhecimento. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 2002.

FREIRE, Paulo. Conscientização teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo (SP): Moraes; 1980.

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

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

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

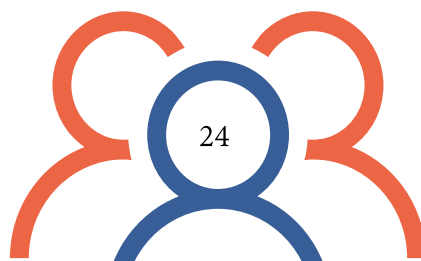
FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997, 245 p.

FULLAN, M.; GERMAIN, C. Learning places. Thousand Oaks: Corwin. história de uma comunidade de prática. Cad. EBAPE.BR, Rio de Janeiro, v. 3, n., 2006.

HOPKINS, David. “Tensões e perspectivas para o campo da ‘melhoria escolar’”. In: BROOKE, Nigel (Org.). Marcos históricos na reforma da educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.



IPIRANGA, Ana Silvia Rocha et al. Aprendizagem como ato de participação: a história de uma comunidade de prática. Cad. EBAPE.BR, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 01- 17, dezembro. 2005. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167939512005000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 de junho 2018.

LAVE, J.; WENGER, E. Situated learning: legitimate peripheral participation. MELO, Elda Silva do Nascimento; SANTOS, Camila Rodrigues dos. “A formação continuada de professores(as) no Brasil: do século XX ao século XXI”. Revista Humanidades e Inovação v.7, n.11, 2020.

MOURA, Guilherme Lima. Somos uma comunidade de prática? Rev. Adm. Pública, Rio de Janeiro, v.43, n.2, p.323-346, abril. 2009. Disponível em: Revista de Educação. Vol. XVIII, nº 2, 2011, p.31-45. Disponível em:<http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol_XVIII_2/artigo2.pdf>. Acesso em: 28 de abril de 2022.

WENGER, E. C. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In: C. Blackmore (Ed.), Social learning systems and communities of practice (pp. 179–198). London, UK: Springer, 2010.

WENGER, E. C. Communities of practice: learning as a social system. Presented in Toronto Apr, 1999.

WENGER, E. C. Communities of practice: learning, meaning, and identity. Cambridge: University Press, 1998.

