

Formação continuada docente como lugar de experiências: comunidade de aprendizagem e as lições da pandemia da Covid-19

Continuing teacher education as a place of experiences: learning community and lessons from the pandemic of Covid-19

La formación continua docente como lugar de experiencias: comunidad de aprendizaje y las lecciones de la pandemia de Covid-19

Juliane Cláudia Piovesan¹

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões; Professora.
<https://orcid.org/0000-0002-8283-7650>

Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi²

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões; Professora Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação. <https://orcid.org/0000-0001-6744-9142>

Resumo: Este artigo tem por objetivo evidenciar a formação continuada como lugar que movimenta experiências e possibilidades, no entrelaçamento entre universidade e escola. Intenciona colaborar na premissa da possibilidade de organizar um processo formativo através de comunidade de aprendizagem, por meio de aportes digitais. Argumenta-se que é necessário pensar a formação continuada enquanto um “lugar” mobilizador da docência, de compartilhar experiências, produzir saberes e de profissionalização contínua, com o propósito de fomentar novas práticas, vivências e aprendizagens. Ainda, reflete e indica que esse movimento é possível de ser realizado por meio de aportes tecnológicos, considerando que, se a pandemia nos trouxe lições de isolamento e solidão, as respostas a ela nos ensinaram novas formas e aparatos de comunicação, evidenciando o diálogo e o aprender em comunidade. Este estudo é de cunho bibliográfico, tendo âncora em autores como Candau (1999), Fiorentini (2009, 2010), Imbernón (2009, 2010), Lévy (1999, 2007), Nóvoa (1997, 2009, 2017, 2020, 2022), Sacristán (1999), Tardif (2002) e Veiga (2008). Pode-se afirmar que a formação continuada, a

¹ Doutora em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões; Vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas.

² Doutora em Educação Científica e Tecnológica e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina; Vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas.

partir de comunidade de aprendizagem, contribui na apropriação e reelaboração de saberes pensados e refletidos no coletivo.

Palavras-chave: Formação continuada; Universidade e escola; Comunidade de aprendizagem; Pandemia da Covid-19; Aporte Tecnológico.

Abstract: *This academic paper aims to highlight continuing education as a place that moves experiences and possibilities, in the intertwining between university and school. It intends to collaborate on the premise of the possibility of organizing a training process through a learning community, through digital contributions. It is argued that it is necessary to think of continuing education as a "place" that mobilizes teaching, to share experiences, produce knowledge and continuous professionalization, with the purpose of fostering new practices, experiences and learning. Still, it indicates that this movement is possible to be carried out through technological contributions, considering that, if the pandemic brought us lessons of isolation and loneliness, the responses to it taught us new forms and devices of communication, evidencing dialogue and learning in community. This study is bibliographic in nature, anchored in authors such as Candau (1999), Fiorentini (2009, 2010), Imbernón (2009, 2010), Lévy (1999, 2007), Nóvoa (1997, 2009, 2017, 2020, 2022), Sacristán (1999), Tardif (2002) and Veiga (2008). It can be said that continuing education, based on a learning community, contributes to the appropriation and re-elaboration of knowledge thought and reflected in the collective.*

Keywords: *Continuing education; University and school; Learning community; Covid-19 pandemic; Technological Support.*

Resumen: *Este artículo tiene como objetivo destacar la educación permanente como un lugar que mueve experiencias y posibilidades, en el entrelazamiento entre universidad y escuela. Se pretende colaborar bajo la premisa de la posibilidad de organizar un proceso de formación a través de una comunidad de aprendizaje, a través de aportes digitales. Se sostiene que es necesario pensar la educación continua como un "lugar" que movilice la enseñanza, para compartir experiencias, producir conocimiento y profesionalización continua, con el propósito de fomentar nuevas prácticas, experiencias y aprendizajes. Aún así, indica que es posible realizar este movimiento a través de aportes tecnológicos, considerando que, si la pandemia nos trajo lecciones de aislamiento y soledad, las respuestas a ella nos enseñaron nuevas formas y dispositivos de comunicación, evidenciando el diálogo y el aprendizaje en comunidad. Este estudio es de carácter bibliográfico, anclado en autores como Candau (1999), Fiorentini (2009, 2010), Imbernón (2009, 2010), Lévy (1999, 2007), Nóvoa (1997, 2009, 2017, 2020, 2022), Sacristán (1999), Tardif (2002) y Veiga (2008). Se puede decir que la educación permanente, basada en una comunidad de aprendizaje, contribuye a la apropiación y reelaboración de saberes pensados y reflejados en el colectivo.*

Palabras-clave: *Educación continua; Universidad y escuela; Comunidad de aprendizaje; Pandemia de COVID-19; Soporte Tecnológico.*

Recebido em 18 de julho de 2022

Aceito em 31 de outubro de 2023

1 PRIMEIRAS PALAURAS

Ser professor é um desafio, exige um trabalho com responsabilidade, comprometimento, conhecimento e criticidade. Requer um processo pedagógico com consciência, na busca constante pela construção humana de si e de todos os sujeitos pelo qual desenvolve seu processo educativo. Para tanto, é necessário um aprimoramento permanente, uma formação contínua que promova avanços e inovações, mobilize a reflexão sobre a prática e qualifique o seu desenvolvimento.

Assim, busca-se refletir sobre esse processo de formação continuada dos professores como o lugar pedagógico que possibilita mudanças qualitativas e desenvolvido no *locus*³ do trabalho pedagógico, na instituição escolar e no coletivo.

Neste estudo, argumenta-se que é necessário pensar a formação continuada enquanto um “lugar” de refletir constantemente o ser professor, compartilhar experiências, produzir saberes⁴, bem como de profissionalização contínua. Destaca-se a necessidade de estreitar os laços entre a universidade e a escola, na mobilização de comunidade de aprendizagem, com o propósito de fomentar novas práticas, experiências e aprendizagens. Ainda, preconiza-se que esse movimento é possível de ser realizado por meio de aportes digitais, considerando as lições da pandemia, os novos meios de se comunicar e a necessidade do diálogo mais profícuo, assim como de vivenciar mais a coletividade.

Nesse cenário, o estudo é bibliográfico, buscando aportes de teóricos e estudiosos que delineiam sobre a formação continuada, sobre o coletivo escolar, a comunidade de aprendizagem, intencionando buscar respostas e, talvez, aguçar novas perguntas ao debate. Para tanto, Candau (1999), Fiorentini (2009, 2010), Imbernón (2009, 2010), Lévy (1999, 2007), Nóvoa (1997, 2009, 2017, 2020, 2022), Sacristán (1999), Tardif (2002), Veiga (2008), entre outros, deram sustentação à problemática, com olhares profundos, reflexivos e pertinentes.

O estudo, nessa acepção, apresenta primeiramente uma reflexão sobre o conceito de lugar, para além de mera localização geográfica, trazendo considerações como o espaço do vivido, da experiência, dos significados e das interações sociais, destacando a formação continuada como lugar da profissionalidade⁵ docente. Após, evidencia a comunidade de

³ Para o dicionário Informal, *Locus* é palavra do latim que significa literalmente “lugar”, “posição” ou “local”.

⁴ O saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p.54).

⁵ A formação continuada é um lugar de movimento, de construção e de reflexões sobre a profissionalização, de vivências de sentidos e de significados. Quando passamos a desenvolver nossa profissão, é por consequência que assumimos um modo de vida, adquirimos então uma identidade profissional, podendo ser construída ao longo da sua vida. A vivência de uma

aprendizagem enquanto possibilidade de fomentar, instituir e alicerçar a formação continuada, com diálogo efetivo entre os integrantes do processo, na perspectiva de transformação/construção do trabalho pedagógico, em um movimento formativo em redes, entre universidade (enquanto pesquisa realizada em um Programa de Pós-Graduação em Educação) e escola. Com as lições da pandemia⁶, a formação continuada passou a ser realizada com recursos digitais, fundamentada em uma comunidade de aprendizagem. Nas palavras de Nóvoa (2022, p. 50), “[...] pode haver encontro no espaço virtual? Certamente que sim, desde que se valorize a dimensão comum, a construção conjunta das aprendizagens”. Nesse processo, o digital não é apenas mais uma tecnologia, mas estabelece uma nova relação com o conhecimento.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: UM LUÇAR DE EXPERIÊNCIAS NO ENTRELAÇAMENTO ENTRE UNIUERSIDADE E ESCOLA

A conceituação de lugar, no bojo da instituição escolar, em um contexto pedagógico de formação continuada, é compreendê-lo em uma esfera que transcende a localização geográfica. É um caminho de referências, de identidade⁷ do indivíduo, assumindo significados conexos à história de vida, em momentos históricos, sociais e culturais. O lugar manifesta a intencionalidade do ser (HOLZER, 1999). É essa relação de intenção do indivíduo com o lugar que lhe confere identidade e significado. Holzer (1999) enfatiza que lugar é espaço de ação do corpo, faz parte da identidade e da vivência dos sujeitos. Para Lima (2008, p. 46), “o lugar é vivido a partir das experiências individuais e coletivas com os que partilham os mesmos signos e símbolos, estruturado a partir dos contatos entre o eu e o outro, onde nossa história ocorre, onde encontramos as coisas, os outros e nós mesmos”. E, ainda, o lugar “é seguro e familiar, visto possuir um significado” (TUAN, 2014, p. 05).

Pensar a formação continuada como lugar de construção do ensinar e do aprender nas instituições escolares permite refletir sobre as identidades docentes, as experiências, as vivências e convivências que intensificam e promovem transformações nos processos pedagógicos como movimentos realizados de modo coletivo. Sacristán (1999) coloca em evidência o ato educativo do professor e sua intencionalidade, destacando que

profissão interfere de maneira direta do desenvolvimento da própria identidade ou “identidade do eu”, agregando assim a profissão a sua personalidade, assumindo assim suas características (PENIN; MARTÍNEZ; ARANTES, 2009).

⁶ Pensar em formação em tempos de aprendizagens deixadas pela pandemia da Covid-19 remete à reestruturação desse processo, com a utilização de recursos digitais e fundamentada em comunidades de aprendizagem, com reflexões coletivas.

⁷ “Identidade é movimento, é desenvolvimento concreto. Identidade é metamorfose” (CIAMPA, 1984, p. 74).

[...] a educação não é algo espontâneo na natureza, não é mera aprendizagem natural, que se nutre dos materiais culturais que nos rodeiam, mas uma invenção dirigida, uma construção humana que tem sentido e que leva consigo uma seleção de possibilidades, de conteúdo e de caminhos. (SACRISTÁN, 1999, p. 37)

Tuan (2014) compreende lugar como o espaço do vivido, o local da experiência na relação do indivíduo com os seus espaços de vida social. Bondía (2002, p. 25) destaca o seguinte:

A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri* que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. [...] em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente.

Nesse sentido, a aprendizagem e as construções de vida constituem-se em um processo interativo de experiências, de “atravessamentos”, de oportunidades nas quais os seres humanos aprendem uns com os outros (BRUNER, 2001). Para além do comum, “o lugar é experienciado quando há lugar para se mover” (TUAN, 2014, p. 21). Logo, lugar tem um sentido, é vivenciado por sujeitos que se movimentam, formando uma identidade, uma afetividade e um significado.

Nóvoa (2017, p. 1113) questiona “como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?” Como movimentar esse processo de aprender do docente? Tais inquietações provocam a reflexão acerca da preparação, da entrada e do desenvolvimento profissional docente como um *continuum* profissional. Nóvoa indaga ainda: “Como é que se integra, no exercício profissional, uma dinâmica de reflexão, de partilha e de inovação durante a qual nos vamos formando em colaboração com os nossos colegas?” (NÓVOA, 2017, p.1113). Compreendemos que essa integração acontece no lugar denominado formação continuada, significando pensar em um lugar institucional e coletivo para sua construção formativa.

Nessas interrogações, ele coloca a necessidade de “construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar

da formação de professores” (NÓVOA, 2017, p. 1114). Neste estudo, destaca-se a formação continuada que, assim como a inicial,

deve funcionar em alternância, com momentos de forte pendor teórico [...], seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa. (NÓVOA, 2017, p. 1116).

Portanto, no contexto da formação continuada, a universidade e a escola precisam ser, como destaca Nóvoa (2017), “lugar de entrelaçamentos”, de estudos, de reflexões teóricas e práticas, construindo um caminho colaborativo, com coerência e autonomia, constituindo a profissionalidade docente, reelaborando a maneira do professor atuar, pensar e fazer escolhas, assumindo-se como construtores permanentes de sua profissão. Esse cenário seria vislumbrado como um “lugar de encontro”, um novo lugar para a formação de professores, com caminhos interconectados entre a universidade e as escolas.

Só assim conseguiremos construir comunidades profissionais docentes, que sejam comunidades de aprendizagem e de formação, e não meras reproduções de uma ‘teoria vazia’, que tantas vezes marca o pensamento universitário, ou de uma ‘prática vazia’, infelizmente tão presente nas escolas. (NÓVOA, 2017, p. 1117).

Nessa perspectiva, a formação continuada é o lugar da construção de um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e seus atores, instituindo vínculos para refletir as vivências, as experiências, as angústias, os sonhos, as perspectivas, relacionando a teoria e a prática em um caminho coletivo e colaborativo.

Desse modo, muitos conceitos emergem da prática, que é essencialmente uma prática de trabalho, mas que são envoltos dos contextos sociais. Eles são elaborados dentro da prática e a ela aplicados, constituindo um espaço real (RESENDE, 1986). Nessa perspectiva, pode-se afirmar, um espaço real de formação continuada. Augé (2012) destaca que é no lugar que se afirmam as características identitárias, relacionais e históricas. Nesse ínterim, “lugar é o mundo vivido” (NOGUEIRA, 2001, p. 44).

Igualmente, a formação continuada é um mundo vivido, um lugar de vida, com seres humanos que se identificam, se constroem, se transformam e emergem do cotidiano os processos de construção pedagógicas. Assim, a formação continuada é o lugar. Um lugar dinâmico, múltiplo e coletivo, com necessidade de entrelaçamentos e encontros entre universidade e escola para sua efetivação, em um contínuo e permanente movimento.

Como destaca Zeichner (1993), não se trata, apenas, de levar a universidade às escolas ou de trazer as escolas até a universidade, mas que ocorra a construção de um

novo lugar, em conjunto, em colaboração, valorizando os conhecimentos e as experiências de todos. Nóvoa (2017, p. 1115) corrobora afirmando que, “o segredo está numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação”.

Destaca-se a importância do trabalho em rede entre universidade e escola, enquanto possibilidade de formação continuada, de reflexões da prática relacionando com teorias, com experiências e vivências que são peças constituintes da identidade, da profissionalidade e da construção dos saberes. Nesse sentido, que a perspectiva da formação que se defende está sustentada em um elo colaborativo entre os atores, uma vez que reúne profissionais da educação com diferentes objetivos, experiências e saberes, descortinando a melhoria da situação educacional de instituições escolares.

3 PRESSUPOSTOS PARA UMA FORMAÇÃO CONTINUADA COLETIVA E CONTEXTUALIZADA NO MOVIMENTO DA PRÁTICA

A sociedade estabeleceu, nos últimos anos, transformações em várias áreas, como política, econômica, cultural, tecnológica e social, nascendo a sociedade do conhecimento e da informação. Neste panorama de mudanças se encontram as relações humanas, as modificações no modo de viver e de conviver socialmente. Nessas mudanças, muitas vezes impostas, estão a escola, a docência, o aprender e o ensinar, os quais imploram novos processos de formação continuada, de permanente revisão, reflexão e modificação das práticas, dos estudos, das pesquisas e das ações.

Nóvoa (2022, p. 85) elucida a necessidade de “repensar a formação de professores: Reforçar uma terceira presença coletiva”. Destaca o autor que se vive em um tempo de metamorfose na escola, na passagem de um professor individual para um trabalho conjunto, sendo que, “[...] é na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar os caminhos necessários para a formação de professores”. (NÓVOA, 2022, p. 86).

Assim, a formação de professores reconhece a complexidade da prática docente, o que induz à necessidade de aprender a docência permanentemente em uma sociedade em constantes mudanças e transformações. É um processo complexo e inconcluso, o qual não se pode assegurar que tem começo ou fim. Veiga e D’Ávila (2008) aclaram que a formação assume um papel de “inacabamento” e está completamente vinculada à história de vida dos

sujeitos em permanente processo de formação profissional⁸ que lhe oportunize mobilizar novas práticas, qualificando e inovando na docência. Por consequência, aperfeiçoando-os para desenvolverem suas atividades com qualidade e segurança. No dicionário Paulo Freire, a palavra “inacabamento” remete a esta concepção.

A concepção antropológica de Freire é marcada pela ideia de que o ser humano é um ser inacabado; não é uma realidade pronta, estática, fechada. Somos um ser por fazer-se; um ser no mundo e com os outros envolvidos num processo contínuo de desenvolvimento intelectual, moral, afetivo. Somos seres insatisfeitos com o que conquistamos. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 228).

Discorrer sobre formação pressupõe elucidar que é na realização do trabalho docente que o professor aprende e se desenvolve ininterruptamente, em um contínuo inacabamento, ao longo da carreira, na efetivação de seu trabalho pedagógico⁹.

Autores como Candau (1999); Nóvoa (2009); Imbernón (2010), entre outros, têm debatido sobre a formação continuada de professores, enfatizando que a formação configurada em simpósios, cursos, seminários, encontros e ciclos têm dificultado mudanças significativas no contexto pedagógico, visto que há um distanciamento entre a prática vivida e a teoria exposta, carecendo de um significado real para aprender/refletir e mobilizar/mudar o trabalho pedagógico. Nesse viés, Nóvoa (1997) reforça que o processo formativo não se constitui pela concentração de cursos e técnicas, mas sim, por intermédio de atividades crítico-reflexivas relativas às práticas de reconstrução infundáveis de uma identidade pessoal. Ainda, na reflexão de Penin (2009), quando se passa a desenvolver a profissão, é por consequência que se assume um modo de vida, adquirindo então uma identidade profissional que pode ser construída ao longo da vida. A vivência de uma profissão interfere de maneira direta no desenvolvimento da própria identidade ou “identidade do eu”, agregando a profissão à sua personalidade e assumindo, assim, suas características.

Ademais, é importante novamente explicitar que o saber do professor é múltiplo e recebe influências sociais, culturais, econômicas e políticas. Desse modo, haverá a oportunidade de o professor compreender o contexto em que se produz a ação educativa, imerso de valores e interesses e, também, a clareza para análise crítica do processo de

⁸ Para Garcia (1999), formação profissional refere-se potencialmente ao ato de aquisição de saberes, do saber-fazer e do saber-ser.

⁹ A categoria trabalho pedagógico - é trabalho dos professores, configurando-se quando, na escola, há espaços e tempos para a produção de conhecimento de forma dialética entre o projeto individual dos professores e o projeto pedagógico da instituição, constituindo a práxis pedagógica (relações sociais com humanos). (FERREIRA, 2018).

ensino estabelecido no local onde se vive. Bolzan (2002) destaca a importância do coletivo e da interatividade em relação ao conhecimento, afirmando que

[...] é gerado e co-construído coletivamente e produzido na interatividade entre duas ou mais pessoas que dele participam, constituindo-se o núcleo da atividade. Assim, as tarefas conjuntas provocam uma necessidade de confrontar pontos de vista divergentes, acerca da mesma atividade, o que possibilita a descentralização cognitiva e se traduz no conflito sociocognitivo que mobiliza as estruturas intelectuais existentes e obriga os sujeitos a reestruturá-las, dando lugar ao progresso intelectual. (BOLZAN, 2002, p. 53)

Há a necessidade de uma formação centrada na escola como lugar de formação, ocorrendo por meio de momentos de estudos e reflexões do corpo docente, como nas reuniões pedagógicas, grupos de estudo, preparação de atividades em conjunto, projetos educativos, em um repensar da prática educacional. Bolzan (2002) elucida que a reflexão sobre a prática ganha relevância se for realizada de maneira compartilhada e contínua. Nesse contexto,

refletir sobre a prática pedagógica parece ser um dos pontos de partida, pois compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico de forma compartilhada implica compreender como se constitui esse processo no cotidiano escolar, local de encontros e desencontros, de possibilidades e limites, de sonhos e desejos, de encantos e desencantos, de atividade de reflexão, de interação e de mediação nessa construção que não é unilateral, mas acontece à medida que compartilhamos experiências, vivências, crenças, saberes, etc. numa ciranda que não se esgota, ao contrário, se desdobra, se modifica, se multiplica, revela conflitos e se amplia. (BOLZAN, 2002, p. 27)

É premente afirmar que a formação individual pode originar experiências significativas, mas dificilmente gerará uma inovação institucional e de prática coletiva dos professores. Nesse intento, Imbernón (2010, p. 67) colabora afirmando o seguinte:

[...] A inovação institucional pretende que a inovação se estabeleça no coletivo, que faça parte de uma cultura profissional e que incorpore aos processos educacionais como um processo normal de funcionamento. Essa inovação institucional é o objetivo prioritário da formação continuada.

Imbernón (2010) defende que a formação continuada estruturada nos pilares do trabalho colaborativo pode auxiliar no romper com a cultura individualista, através do diálogo, do questionamento, da reflexão e do debate, da busca de consenso não imposto e de

relações afetivas construídas no coletivo. Para Nóvoa (1997, p. 30), o espaço escolar se constitui em um *lócus* de formação continuada do educador.

É o lugar onde se evidenciam os saberes e a experiência dos professores. Será nesse cotidiano escolar que o professor terá a oportunidade de aprender, desaprender, estruturar novos aprendizados, realizar descobertas e sistematizar novas posturas de sua 'práxis'.

Esse panorama de formação também é defendido por Fullan e Hargreaves (2000, p. 33) ao afirmarem que,

quando as pessoas atuam de forma isolada, há maior dificuldade no acesso a novas ideias e a soluções melhores, e que pode aumentar o estresse internamente como uma chaga, dificultar o reconhecimento e o elogio do sucesso e permitir a existência e a permanência da incompetência em detrimento dos estudantes, dos colegas e dos próprios professores. Além disso, esses autores afirmam que 'muitas iniciativas para o desenvolvimento de pessoal assumem a forma de algo que é feito para os professores, ao invés de com eles e, menos ainda por eles'.

O que se pode visualizar é que, para ocorrer o trabalho coletivo, é necessário utilizar estratégias, métodos de formação continuada, organizadas sobre a base em processos de grupo, com pesquisas que envolvam reflexões da prática, com apoio de produções de estudiosos e teóricos, com debates, leituras, situações problemáticas, entre outras, pois a colaboração "é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores às situações problemáticas da prática" (IMBERNÓN, 2010, p.65). Essa metodologia contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências individuais e grupais e auxilia o trabalho coletivo e dialógico entre os professores, proporcionando mudanças nos processos de aprender e de ensinar.

Não obstante, é significativo destacar que estar inserido no cotidiano escolar não justifica uma formação continuada. Participar da rotina de uma escola não assegura ao professor elementos para mudanças qualitativas em sua prática. É imprescindível compartilhar e refletir sobre as experiências, os sonhos, os projetos, as dificuldades, as esperanças e as expectativas. Evoluir e inovar na profissionalidade docente significa compreender que a profissão de ensinar exige uma busca constante no decorrer da carreira, um pesquisar e pesquisar-se ininterrupto. É preciso uma formação continuada que possibilite aos professores mudanças significativas em suas práticas, realizada no espaço escolar, no lugar pedagógico, em prol de uma educação humanizadora.

Por esse ângulo, Candau (1999, p. 144) afirma que “o dia a dia na escola é um *locus* de formação”, pois é no cotidiano que o professor aprende e desaprende, descobre e redescobre, aprimorando a sua formação.

Ainda, nessa concepção, Tardif (2002) afirma que o “saber profissional” que norteia as ações dos professores está inserido na pluralidade do trabalho dos profissionais, mobilizando diferentes teorias, metodologias e habilidades, em um contexto de pesquisa e investigação do ser/fazer pedagógico. Dessa forma, o saber profissional dos docentes é constituído não por um saber específico, mas por vários saberes de diferentes nuances, de diferentes origens, incluindo o saber-fazer e o saber da experiência, os quais transformam a prática pedagógica cotidiana.

Pode-se afirmar que os desafios da formação continuada são vastos; no entanto, é na reflexão da ação pedagógica, no contexto da prática, na investigação constante do trabalho do professor, na relação formativa entre universidade e escola, em uma dinâmica coletiva, que melhores resultados poderão surgir. Com base nessas ponderações, é importante que, no contexto formativo, tendo a escola como o lugar dessa formação, com abertura ao diálogo e ao coletivo, possa ser organizada a formação em comunidade de aprendizagem, visando mudanças que vão além do individual, sendo a abordagem do próximo tópico.

4 COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: EXPERIÊNCIAS COLETIVAS DE CONSTRUÇÃO E PARTILHA

A partir das reflexões do presente estudo, parece evidente a urgência pela estruturação da formação continuada como lugar da construção profissional, que movimente os saberes e acolhe as experiências, para que os professores sejam conscientes da importância de gerirem a sua formação. Nessa interface, a colaboração e o diálogo através de comunidade de aprendizagem entre professores é um movimento importante para alcançar esse objetivo. E esse coletivo tem como lugar o próprio processo de ensinar e aprender, no ambiente escolar, com reflexões sobre o cotidiano pedagógico. De acordo com Imbernón (2009), uma comunidade de prática de formação docente permanente seria um grupo de professores e professoras que intercambiam, refletem e aprendem mutuamente sobre sua prática.

A aprendizagem docente acontece quando o professor se coloca como um sujeito ativo, que pesquisa, experimenta, questiona e dialoga. No entanto, como um ser ativo, necessita estar conectado com a reflexão, isto é, não aprenderá somente fazendo, mas também pensando sobre o seu fazer. Shulman (2004) aponta cinco princípios que envolvem

a aprendizagem: atividade, reflexão, colaboração, paixão e cultura de comunidade. O autor destaca que é difícil sozinho colocar-se em atividade e refletir sobre um fenômeno, por isso, enfatiza a colaboração, com a qual os professores aprendem juntos. Nóvoa contribui destacando que

insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA, 2009, p. 06)

Para Nóvoa (2009), o desenvolvimento profissional em uma comunidade de aprendizagem começa com uma concepção investigativa e ativa por parte de todos os elementos que dela fizerem parte, considerando um aspecto fundamental da aprendizagem docente, a construção do conhecimento profissional e a correlação teoria-prática. Alarcão e Tavares (2003, p. 44) corroboram enfatizando que

as comunidades de aprendizagem docente englobam novas formas de se compreender e pensar a prática educativa, a qual une experiência, reflexão, confronto de ideias, ação e formação pela investigação. Aliados, esses fatores atribuem ao saber dos professores um caráter mais prático do que prático.

Nesse cenário, as comunidades de aprendizagem se constituem em um ambiente intelectual, social, cultural e psicológico, que auxilia na sustentação da aprendizagem, promovendo o diálogo, a interação, a colaboração e a construção de um sentimento de pertencimento.

Conceitualmente, comunidade de aprendizagem do professor se refere a um espaço intelectual tanto quanto designa um grupo particular de pessoas e algumas vezes um espaço físico. Neste sentido, comunidades são configurações intelectuais, sociais e organizacionais que apoiam o crescimento profissional contínuo dos professores, possibilitando oportunidades para os docentes pensarem, conversarem, lerem e escreverem sobre seu trabalho diário, incluindo os seus contextos sociais, culturais e políticos de forma planejada e intencional. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002, p. 2462- 2463).

Florentini (2010) compreende como sendo o processo pelo qual os sujeitos de uma comunidade compartilham, discutem e negociam significados sobre o que fazem, falam,

sentem, pensam e produzem conjuntamente. Desse modo, participar em uma comunidade de aprendizagem significa engajar-se na atividade como membro atuante e produtivo, apropriando-se da prática, dos saberes e dos valores do grupo.

Nesse viés, Roldão (2007) reforça a ideia de que os professores, integrados em uma comunidade de aprendizagem docente, transformam a escola, inovam processos, aprendem na reflexão partilhada e desenvolvem competências de autorregulação, repercutindo tanto no seu desempenho profissional quanto no melhor desempenho dos estudantes.

Assim, comunidades de aprendizagem docente são constituídas por indivíduos que possuem um foco de interesse comum por um assunto ou tema, sendo a formação continuada o lugar para que esse processo ocorra, com dinamicidade e coletividade. Nóvoa (2009, p. 03) afirma que “através da troca de experiências, através da partilha – seja possível dar origem a uma atitude reflexiva [...] A experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através da análise sistemática das práticas”.

Na perspectiva apontada pelos autores, a formação continuada permite aos professores um redimensionar de sua prática, de seu contexto pedagógico, pois são os articuladores do conhecimento com as dinâmicas sociais, culturais, políticas e de acordo com as necessidades de aprendizagem dos sujeitos do processo, os estudantes. O ato formativo, nessa dinâmica, passa a ser uma possibilidade de construção do conhecimento de forma colaborativa, em que o professor valoriza a si e a seus pares, no qual todos se sentem responsáveis e com liberdade de expressarem suas ideias e ideais.

Hargreaves (1999) destaca que a colaboração se efetiva quando um grupo de professores estabelece objetivos comuns e, na intenção de atingir esses, articulam ideias e pontos de vista. Apoiam-se de forma mútua e investem seus recursos pessoais, independentemente de facilidades, dificuldades ou estímulos externos ao grupo. Nessa perspectiva, o que estimula a manutenção do grupo é a audácia de atingirem os objetivos traçados coletivamente, o compartilhamento das soluções pensadas e das aprendizagens construídas por meio da experiência pessoal no grupo. Esse caminho é um ato formativo contínuo, que mobiliza e movimenta as experiências, que permite ao grupo elaborar e reelaborar as situações cotidianas.

Ao organizar, trabalhar e oportunizar formações nessa perspectiva, aproximam-se as reflexões e discussões de práticas, experiências e problemas reais dos professores e das escolas. Esses momentos são lugares potentes de formação continuada, ao estimular o compartilhamento de saberes e análise conjunta de situações do cotidiano escolar. Com isso, amenizam a angústia e possibilitam novas perspectivas e caminhos pedagógicos.

A prática pedagógica, que é o cotidiano do professor, depende dos conhecimentos formais de estudos e teorias adquiridos, principalmente, nos cursos de formação inicial e

continuada; mas, essencialmente, depende das observações que o professor faz do seu próprio trabalho, do interno e do externo escolar. Pode-se dizer, das percepções de seus estudantes, da escola, da sociedade, enfim, da reflexão diária que impõe todo trabalho pedagógico, pois somente uma reflexão sistemática, coletiva e continuada é capaz de promover a dimensão formativa da prática. Para Imbernón (2010, p. 09),

Não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica em todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança.

Portanto, formação continuada é aprendizado constante na reflexão do seu cotidiano, do seu lugar de construção dos processos pedagógicos, relacionando com teorias e, assim determinando a qualidade profissional, a construção da identidade, dos saberes e da profissionalidade. Para Imbernón (2010), uma característica muito importante nesse processo é a capacidade reflexiva em grupos, não sendo somente como atuação técnica, mas sim, um momento de processo para aproximar a realidade vivida, para as pessoas adaptarem as incertezas, as mudanças, enfatizando a aprendizagem e maneiras de tornar possível que o ensino e a prática esclarecem e possibilitam a formação.

O grupo, de acordo com Fiorentini (2009), vai se revelando um espaço rico e poderoso de desenvolvimento profissional, de transformação das práticas pedagógicas, de produção de conhecimentos e de construção de uma nova cultura de ensinar e aprender nas escolas. Tardif (2002) afirma que os professores possuem, produzem e utilizam saberes específicos em sua profissão, e devem ser considerados sujeitos desse conhecimento. Assim, o professor é um sujeito de pesquisa, que produz conhecimento e transforma o contexto em que se encontra.

A partir do exposto, pode-se afirmar que a formação continuada e comunidade de aprendizagem docente estão interligadas, pois apresentam potencial para enriquecer o modo de pensar, planejar e agir, criando possibilidades de mais qualidade e sucesso à tarefa pedagógica, sendo que o docente da escola precisa se sentir acolhido, convidado e desejar fazer parte do grupo. A contribuição do coletivo é importante e necessária para a formação docente. Nesse enfoque, Imbernón (2010, p. 51) colabora apontando eixos de atuação da formação permanente do docente, sendo que um deles é “a troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores”.

Nesse caminho, a escola e a universidade, cada uma com a sua identidade, assumem a responsabilidade, respeitando os processos, as peculiaridades e o espaço uma da outra. Ainda, é importante destacar que é um processo de construção, visto que os professores precisam se sentir sujeitos e protagonistas de sua profissão. Desse modo, os saberes e fazeres individuais são compartilhados entre os participantes, estimulando discussões e provocando reflexões sobre a ação docente. Como destaca Nóvoa (2017, p. 1115), “nada se constrói no vazio. A colaboração organiza-se em torno de um trabalho conjunto sobre o conhecimento. Importante é construir um percurso integrado e colaborativo, coerente, de formação”.

O desafio é uma formação caracterizada por sentidos e significados do trabalho pedagógico, focado no ideário de que a formação continuada precisa conduzir à reflexão e compreensão a respeito dos enfrentamentos, limites e possibilidades de ação educativa formal, das necessidades e do potencial do contexto institucional. Por isso, não pode se dar de forma isolada, mas ser constituída em um diálogo efetivo.

Então, é nesse cenário que a formação continuada a partir de comunidade de aprendizagem, indispensável em todos os tempos, passa a ser considerada como um *locus* privilegiado, importante e essencial de reelaboração, de construção pedagógica, por contribuir na apropriação de saberes e possibilitar a mudança qualitativa do aprender e do ensinar, sendo objeto de reflexão do próximo item.

5 OS DESAFIOS DE COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: LIÇÕES APRENDIDAS COM A PANDEMIA

As transformações ocorridas no contexto mundial em decorrência da pandemia da Covid-19¹⁰, iniciada no ano de 2020, trouxeram novas e urgentes compreensões para o processo de ensinar e de aprender. Essas mudanças induziram a busca de recursos tecnológicos para o processo pedagógico e, em especial, nesta reflexão, para a formação de professores, com cursos, palestras, *lives*, seminários e congressos realizados de forma online, mostrando que é possível a construção de saberes em outros formatos. Santos (2020) coloca que a pandemia revelou que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando esse processo se faz necessário e sentido como correspondendo ao bem comum. E que essa situação é propícia para se pensar alternativas ao modo de viver, de produzir,

¹⁰ De acordo com o Brasil (2021), a Covid-19 (*CoronaVirus Disease*) é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Destaca-se que, no Brasil, modificou o contexto da educação formal a partir de março de 2020.

de consumir e de conviver. Assim, pode-se afirmar que a educação é repensada, bem como a formação continuada.

Nessa circunstância, um novo paradigma surge na educação, o qual exige atitudes diferenciadas dos docentes ao se revelar, de forma mais contundente, a importância da formação docente continuada, uma vez que esse profissional precisa, cada vez mais, se aperfeiçoar, inovar e empreender em seu trabalho pedagógico.

Já alertava Kenski (2013) que a mudança do panorama contextual, do ponto de vista da evolução científica e tecnológica, tem colocado à instituição escolar e a seus profissionais professores novas incumbências e desafios relativos à aprendizagem, à docência e ao conhecimento. Talvez, de modo fugaz, neste momento vivido, que a busca pela atualização e pela formação permanente também pode ser em esferas tecnológicas e com a necessidade premente de colaboração entre os pares, com mais humanidade e coletividade.

Para Nóvoa (2020), uma das consequências da pandemia é uma aceleração da história. Com isso, o modelo de escola que se conhece tem passado por uma metamorfose e, por conseguinte, a formação continuada dos educadores se torna ainda mais importante. A transição digital, por meio dos mais diversos dispositivos, está acontecendo de forma mais rápida, acarretando uma mudança da escola. Para o estudioso, é necessário criar ambientes de sala de aula e se reinventar enquanto educadores no pós-crise. Não há futuro para essa sociedade sem que os professores saibam estar no momento certo neste lugar de coragem chamado agora. Destaca, ainda, que é preciso discutir e compartilhar uns com os outros e reconstruir as aprendizagens.

No contexto pandêmico, a educação precisou, de maneira rápida, adaptar-se e estruturar novos caminhos para que o acesso à aprendizagem continuasse acontecendo. O profissional docente não parou, pelo contrário, ampliou seu trabalho, aprendeu, reaprendeu, modificou seus processos e viveu um momento, talvez, inimaginável em sua carreira.

Os sistemas de ensino, ao reelaborarem a educação neste cenário, precisaram compreender que a prática docente exige novos processos de aprendizagem, novos métodos de ensino, novas práticas avaliativas, novas linguagens e novos saberes, demandando formações continuadas, com reflexões colaborativas, primando pelo aprender coletivo.

Destaca-se que a sociedade humana tem caminhado por processos de mudanças constantes e um dos sinais mais perceptíveis dessas transformações é a utilização dos recursos digitais nas mais diversas áreas, incidindo, com importante destaque, na educação e na formação dos professores. Portanto, entender e propor um processo de formação continuada através de comunidade de aprendizagem, por meio de recursos digitais, é levar em consideração, principalmente, essas transformações que a sociedade está vivendo. Levy (1999) já evidenciava que as tecnologias têm afetado contextos significativamente amplos e têm

modificado a organização social, o processo de comunicação, a forma como as informações são disseminadas e, até mesmo, a maneira de pensar das pessoas.

Kenski (2013), nesse enfoque, destaca que a tecnologia sempre se constituiu ao longo da história numa maneira do ser humano interferir na natureza, modificá-la, alterá-la de tal forma que pudesse garantir sua sobrevivência material e espiritual. A tecnologia, de acordo com o autor, revela o grau de complexidade que determinada civilização ou sociedade atingiu num determinado tempo histórico.

Assim, como estruturar uma formação continuada baseada em comunidade de aprendizagem? Uma das lições que a pandemia da Covid-19 gerou foi o contexto on-line, o qual pode ser um dos instrumentos para o movimento formativo. Ao longo do estudo, afirma-se veementemente a importância da formação continuada em comunidade de aprendizagem, a qual possibilita uma interação, mobilizando as experiências, os desejos, os sonhos, as angústias, entre outros. Mas realizar esse contexto através das tecnologias é um caminho a ser percorrido. O docente precisa interagir, pensar com seus pares, expor suas preocupações, relacionar seu trabalho pedagógico com o contexto teórico e buscar novas perspectivas para ensinar. A partir de então, com as ferramentas tecnológicas, é possível não somente ouvir *lives*, palestras e cursos, mas também ser o protagonista, contar a sua história, movimentar saberes práticos, destacar conceitos e reinventar seu trabalho pedagógico. Nas palavras de Pimenta (2005, p. 528),

processo formativo que mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes.

Em face ao exposto, é fundamental, na formação continuada, trazer o olhar dos professores e, então, a incorporação de conhecimentos teóricos no cotidiano, ou seja, na prática docente. A profissionalidade constitui-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, permitindo aos professores apropriarem-se “das práticas, da cultura e dos valores da profissão” (TARDIF; FOUCHER, 2010, p. 35).

Por conseguinte, a formação continuada por meio da comunidade de aprendizagem permite a construção de conhecimentos característicos da profissão, tornando os profissionais mais competentes e habilitados a atender as questões sociais, os processos e atravessamentos da prática pedagógica, enfim, possibilitando-os estarem mais atentos às transformações de um tempo. Pode-se destacar que ser professor é estar à frente dos tempos, tempos hoje que fogem do que se considerava “normal”. Tempos de incertezas

ainda maiores, de desafios, de angústias, mas também de novas, múltiplas e inovadoras aprendizagens.

Nessa perspectiva, Lévy (2007, p. 07) menciona que “novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática”. Assim, as constantes inovações tecnológicas possibilitam, mesmo virtualmente, relações entre o ser humano, bem como propõem formas de trabalho diferenciadas. Importante é construir um percurso integrado, colaborativo e coerente de formação. Esse caminho pode ser trilhado com o auxílio da tecnologia digital.

Um dos grandes desafios para o ser humano é ainda saber ou aprender a acompanhar o movimento, as transformações pelas quais passa a sociedade e aprender a trabalhar com a tecnologia. Mas ocorrido da pandemia (2020, 2021) modificou o ensino, obrigando muitos professores a buscarem os conhecimentos técnicos que seriam importantes para a aprendizagem dos estudantes.

Segundo Nóvoa (1997), estar em formação significa fazer um investimento pessoal a partir dos percursos e projetos do próprio trabalho, de modo a construir uma nova identidade profissional. Isso reflete de forma direta no trabalho pedagógico, pois a ação pode ser revisitada, analisada e reestruturada com novos olhares e novas maneiras de atuar.

Face às exigências de um novo espaço de formação, as tecnologias digitais proporcionam essas redes de relações, promovendo interações entre si e com seus pares, com a natureza e com a técnica, pois “somos parte integrante do todo e o todo é também parte integrante de nós” (LOPES, 2005, p. 38). Destarte, as tecnologias são, do mesmo modo, os produtos das relações que se estabelecem e que intensificam e possibilitam a produção, a construção e a socialização de informações e conhecimentos, por isso, sua importância em um processo formativo docente.

No entanto, pensando em uma amplitude de formação docente, é ponto fundamental entender a técnica e, então, mobilizar os saberes e se permitir, ainda mais, aprender para ensinar. Para isso, mobilizar um processo formativo que discuta a prática, que intencione ouvir e olhar para o docente, que relacione a teoria e que proponha aprender no coletivo é extremamente importante. Esse contexto difere de apenas “ouvir” um profissional em um recurso tecnológico, pois permite ao docente que está no contexto da prática ser o protagonista de novas aprendizagens, movimentando suas experiências, dialogando com seus colegas e construindo saberes. Assim, a tecnologia será pensada, refletida e praticada dentro de um contexto, em novos espaços, percebida e utilizada como um meio para potencializar e qualificar os processos formativos e educativos. Lévy (1999) considera as relações virtuais um complemento das relações reais. Segundo o autor,

[...] as relações virtuais não substituem pura e simplesmente os encontros físicos [...] Uma comunidade virtual não é irreal, imaginária ou ilusória, trata-se simplesmente de um coletivo mais ou menos permanente que se organiza por meio de novo correio eletrônico mundial. (LÉVY, 1999, p. 130).

Portanto, as relações por meio digital através de comunidades de aprendizagem, mobilizadas com responsabilidade, autonomia e protagonismo, permitirão uma formação continuada significativa, possibilitando novos direcionamentos na profissão docente, com conceitos teóricos, bem como com análise e discussão da prática, sempre fundamentando em uma práxis educacional. Novos tempos ou tempos novos? Enfim, novas e possíveis maneiras de aprender e de ensinar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão apresentada permite concluir que a formação de professores é uma das maneiras de reconhecer a complexidade da prática docente, o que induz à necessidade do aprender de forma permanente em uma sociedade em constantes mudanças, como as que ocorreram devido à Covid-19, sendo um processo complexo e inconcluso.

No decorrer do artigo, argumentou-se que a formação continuada é o *lugar* dos processos do trabalho pedagógico, ligados às intencionalidades, aos sentidos e aos significados do cotidiano no planejar, no executar, no avaliar e no refletir sobre o fazer. Defende-se, então que esse caminho formativo é fortalecido pelo coletivo, através da conexão universidade e escola em comunidades de aprendizagem que se permitam compartilhar, dialogar experiências, vivências, angústias, esperanças, sonhos e perspectivas, sendo que pelo momento vivenciado na pandemia, pode-se elucidar que é um processo que pode ocorrer de maneira online, com o compartilhar de vivências, de experiências com sentido e significado, mobilizando saberes e construindo novos olhares e perspectivas.

Nóvoa (2009) destaca que a formação docente é um processo de interação, por meio do qual se torna um espaço de formação mútua, de afirmação de valores da profissão, propiciando um conhecimento profissional compartilhado e colaborativo, que, unindo a prática a contextos teóricos, origina novos conceitos. Esses conceitos ou conhecimentos construídos são oriundos de investigação na ação, no campo da formação profissional, o que se pode afirmar que é o docente, enquanto um profissional da pesquisa, construindo a partir do seu lugar de formação continuada. Ainda, esse processo formativo de relação teoria e prática, conceitos e vivências precisa ser colaborativo e estar articulado veementemente no espaço universidade e escola.

Schön (1997) elucida a importância de trazer os processos de reflexão na ação, de reflexão sobre a ação e de reflexão sobre a reflexão na ação na formação continuada, na investigação dialógica de escolhas comprometidas com a prática social, que manifesta escolhas, opções de vida, espaço de construção, de compartilhar de experiências, de projetos, de ideias e ideais.

Nessa perspectiva, os professores precisam assumir-se como produtores de sua profissão, construindo sua identidade, seus saberes e sua profissionalização, tendo por alicerce um processo contínuo, colaborativo e crítico de analisar os contextos vividos, questionar, relacionar com teorias e mobilizar qualitativamente a prática de ensinar e aprender nas escolas, e no contexto atual se permitir uma formação em uma comunidade de aprendizagem, realizado com recursos digitais.

Pode-se afirmar que um dos efeitos da sociedade que se vive a partir da pandemia da Covid-19 é que ela induziu um novo espaço de interação, diferente do domínio físico, passando a criar formas de relacionamentos entre os indivíduos, as quais, se pautadas em responsabilidade, podem auxiliar nos processos de formação continuada alicerçadas em comunidade de aprendizagem, promovendo e movimentando saberes que permitirão modificar o trabalho pedagógico.

A reflexão colaborou na proposição de organizar um processo formativo através de comunidade de aprendizagem, com aparatos digitais, sendo imprescindível ponderar e mobilizar a formação continuada enquanto um “lugar” que provoca e impulsiona a docência, de compartilhar experiências, construir saberes e de profissionalização consecutiva, com o intento de desenvolver a práxis com novas vivências e aprendizagens. Ainda, reflete e indica que esse movimento é possível de ser realizado por meio de aportes tecnológicos, considerando que, se a pandemia nos trouxe lições de isolamento e solidão, as respostas a ela nos ensinaram novas formas e aparatos de comunicação, evidenciando o diálogo e o aprender em comunidade.

Então, constituir uma proposta de formação continuada baseada em comunidade de aprendizagem é fundamentar o desenvolvimento da identidade e da profissionalidade do professor, estabelecendo a escola como espaço aprendente e autoformativo. As lições da pandemia possibilitam pensar sua articulação de maneira on-line, como um elemento facilitador e mobilizador da participação dos professores. Tempos de mudanças, tempos de reaprender, tempos que estão modificando muitas situações do aprender e do ensinar e, quem sabe, definirão novos e importantes caminhos para o lugar chamado formação continuada.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. *Supervisão pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina, 2003.
- AUGÉ, M. *Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. São Paulo: Papirus, 2012.
- BOLZAN, D. P. V. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BONDÍA, J.; L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/br. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Sobre a Doença*. 2021. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- BRUNER, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CANAU, V. M. *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- CIAMPA, A. C. Identidade. In: CODO, W.; LANE, S. T. M. (org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. Teacher learning communities. In: GUTHRIE, James (Ed.). *Encyclopedia of Education*. New York: Macmillan, 2002.
- FERREIRA, L. S. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623664319>. Acesso em: 02 jan. 2020.
- FIORENTINI, D. *et al. Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática*. Campinas: Editora Mercado das Letras, 2009.
- FIORENTINI, D. Desenvolvimento Profissional e Comunidades Investigativas. In: DALBEN, Â.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação Ambiental; Educação em Ciências; Educação em Espaços não-escolares; Educação Matemática*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, p. 570-590, 2010.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudanças: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: McGraw-Hill, 1999.

HOLZER, W. O lugar na geografia humanista. *Revista Território*. Rio de Janeiro. UFRJ. Ano 4, n. 7, p. 67-78, jul/dez. 1999.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: Novas Tendências*. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e tempo docente*. São Paulo: Papyrus, 2013.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 2007.

LIMA, A. M. L. *Santa felicidade entre calçadas, ruas e avenidas: trilhas urbanas para pés caminhantes*. 2008. 164 páginas. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Paraná. Paraná. 30 mar. 2008.

LÓCUS. *Dicionário Informal*. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/%C3%B3cus/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

LOPES, R. P. Um novo professor: novas funções e novas metáforas. *In: ASSMANN, Hugo. Redes digitais e metamorfose do aprender*. Petrópolis: Vozes, p. 13-32, 2005.

NOGUEIRA, A. R. B. *Percepção e representação gráfica: a "geograficidade" nos mapas mentais dos comandantes no amazonas*. Tese de doutorado. Departamento de Geografia da USP. São Paulo, 2001.

NÓVOA, A. (org.). *Formação de professores e profissão docente*. *In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 15- 34.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cad. Pesqui.* [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133. Disponível em <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 10 jan. 2022.

NÓVOA, A. *Formação de professores em tempo de pandemia*. 2020. Webconferência. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERIM>. Acesso em: 26 fev. 2020.

NÓVOA, A. *Professores: Imagens do futuro presentes*. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. *Escolas e Professores - Proteger, Transformar, Valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PENIN, S.; MARTÍNEZ M.; ARANTES V. *Profissão docente: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2009.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educ. Pesqui.* [online]. 2005, vol.31, n.3, p. 521-539. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>. Acesso em: 12 fev. 2022.

RESENDE, M. S. *A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino*. Coleção Educação Popular. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SACRISTÁN, G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

SANTOS, B. S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina, abr. 2020. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso: 29 mar. 2022.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. In: SHULMAN, L. *The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach*. San Francisco, Jossey-Bass, p.1-14, 2004.

STRECK, D. R.; REDIN E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TARDIF, J.; FOUCHER, C. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In: ALVES, M. P.; MACHADO, E. A. (org.). *O polo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores, p. 32-53, 2010.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TUAN, Y. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. (Trad. Livia de Oliveira). São Paulo: Difel, 2014.

VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papyrus, 2008.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Endereços para correspondência:

Avenida São Paulo, 1036, Bairro Itapagé, Frederico Westphalen/RS, 98.400-000. juliane@uri.edu.br
Rua Minas Gerais, 275E, Centro, Chapecó/SC, 89.801-015. lucisantosbernardi@gmail.com

