

**ENTRE COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E SEITAS DE FORMAÇÃO:
paradigmas em disputa na formação docente**

**BETWEEN LEARNING COMMUNITIES AND TRAINING SECTS:
paradigms in dispute in teacher training**

**ENTRE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y SECTAS DE FORMACIÓN:
paradigmas en disputa en la formación del profesorado**

Gabriel Ribeiro Silva¹

RESUMO

Este artigo, de natureza qualitativa e fundamentado em pesquisa bibliográfica, analisa as diferenças entre os paradigmas curriculares das comunidades de aprendizagem e das seitas de formação para o desempenho docente, com base na tipologia proposta por Hargreaves (2003, p. 247-248 *apud* Ferreira; Flores, 2012, p. 227). A partir dos aportes teóricos de Freire, Vygotsky, Saul e Saul, Paraíso, Passos e Cochran-Smith, discutimos como a formação docente pode se constituir como um processo colaborativo, dialógico, crítico e permanente. Argumenta-se que as comunidades de aprendizagem, ao promoverem o compartilhamento de saberes e a construção coletiva do conhecimento, se apresentam como alternativas emancipadoras frente aos modelos tecnicistas e prescritivos das seitas de formação, que reduzem o professor a mero executor de diretrizes. Os resultados evidenciam a urgência de consolidar espaços formativos que reconheçam a autonomia docente, a complexidade da educação e o inacabamento humano como fundamentos de uma prática pedagógica ética, crítica e transformadora.

Palavras-chave: Comunidades de aprendizagem; Grupos colaborativos; Seitas de formação; Formação docente.

ABSTRACT

This article, of a qualitative nature and based on bibliographical research, analyzes the differences between the curricular paradigms of learning communities and teacher training sects, based on the typology proposed by Hargreaves (2003, p. 247-248 *apud* Ferreira; Flores, 2012, p. 227). Based on the theoretical contributions of Freire, Vygotsky, Saul and Saul, Paraíso, Passos and Cochran-Smith, we discuss how teacher training can be constituted as a collaborative, dialogical, critical and permanent process. It is argued that learning communities, by promoting the sharing of knowledge and the collective construction of knowledge, present themselves as emancipatory alternatives to the technicist and prescriptive models of the training sects, which reduce teachers to mere executors of directives. The results show the urgency of consolidating training spaces that recognize teacher autonomy, the complexity of education and human unfinished work as the foundations of an ethical, critical and transformative pedagogical practice.

Keywords: Learning communities; Collaborative groups; Training sects; Teacher training.

¹ Pedagogo, Mestrando em Educação: Formação de Formadores pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor da Educação Básica da rede municipal de Santana de Parnaíba-SP. E-mail: gabriel_pedagogia@hotmail.com

RESUMEN

Este artículo, de carácter cualitativo y basado en investigación bibliográfica, analiza las diferencias entre los paradigmas curriculares de las comunidades de aprendizaje y las sectas de formación docente, a partir de la tipología propuesta por Hargreaves (2003, 2p. 247-248 *apud* Ferreira; Flores, 2012, p. 227). A partir de los aportes teóricos de Freire, Vygotsky, Saul y Saul, Paraíso, Passos y Cochran-Smith, se discute cómo la formación docente puede constituirse como un proceso colaborativo, dialógico, crítico y permanente. Se argumenta que las comunidades de aprendizaje, al promover el intercambio de saberes y la construcción colectiva del conocimiento, se presentan como alternativas emancipadoras a los modelos tecnicistas y prescriptivos de las sectas de formación, que reducen a los profesores a meros ejecutores de directivas. Los resultados muestran la urgencia de consolidar espacios de formación que reconozcan la autonomía docente, la complejidad de la educación y el trabajo humano inacabado como fundamentos de una práctica pedagógica ética, crítica y transformadora.

Palabras clave: Comunidades de aprendizaje; Grupos colaborativos; Sectas de formación; Formación de profesores.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar as diferenças entre os paradigmas curriculares das comunidades de aprendizagem e das seitas de formação, conforme conceituadas por Hargreaves (2003, p. 247-248 *apud* Ferreira; Flores, 2012, p. 227), com foco na formação docente. Para tanto, adotamos uma abordagem qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica fundamentada em obras de autores nacionais e internacionais.

A pesquisa qualitativa, conforme Stake (1982), permite um olhar aprofundado sobre um número reduzido de casos, possibilitando a análise de múltiplas variáveis. A pesquisa bibliográfica, por sua vez, conforme Gil (2008), oferece condições para a revisão crítica de textos já publicados, podendo elaborá-los conforme os objetivos da investigação.

Como referencial teórico, utilizamos os trabalhos de Paulo Freire (2011; 2015; 2020a; 2020b), Vygotsky (1991), Saul e Saul (2016), Paraíso (2023), Passos (2016) e Cochran-Smith (2002). Esses autores contribuem significativamente para a compreensão da formação docente como um processo crítico, dialógico e historicamente situado.

Ao longo do texto, discutiremos a importância das comunidades de aprendizagem como espaços colaborativos de formação docente e analisaremos criticamente as "seitas de formação", caracterizadas por uma abordagem tecnocrática e prescritiva. Ressaltamos a necessidade de práticas formativas que valorizem a autonomia docente, o pensamento crítico e o compartilhamento de experiências.

FUNDAMENTAÇÃO ONTOLÓGICA E COLABORATIVA DAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

A ontologia humana é um conceito marxista trazido por Freire (2020a) para explicar a diferença entre os seres humanos e os animais. O autor ressalta que os animais são seres do “fazer”, ou seja, estão no mundo tal como são, exercendo seu papel na natureza. Já os seres humanos, segundo Freire (2020a), são seres do “quefazer”, pois possuem a capacidade de intervir no mundo e transformá-lo por meio da ação consciente.

[...] São seres do quefazer, diferente por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não “admiram” o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho (Freire, 2020a, p. 167).

A consciência é o que nos diferencia dos animais. Por meio dela, temos a capacidade de nos expressar, transformar, questionar e sonhar com o mundo em que estamos inseridos. Desse modo, à luz do Materialismo Histórico e Dialético e em conformidade com Freire (2020a), a consciência não é algo inato. A consciência de si e do mundo é desenvolvida ao longo da vida, por meio das socializações.

A aprendizagem também se constrói na relação com os pares. Para Vygotsky (1991), a mediação simbólica é fundamental para o desenvolvimento das capacidades mentais superiores do ser humano. Isso significa que, em vez de simplesmente reagir a um estímulo, a pessoa recorre a símbolos e experiências adquiridas por meio da socialização e da cultura para estruturar suas ações.

Os grupos colaborativos só podem existir porque somos sujeitos históricos e dialéticos; precisamos do outro para aprender e reinventar o conhecimento. Nesse sentido, “a educação autêntica não se faz de A para B ou de B para A, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2020a, p. 116).

Os grupos colaborativos também se justificam pela ideia do inacabamento humano. Consoante Freire (2011), somos sujeitos inconclusos. O professor deve se manter em constante processo de aprendizagem, uma vez que a prática docente requer rigor metodológico (Freire, 2011). A busca pelo conhecimento deve ser permanente, garantindo a reflexão crítica sobre a prática, “enquanto preparação do sujeito para aprender, estudar é, em primeiro lugar, um quefazer crítico, criador, recriador [...]” (Freire, 2011, p. 40).

Além disso, o professor deve se dedicar à pesquisa como parte do processo de ensino, uma vez que é por meio da investigação que se estimula a curiosidade e o interesse pelo conhecimento, fomentando o desenvolvimento do pensamento científico (Freire, 2011).

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2011, p. 21).

Para o professor, é fundamental a consciência do inacabamento, uma vez que, conforme Freire (2011, p. 35), “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.” O conhecimento não constitui uma realidade definitiva, motivo pelo qual o autor enfatiza que os seres humanos são inconclusos, e sua ontologia histórica os caracteriza como buscadores do saber.

A responsabilidade ética, política e profissional do docente lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela, a experiência docente, requer uma formação permanente do docente. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (Freire, 2015, p. 39).

Nesse contexto, a formação permanente se torna indispensável, pois o educador deve estar em constante processo de aprendizagem, dado que a busca pelo conhecimento é contínua e inacabada (Freire, 2011). Saul e Saul (2016) ressaltam essa concepção de inacabamento em Freire:

[...] A formação permanente pressupõe que o formador e o formando se compreendam como seres inconclusos e que essa é uma condição humana que impele o homem a se enveredar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo. Freire considera que essa é uma vocação ontológica e que, ao perceberem que o destino não está dado, os sujeitos possam, cada vez mais, ser capazes de (re)escrever suas histórias, contribuindo para a mudança da ordem social injusta que desumaniza e oprime (Saul; Saul, 2016, p. 25).

Freire (2015) aponta que a formação permanente dos educadores deve se basear no cultivo sistemático da curiosidade epistemológica, uma disposição crítica e investigativa diante da própria prática pedagógica. Para o autor, é fundamental que o professor seja capaz de tomar

certa distância de sua ação cotidiana para refletir teoricamente sobre ela e, assim, extrair os saberes que a sustentam.

Esse movimento implica reconhecer que a prática docente é, em si, portadora de um saber que pode e deve ser analisado, compreendido e fundamentado cientificamente. Trata-se, portanto, de transformar a experiência em objeto de reflexão e de aprendizagem, promovendo uma formação que articule teoria e prática de maneira crítica e emancipadora (Freire, 2015).

A prática docente constitui um processo dinâmico e contínuo de experiências, no qual o professor não apenas ensina, mas também aprende de forma constante com o outro, considerando que o conhecimento é inerentemente inacabado.

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E A COLABORAÇÃO ENTRE PARES

A busca por justiça social, sobretudo nos processos de ensino-aprendizagem, ocorre por meio de práticas coletivas e democráticas, nas quais professores experientes e iniciantes possam trocar conhecimentos e, assim, aprimorar o ensino e a aprendizagem dos alunos (Passos, 2016). Nessa perspectiva, Freire ressalta que “[...] a justaposição de indivíduos a quem falta um vínculo crítico e amoroso, que a transformaria numa unidade cooperadora, que seria a convivência autêntica” (Freire, 2020b, p. 62).

Os grupos colaborativos surgem da necessidade de professores iniciantes e experientes reinventarem suas práticas. Por meio da troca de informações, os docentes formam um grupo de aprendizagem no qual elaboram e reelaboram seus conhecimentos prévios e suas experiências pedagógicas.

“Comunidades de aprendizagem docente” (TLCs - *teacher learning communities*) é um termo que combina muitos significados dos dois conceitos acima para se referir a projetos, programas, cooperações e colaborações de professores iniciantes e experientes - comumente em parceria com educadores de Universidades - que apoiem a educação dos participantes. As TLCs são grupos sociais de educadores novos e experientes que se juntam com o tempo, pelo propósito de obter novas informações, reconsiderar crenças e conhecimentos prévios e construir suas próprias ideias e experiências, assim como de outros, a fim de trabalhar com uma intenção específica de melhorar a prática e a aprendizagem de estudantes em escolas [...] (Cochran-Smith; Lytle, 2002, p. 4-5).

As autoras ressaltam que, antes do início da década de 1980, o termo “comunidades de aprendizagem docente” já era mencionado, ainda que raramente. É interessante refletir sobre o fato de que esse movimento surgiu nos Estados Unidos, justamente o país que difundiu mundialmente o paradigma curricular tradicional tecnicista (Paraíso, 2023). Esse modelo

curricular tem suas raízes nas ideias de Bobbitt, que introduziu princípios do modelo fabril e do mercado industrial nas escolas (Paraíso, 2023).

A partir disso, a escola passou a adotar mecanismos de controle, padronização, definição de objetivos, metas e resultados nos processos de aprendizagem. Em contraposição ao conceito de comunidade de aprendizagem, essa tendência curricular se mostrou insatisfatória para alguns docentes estadunidenses. Isso se deve ao fato de que o modelo tecnicista se caracteriza por uma educação passiva, sem diálogo entre docente e discente e sem socialização entre os pares, aspectos que Freire (2020a) denominou como educação bancária.

Ao refletirmos sobre essa concepção tradicional, percebemos que ela não preza pelo caráter coletivo, uma vez que não promove a socialização entre alunos e professores, tampouco entre os próprios docentes. Dessa forma, esse modelo não é capaz de fomentar uma comunidade de aprendizagem ou grupos colaborativos. A constituição dessas comunidades requer processos políticos democráticos e coletivos, considerando aquilo que é comum a um grupo, como, nesse caso, a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, é importante salientar que, embora as comunidades de aprendizagem docente apresentem algumas características de um modelo tradicional, como apontam as autoras, elas também possuem elementos típicos de um grupo colaborativo, marcado pela interação entre os pares:

[...] características chave: maneiras de passar e organizar o tempo, em padrões intencionais e planejados de estruturar falas e textos escritos em seus trabalhos em comum, e um propósito ou uma compreensão compartilhados quanto às tarefas centrais do ensino (Cochran-Smith; Lytle, 2002, p. 5).

Dessa forma, as comunidades de aprendizagem se aproximam das ideias do progressivismo de Dewey:

Ele combina desenvolvimento individual, competência social democrática e mudança social, que correspondem à tendência progressivista da teorização curricular, com questões retiradas do tecnicismo de Bobbitt, tais como a centralidade nas metas e objetivos, o desempenho competente e a definição de currículo para a manutenção da sociedade existente (Paraíso, 2023, p. 43).

Em entrevista realizada por Fiorentini e Crecci (2016), a professora Cochran-Smith destaca sua visão sobre as comunidades no processo de formação docente:

Bem, acredito que as comunidades são um dos poucos lugares em que os professores podem realmente desenvolver a investigação como postura, porque eles constroem

ideias com outros professores. Comunidades que são investigativas, ao longo do tempo, desenvolvem normas e entendimentos comuns. E as pessoas envolvidas nessas comunidades empurram umas às outras para não fazer apenas suposições, mas para levantar questões como, por exemplo: “O que você realmente quer dizer com isso?” “Quais suposições você está fazendo sobre as habilidades de seus estudantes?” “Quais as expectativas que você tem sobre os estudantes que são aprendizes de língua inglesa e que não são falantes nativos?” As comunidades em que Susan Lytle e eu trabalhamos e escrevemos são investigativas, e assim as pessoas trabalham com dados de suas comunidades que trazem para as reuniões. Esses dados podem ser amostras de escrita dos estudantes, trabalhos de matemática dos estudantes, também podem ser documentos de uma escola ou relatórios. E o grupo, então, pode se envolver em vários tipos de investigação, que tem como pano de fundo a seguinte questão: Quais são os pressupostos que estão operando aqui? (Fiorentini; Crecci, 2016, p. 515).

A fala da professora Cochran-Smith pode contribuir para a formação permanente, conforme apresentado por Saul e Saul (2016). É importante ressaltar que nem toda formação docente se transforma em uma comunidade de aprendizagem ou em grupo colaborativo, pois o grupo precisa, antes de tudo, se constituir como uma unidade cooperadora de aprendizagem entre os pares (Freire, 2020b).

Em relação a grupos formativos e colaborativos, Passos (2016, p. 165) afirma que “espaços que se protagonizam dessa forma podem se transformar em lugares de formação e, com isso, amenizar a angústia provocada pelo isolamento, pela falta de apoio e de compartilhamentos de saberes no cotidiano das escolas”. Passos (2016) destaca um aspecto fundamental sobre os grupos colaborativos, a angústia vivenciada por professores solitários, especialmente aqueles em início de carreira. A autora ainda ressalta:

Uma fase importante do grupo é aquela em que ocorrem momentos reflexivos e, com base neles, as discussões e trocas que geram as aprendizagens. Esse movimento, de acordo com Pivetta e Isaia (2014), demonstra os constantes avanços e retrocessos, ideias vindas pertinentes ao encontro ao desencontro dos diferentes espaços de vida das pessoas professores que constituem o grupal. As situações de aprendizagem que ocorrem nesse período permitem ao professor olhar para si a partir do grupo, ou seja, as reflexões feitas no grupal são transferidas para o individual. As situações vivenciadas no grupo possibilitam identificar as fragilidades, as angústias, os medos, mas também as motivações pessoais e profissionais em relação à docência (Passos, 2016, p. 174).

Os grupos também auxiliam na reflexão crítica sobre a prática docente (Freire, 2020a). É fundamental que toda prática pedagógica conduza a uma reflexão, permitindo que os participantes de um grupo colaborativo troquem experiências, analisem desafios e identifiquem aspectos a serem aprimorados, tendo como objetivo qualificar o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação (Freire, 2011, p. 65).

Exploramos os conceitos de comunidade de aprendizagem e grupos colaborativos, analisando como o paradigma curricular tradicional interfere no desenvolvimento de um trabalho coletivo. Ressaltamos que as comunidades de aprendizagem só podem se consolidar em ambientes coletivos e democráticos.

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E SEITAS DE FORMAÇÃO: ENTRE AUTONOMIA E PADRONIZAÇÃO

Analisaremos o Quadro 1 apresentado por Hargreaves (2003, p. 247-248 *apud* Ferreira; Flores, 2012, p. 227).

Quadro 1: Diferenças entre comunidades de aprendizagem profissional e seitas de formação para o desempenho

Comunidades de aprendizagem profissional	Seitas de formação para o desempenho
Transformam o conhecimento e a aprendizagem entre os seus membros.	Transferem cânones inquestionados de conhecimento gerado pela pesquisa e crenças pedagógicas que são definidas pelas autoridades administrativas e investigativas.
Promovem a inquirição partilhada.	Perseguem exigências impostas.
Utilizam evidências científicas e dados para informar o aperfeiçoamento das suas práticas.	Empregam resultados sobre o sucesso como únicos árbitros das práticas aprovadas.
Encorajam os professores a procurar e desenvolver conhecimento local num contexto de imprevisibilidade e de incerteza.	Exigem que os professores implementem guiões de mudança standardizados num sistema autoritário de falsas certezas.
Fazem com que os grupos se envolvam numa aprendizagem contínua sobre o seu ensino.	Promovem o pensamento de grupo unitário e a lealdade para com as prescrições externas através do treino intensivo.

Fonte: Hargreaves (2003, p. 247-248 *apud* Ferreira; Flores, 2012, p. 227)

Ao analisarmos o Quadro 1 apresentado por Hargreaves (2003, p. 247-248 *apud* Ferreira; Flores, 2012, p. 227), percebemos a dicotomia entre dois modelos de formação

docente: as comunidades de aprendizagem profissional e as seitas de formação para o desempenho.

A distinção entre esses dois paradigmas reforça a ideia de que a educação não pode ser reduzida a um mero treinamento técnico, mas deve ser concebida como um processo dinâmico e contínuo, no qual o professor atua como sujeito ativo na construção do conhecimento. As comunidades de aprendizagem profissional representam um modelo que valoriza a investigação, a troca de saberes e a colaboração entre os pares. Esse modelo está em conformidade com as ideias de Freire (2011; 2020a), que destaca o inacabamento humano e a necessidade da práxis educativa.

A perspectiva freireana enfatiza que o conhecimento não é estático, devendo ser constantemente questionado e ressignificado. Assim, as comunidades de aprendizagem profissional incentivam os docentes a utilizarem evidências científicas e a promoverem a investigação compartilhada, possibilitando um processo formativo baseado na construção coletiva do saber. Segundo Freire (2011), a prática docente requer rigor metodológico e um compromisso contínuo com a pesquisa, pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (p. 21).

Por outro lado, as seitas de formação para o desempenho se fundamentam em um modelo tecnicista e prescritivo, que trata o professor como mero executor de diretrizes impostas. Esse modelo se caracteriza por uma educação bancária, conforme descrita por Freire (2020a), na qual o docente apenas transfere conteúdos prontos, sem reflexão crítica sobre sua prática e sem espaço para a construção coletiva do conhecimento. Essa perspectiva remete ao modelo curricular tradicional tecnicista, discutido por Paraíso (2023), que se baseia na padronização, no controle e na imposição de metas e resultados. Freire (2011) ressalta a importância de o educador ir além dos conteúdos:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu “saber de experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (Freire, 2011, p. 70).

Além disso, ao exigirem que os professores implementem práticas pedagógicas padronizadas, as seitas de formação para o desempenho desconsideram a complexidade do

processo educativo, marcado pela imprevisibilidade e pela necessidade de adaptação às realidades específicas de cada contexto escolar. Segundo Vygotsky (1991), a aprendizagem ocorre na socialização e no contexto cultural em que o sujeito está inserido, reforçando a importância de modelos formativos que permitam a construção coletiva e contextualizada do conhecimento.

A formação docente não deve se basear em um modelo rígido e impositivo, mas, sim, em uma abordagem dialógica e emancipatória (Freire, 2020a). As comunidades de aprendizagem profissional possibilitam um espaço no qual os professores podem refletir criticamente sobre sua prática, compartilhar experiências e construir conhecimento de forma colaborativa. Conforme destacado por Passos (2016), esses espaços de troca e reflexão são essenciais para amenizar a angústia vivenciada pelos docentes, especialmente aqueles em início de carreira, promovendo um ambiente de apoio e desenvolvimento profissional contínuo.

A análise evidencia que a formação docente deve ser pautada na construção coletiva do conhecimento, na reflexão crítica e na valorização da experiência profissional dos professores. Para isso, é essencial romper com modelos tecnicistas que reduzem o docente a um mero reprodutor de conteúdos e investir em comunidades de aprendizagem que promovam a investigação, o diálogo e a transformação da prática educativa (Freire, 2020a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida neste artigo evidencia que a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo, colaborativo e ontologicamente inacabado. A partir do pensamento freireano, especialmente de sua concepção de ser humano como sujeito histórico em constante devir (Freire, 2011; 2020a), compreende-se que educar exige mais do que ensinar conteúdos, requer refletir criticamente sobre a prática e manter viva a curiosidade epistemológica. O professor, nesse sentido, é chamado a investigar sua realidade, ressignificar saberes e reinventar-se como educador em permanente formação.

A articulação entre os aportes teóricos de Freire, Vygotsky, Saul e Saul permite consolidar uma concepção de formação que reconhece a centralidade das relações sociais e do diálogo na construção do conhecimento. A aprendizagem, como destaca Vygotsky (1991), ocorre na mediação simbólica com o outro, e a práxis educativa, conforme Freire (2011), exige que essa relação seja mediada por uma postura ética, crítica e comprometida com a transformação da realidade.

É nesse contexto que as comunidades de aprendizagem e os grupos colaborativos se apresentam como alternativas concretas e necessárias à lógica tecnicista e prescritiva das chamadas "seitas de formação". Mais do que espaços de aprimoramento técnico, tais comunidades se configuram como ambientes democráticos de formação, nos quais o compartilhamento de experiências, o questionamento das práticas estabelecidas e a construção coletiva do saber ganham centralidade. Elas rompem com a solidão docente e com o isolamento das práticas, promovendo uma cultura de apoio mútuo e desenvolvimento profissional contínuo (Passos, 2016).

Ao contrário das seitas de formação, que impõem protocolos rígidos, metas padronizadas e transferem verdades pedagógicas prontas, as comunidades de aprendizagem acolhem a incerteza e a diversidade das experiências escolares como elementos formativos. Nesse sentido, reafirmam a complexidade do trabalho docente e reconhecem a escola como um espaço político, histórico e cultural em constante movimento.

Reforça-se, assim, a urgência de resistir aos modelos de formação pautados na lógica performativa e tecnocrática, que reduzem o educador a um executor de prescrições externas. Em seu lugar, torna-se necessário consolidar práticas formativas que reconheçam o professor como sujeito de conhecimento e transformação. A construção de comunidades de aprendizagem, alicerçadas no diálogo, na investigação compartilhada e na ética do inacabamento, é condição indispensável para uma educação crítica, emancipadora e democrática.

A formação docente não pode estar dissociada do compromisso com a justiça social e com a humanização das relações escolares. A formação crítica e permanente é, portanto, não apenas um imperativo pedagógico, mas também um ato político de resistência, de esperança e de reinvenção da prática educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COCHRAN-SMITH, M. and Lytle, S. L. (2002) **Teacher Learning Communities**. Encyclopedia of Education 2nd Edition. J. Guthrie (ed.). New York: Macmillan. Tradução: GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores).

FERREIRA, Fernando Ilídio; FLORES, Maria Assunção. Repensar o sentido de comunidade de aprendizagem: contributos para uma concepção democrática emancipatória. *In*: FERREIRA, Fernando Ilídio; FLORES, Maria Assunção (ed.). **Currículo e Comunidades de Aprendizagem: Desafios e Perspectivas**. De Facto, 2012.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. Interlocuções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 77-101, abr.-jun. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos, teorias e políticas**. São Paulo: Contexto, 2023.

PASSOS, Laurizete Ferragut. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016. p. 165-188.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.