



REDES E COMUNIDADES: NOVAS ARQUITETURAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

VIESBA, Everton - UNICID ¹

COSTA, Lara - UNIFESP ²

ROSALEN, Marilena - UNIFESP ³

PASSONE, Eric - UNICID ⁴

¹ Doutorando do PPGE-UNICID. eviesba@gmail.com

² Mestranda do PECMA-UNIFESP. santana.lara@unifesp.br

³ Professora adjunto, PECMA-UNIFESP. marilena.rosalen@unifesp.br

⁴ Professor adjunto, PPGE-UNICID. erickpassone@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho discute criticamente o papel das redes de colaboração e das comunidades de prática como arquiteturas inovadoras para a formação docente, considerando os desafios contemporâneos da educação e a necessidade de estratégias mais dinâmicas e integradoras. O recorte adotado parte de uma reflexão teórica sustentada por revisão integrativa da literatura nacional e internacional sobre comunidades de prática, articulada ao projeto de pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICID, que investiga o design de modelos colaborativos voltados ao fortalecimento do desenvolvimento profissional docente. A análise evidencia que, embora a colaboração entre professores seja amplamente reconhecida como essencial, ainda predominam fragilidades relacionadas à fragmentação da categoria, às barreiras de tempo e recursos e à falta de políticas institucionais de suporte. Nesse contexto, o design de redes e comunidades se apresenta como possibilidade para potencializar o compartilhamento de saberes, a coautoria de práticas pedagógicas e a constituição de identidades coletivas de professores, superando modelos de formação isolados e pontuais. Os resultados teóricos discutidos apontam que a valorização da aprendizagem colaborativa, aliada ao uso de tecnologias digitais, pode favorecer a construção de comunidades sustentáveis, capazes de integrar teoria e prática em processos contínuos de formação.

Palavras-chave: Formação docente; Redes de colaboração; Comunidades de prática.

1. INTRODUÇÃO

As transformações sociais, tecnológicas e culturais das últimas décadas têm provocado uma reconfiguração profunda nos modos de ensinar e aprender. A escola contemporânea encontra-se imersa em um ecossistema digital complexo, onde a informação circula de forma veloz, o conhecimento se multiplica e as relações humanas se mediam por redes de comunicação. Nesse cenário, a formação docente enfrenta o desafio de repensar suas bases epistemológicas e metodológicas, superando modelos centrados na transmissão de conteúdos e na racionalidade técnica que historicamente marcaram a profissão.

A crescente complexidade dos problemas educacionais exige que o professor assuma um papel ativo na produção de conhecimento e no desenho de soluções pedagógicas contextualizadas. No entanto, a realidade mostra que grande parte dos processos formativos ainda ocorre de maneira fragmentada, individualizada e desarticulada das condições concretas de trabalho. Esse descompasso entre o discurso da inovação e as práticas institucionais revela a urgência de construir novos dispositivos de formação que articulem reflexão, colaboração e prática.

É nesse contexto que emergem as redes de colaboração e as comunidades de prática como alternativas metodológicas e epistemológicas capazes de promover uma aprendizagem situada e coletiva. Diferentemente dos cursos pontuais ou das formações verticalizadas, esses espaços se estruturam a partir da interação horizontal entre pares, da partilha de experiências e da valorização dos saberes docentes. Neles, o professor deixa de ser mero receptor de conteúdos e passa a ser autor e coautor de processos de conhecimento.

A formação em rede rompe com a lógica do isolamento profissional e amplia as possibilidades de construção de identidades docentes coletivas. A perspectiva de comunidades de prática, conforme proposto por Wenger (1998), pressupõe que a aprendizagem é um fenômeno social e que o conhecimento emerge do engajamento contínuo em práticas compartilhadas. Ao serem apropriadas pelo campo educacional, tais ideias favorecem a constituição de uma cultura formativa mais democrática, colaborativa e sustentável.

Nesse movimento, o design educacional e a arquitetura pedagógica assumem papel central. O design é compreendido aqui como o processo de projetar interações e experiências de aprendizagem significativas, integrando dimensões teóricas, tecnológicas e humanas. Já a arquitetura pedagógica corresponde à estrutura que sustenta essas interações, envolvendo a organização dos tempos, espaços e recursos que dão forma à ação educativa. Pensar a formação docente como um exercício de design é reconhecer o professor como sujeito que cria, adapta e ressignifica práticas em diálogo com seus contextos.

O presente estudo, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICID, insere-se nessa discussão ao analisar as redes e comunidades de prática como arquiteturas emergentes de formação docente. Fundamenta-se em uma revisão integrativa da literatura nacional e internacional e busca compreender como essas estruturas colaborativas podem fortalecer o desenvolvimento profissional contínuo, a inovação pedagógica e o sentimento de pertencimento entre professores.

Além da relevância teórica, o tema possui implicações políticas e institucionais. As redes e comunidades de prática desafiam modelos hierárquicos e burocráticos de formação, promovendo formas mais autônomas e descentralizadas de produção do conhecimento docente. Tais arranjos se alinham às demandas por uma educação democrática, inclusiva e comprometida com a transformação social, tal como defendem Freire (1996) e Nóvoa (2017).

Assim, este artigo propõe refletir sobre os fundamentos e as potencialidades das redes de colaboração e comunidades de prática enquanto estratégias de formação docente, buscando

compreender de que modo o design dessas arquiteturas pode contribuir para o fortalecimento de culturas profissionais mais solidárias, reflexivas e inovadoras. Parte-se da hipótese de que a aprendizagem colaborativa, quando sustentada por valores éticos e por tecnologias digitais, constitui um caminho promissor para a reinvenção da profissão docente no século XXI.

2. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A investigação apoia-se em uma revisão integrativa da literatura, abordagem que permite reunir, examinar e sintetizar resultados de diferentes pesquisas, promovendo uma visão abrangente sobre determinado fenômeno. Conforme Botelho, Cunha e Macedo (2011), esse tipo de revisão combina a profundidade analítica das revisões sistemáticas com a flexibilidade interpretativa das revisões narrativas, o que a torna especialmente adequada para estudos que buscam compreender tendências e lacunas em campos complexos e multidimensionais, como o da formação docente.

O corpus de análise abrangeu produções nacionais e internacionais que discutem comunidades de prática, redes de colaboração, design educacional e desenvolvimento profissional docente. A seleção concentrou-se em artigos, livros e teses publicadas entre 2010 e 2024, período marcado pela expansão das tecnologias digitais e pela consolidação das discussões sobre aprendizagem colaborativa. Essa opção temporal permitiu examinar o diálogo entre a teoria e as transformações sociais que incidem sobre o trabalho docente.

Do ponto de vista epistemológico, o estudo ancora-se na perspectiva socioconstrutivista, segundo a qual o conhecimento se constitui na interação e na linguagem, mediado pela cultura e pela experiência compartilhada (VYGOTSKY, 1991; BRUNER, 1997). Tal concepção aproxima-se da noção de comunidades de prática proposta por Wenger (1998), para quem aprender é participar de um coletivo de engajamento mútuo, orientado por um repertório comum e por uma prática compartilhada. Nesse sentido, a aprendizagem é entendida como um processo social que ultrapassa o domínio cognitivo e envolve pertencimento, identidade e ação.

A contribuição de Wenger e Lave (1991) é essencial para situar a formação docente como prática situada, ou seja, ancorada nas condições reais de atuação e nas relações entre os sujeitos. A ideia de participação legítima periférica — etapa inicial de integração em uma comunidade — torna-se uma metáfora poderosa para compreender o percurso do professor iniciante, que gradualmente se insere e contribui com o grupo, produzindo saberes a partir de sua experiência.

O conceito de redes de colaboração amplia essa discussão ao evidenciar o caráter estruturante das conexões entre docentes, instituições e contextos de aprendizagem. Para Marcelo (2009) e Imbernón (2010), o desenvolvimento profissional docente não se dá apenas em cursos formais, mas na interação permanente com outros educadores, nas trocas informais e nos espaços coletivos de reflexão. A rede, nesse sentido, representa uma metáfora organizacional e afetiva, capaz de sustentar comunidades duradouras e fomentar o sentimento de pertencimento profissional.

Paralelamente, a noção de design educacional (BEHAR, 2009; MORAN, 2015) é mobilizada para pensar a intencionalidade e a estrutura das interações formativas. Diferente de um recurso técnico ou de um modelo instrucional fixo, o design é aqui entendido como um processo criativo e iterativo de projetar experiências de aprendizagem significativas, conectando dimensões teóricas, tecnológicas e humanas. Ao ser incorporado às comunidades de prática, o design atua como elemento mediador que organiza o fluxo de comunicação e sustenta a coerência entre os objetivos formativos e as práticas colaborativas.

Outro conceito complementar é o de arquitetura pedagógica (FILATRO; PICONEZ,

2004), que se refere à forma como os espaços, tempos e recursos são organizados para favorecer o ensino e a aprendizagem. Tal abordagem permite compreender que a inovação na formação docente não depende apenas de conteúdos novos, mas de uma reconfiguração das estruturas que sustentam a aprendizagem. Quando as arquiteturas pedagógicas são desenhadas em rede, tornam-se ambientes vivos, abertos à experimentação e à construção coletiva do conhecimento.

Do ponto de vista metodológico, o estudo segue os procedimentos clássicos da revisão integrativa: (a) definição da questão norteadora; (b) estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão; (c) busca sistemática nas bases de dados; (d) análise crítica dos textos selecionados; e (e) síntese dos resultados. Essa sistematização assegura rigor e confiabilidade à interpretação dos achados, ao mesmo tempo que preserva o caráter reflexivo e dialógico do processo investigativo.

A análise dos dados foi conduzida por meio da técnica de análise temática de conteúdo (BARDIN, 2011), organizada em eixos interpretativos: colaboração docente, identidades profissionais, design de redes e sustentabilidade das comunidades. A leitura e codificação dos textos possibilitaram identificar convergências e tensões nas abordagens teóricas, além de evidenciar como o uso das tecnologias digitais vem redesenhando as práticas de formação e os modos de ser professor.

O referencial teórico-metodológico deste estudo sustenta a ideia de que compreender as redes e comunidades de prática exige articular diferentes níveis de análise — epistemológico, social, tecnológico e institucional. Tal articulação permite visualizar as arquiteturas formativas não como estruturas fixas, mas como ecossistemas dinâmicos de aprendizagem que se reinventam continuamente. Essa perspectiva fornece a base para a análise e discussão dos resultados apresentados na próxima seção.

3. ANÁLISE TEÓRICA

A revisão integrativa da literatura revelou um movimento crescente de valorização das práticas colaborativas como eixo estruturante da formação docente. Pesquisas nacionais e internacionais convergem ao reconhecer que o isolamento profissional e a fragmentação institucional constituem obstáculos persistentes ao desenvolvimento profissional dos professores (IMBERNÓN, 2010; MARCELO, 2009). Nessa perspectiva, as redes e comunidades de prática surgem como estratégias que reposicionam o professor no centro do processo formativo, ressignificando o aprender como um ato compartilhado, dialógico e situado.

Os resultados apontam que a colaboração não é apenas um método de trabalho, mas um princípio epistemológico e ético. Ela se traduz em formas de pertencimento e responsabilidade coletiva que reconfiguram as relações entre teoria e prática. Em comunidades bem estruturadas, a aprendizagem não ocorre pela transmissão de conteúdos, mas pelo engajamento mútuo em projetos significativos. Essa dimensão social da aprendizagem, discutida por Wenger (1998), confere às comunidades o poder de criar linguagens comuns, repertórios coletivos e identidades profissionais que se fortalecem a partir da prática.

Outro resultado recorrente nas análises é o reconhecimento de que o design educacional constitui um elemento fundamental para a sustentabilidade das comunidades. Ele atua como uma “arquitetura invisível”, capaz de dar forma, coerência e continuidade às interações. Estudos revisados indicam que comunidades sem planejamento intencional tendem a se dispersar com o tempo, enquanto aquelas sustentadas por princípios de design — clareza de objetivos, organização das tarefas e uso estratégico das tecnologias — alcançam maior longevidade e impacto formativo (FILATRO; PICONEZ, 2004; BEHAR, 2009).

A noção de arquitetura pedagógica, articulada ao design, permite compreender como os

espaços e tempos de aprendizagem podem ser configurados para estimular o diálogo, a reflexão e a criação coletiva. Ao invés de ambientes formais e hierarquizados, as redes de colaboração constroem ecossistemas flexíveis, nos quais a aprendizagem se dá de forma rizomática, em múltiplas direções. Tais arranjos sustentam o que Nóvoa (2017) chama de “comunidades de destino”, nas quais os professores compartilham compromissos e sentidos para a educação.

Entre os impactos identificados na literatura, quatro dimensões se destacam: (a) superação do isolamento docente, ao promover a interação entre pares de diferentes contextos; (b) fortalecimento de identidades coletivas, que consolidam a profissão como campo autônomo de produção de saber; (c) aprendizagem colaborativa contínua, baseada na problematização da prática; e (d) emergência de uma cultura inovadora, sustentada pela solidariedade e pela experimentação. Essas dimensões formam o núcleo de uma pedagogia da colaboração, orientada mais pelo diálogo do que pela prescrição.

Para ilustrar essas dinâmicas, a pesquisa mobiliza a experiência da Rede Internacional Movimentos Docentes (Rede MD) como um caso exemplar. Criada há mais de uma década, a Rede MD consolidou-se como espaço transnacional de trocas, coautoria e visibilidade de práticas docentes. Sua estrutura horizontal e sua identidade plural permitem a integração de professores, pesquisadores e estudantes em torno de princípios éticos e epistemológicos de colaboração e emancipação. A Rede promove ações formativas, congressos, coletâneas, podcasts e fóruns virtuais que materializam, no cotidiano, a ideia de comunidade de prática aplicada ao campo da educação superior e básica.

A experiência da Rede MD reforça que as comunidades de prática não se constroem espontaneamente: elas exigem curadoria, intencionalidade e afeto. O vínculo entre os participantes é fortalecido por práticas simbólicas — como o reconhecimento público do trabalho coletivo, a coautoria de produções acadêmicas e a mediação de espaços de escuta — que traduzem a ética do cuidado e da corresponsabilidade. Esse cuidado, conforme defendem Freire (1996) e Morin (2001), é condição ontológica para qualquer processo educativo que pretenda ser transformador.

Os resultados teóricos e empíricos também indicam que a sustentabilidade das redes depende de políticas institucionais e culturais que reconheçam o tempo da colaboração como parte do trabalho docente. Sem esse reconhecimento, as práticas colaborativas tendem a ser percebidas como acréscimos voluntaristas, fragilizando seu potencial transformador. Nesse ponto, a literatura sugere a necessidade de políticas de incentivo à formação em rede, à semelhança das experiências europeias de “learning communities” e das políticas latino-americanas de “redes de innovación educativa”.

A análise crítica dos estudos revisados permite concluir que as redes e comunidades de prática configuram uma nova arquitetura de formação docente, marcada pela conectividade, pela partilha e pela coautoria. Elas deslocam o foco da formação centrada no indivíduo para a aprendizagem em coletivos vivos, capazes de gerar conhecimento situado e socialmente relevante. Mais do que estratégias pedagógicas, constituem ecossistemas ético-políticos que reencantam a profissão docente e reafirmam seu papel como ato de resistência e de criação.

A discussão aponta para um desafio central: transformar a colaboração em política pública. Enquanto a cultura da competição continuar sendo o eixo estruturante das instituições, as redes permanecerão iniciativas periféricas. Contudo, à medida que essas experiências se fortalecem e produzem resultados concretos — como maior engajamento docente, inovação curricular e melhoria na aprendizagem dos estudantes — tornam-se cada vez mais legítimas como paradigmas de uma educação que aprende a aprender coletivamente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão apresentada ao longo deste artigo reafirma que a formação docente contemporânea exige mais do que a atualização de conteúdos ou a inserção de tecnologias digitais. Ela demanda a reconstrução das arquiteturas formativas que sustentam o fazer pedagógico, reconhecendo que a aprendizagem é um fenômeno coletivo, situado e profundamente humano. As redes de colaboração e as comunidades de prática, ao se constituírem como espaços de escuta, partilha e coautoria, oferecem uma resposta potente à crise de fragmentação que ainda caracteriza grande parte dos programas de formação inicial e continuada no Brasil e no mundo.

Os resultados da revisão integrativa e da análise teórica apontam que as redes e comunidades não são apenas instrumentos de integração profissional, mas dispositivos de resistência e de reinvenção. Elas tensionam a lógica individualista que permeia o sistema educacional e propõem modos mais solidários de ser e estar na docência. Ao se reconhecerem como parte de um coletivo, os professores passam a valorizar o próprio ofício e a perceber-se como sujeitos históricos da transformação social, e não como executores de prescrições alheias.

Nesse sentido, o design dessas redes torna-se um componente político e pedagógico. Projetar uma comunidade de prática implica criar condições para que os sujeitos possam se reconhecer e agir juntos. Implica também desenhar tempos de encontro, espaços de convivência e modos de comunicar que favoreçam o pertencimento e o compromisso mútuo. O design, portanto, não é mero recurso estético, mas mediação entre a intencionalidade formativa e a experiência vivida dos participantes.

A formação docente em rede pressupõe que cada professor seja também um autor de caminhos, um artesão de práticas e um curador de saberes. Ao participar de comunidades colaborativas, o docente amplia seu repertório profissional e reconfigura suas próprias crenças sobre ensino e aprendizagem. A experiência de pertença e coautoria, descrita por Wenger (1998), revela-se um poderoso antídoto contra o isolamento e a desmotivação que frequentemente marcam o cotidiano escolar.

A consolidação de comunidades sustentáveis depende, entretanto, de condições institucionais concretas: tempo de formação reconhecido como trabalho, acesso a tecnologias e apoio de políticas públicas que estimulem a criação e manutenção de redes. A ausência desses elementos compromete a continuidade das iniciativas e tende a restringi-las ao campo do voluntarismo. Assim, é imprescindível que universidades, secretarias e programas de pós-graduação reconheçam formalmente o valor do trabalho colaborativo como prática de pesquisa, ensino e extensão.

A experiência da Rede Internacional Movimentos Docentes (Rede MD) mostra que é possível conciliar o rigor científico com a afetividade, a produção intelectual com o cuidado e a crítica com a esperança. Sua trajetória comprova que a formação em rede é viável quando há clareza de propósitos, curadoria compartilhada e um ethos coletivo orientado pelo bem comum. A Rede demonstra que a docência pode ser espaço de criação e diálogo, e que as tecnologias, quando mediadas por princípios éticos, tornam-se pontes para o encontro e não muros de isolamento.

As implicações desse modelo ultrapassam a esfera formativa. Elas tocam a dimensão política do trabalho docente, recolocando a solidariedade como fundamento epistemológico da profissão. Aprender em comunidade é também um ato de reconstruir a confiança em um mundo fragmentado. É apostar na capacidade de criar junto, de errar junto, de recomeçar junto — o que, em última instância, representa o próprio sentido de educar.

Em perspectiva, a adoção de redes e comunidades de prática como estratégia institucional de formação representa um passo decisivo na construção de uma cultura docente reflexiva,

inovadora e comprometida com a sustentabilidade social. Mais do que novas metodologias, trata-se de instaurar novos modos de pensar a formação, capazes de integrar saberes, afetos e tecnologias em projetos de vida coletiva.

Reafirma-se, portanto, que a docência, entendida como prática social e ética, só se fortalece quando encontra ressonância em outros sujeitos. O futuro da formação de professores dependerá menos das reformas curriculares e mais da capacidade de reconectar pessoas, propósitos e sentidos. As redes e comunidades, nesse horizonte, não são apenas ferramentas de ensino. São, sobretudo, espaços de esperança, de reinvenção da escola e de reafirmação do humano no coração da educação.

5. REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEHAR, Patrícia Alejandra (org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BOTELHO, Lílían Lages Lima; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa na pesquisa educacional. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 125-146, jan./jun. 2011.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

FILATRO, Andrea; PICONES, Stela C. **Design instrucional contextualizado**: planejamento, elaboração e avaliação de materiais didáticos para a educação a distância. São Paulo: SENAC, 2004.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2001.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WENGER, Etienne. **Communities of Practice**: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, Etienne; LAVE, Jean. **Situated Learning**: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.