

FORMAÇÃO EM REDE PARA A DOCÊNCIA COM PROFISSIONALIDADE

FORMACIÓN EN RED PARA ENSEÑAR CON PROFESIONALIDAD

NETWORK TRAINING FOR TEACHING WITH PROFESSIONALITY



Marcos Tarciso MASETTO¹
e-mail: mmasetto@gmail.com



Maria Cecília Damas GAETA²
e-mail: ceciliagaeta.cg@gmail.com



Cristina ZUKOWSKY-TAVARES³
e-mail: cristina.tavares@acad.unasp.edu.br

Como referenciar este artigo:

MASETTO, M. T.; GAETA, M. C. D.; ZUKOWSKY-TAVARES, C. Formação em rede para a docência com profissionalidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023151, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.18345>



- | Submetido em: 09/08/2023
- | Revisões requeridas em: 03/10/2023
- | Aprovado em: 16/11/2023
- | Publicado em: 21/12/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo – SP – Brasil. Docente Permanente no Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo. Coordenador do Grupo de pesquisa “Formação de professores e paradigmas curriculares” (FORPEC).

² Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo – SP – Brasil. Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Currículo e pesquisadora convidada do grupo de pesquisa “Formação de professores e paradigmas curriculares”.

³ Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), São Paulo – SP – Brasil. Docente pesquisadora no Mestrado Profissional em Educação do UNASP.

RESUMO: A questão que esse artigo traz à discussão é se a formação em rede para a docência com profissionalidade pode se tornar uma nova modalidade de desenvolvimento do professor. Trata-se de um ensaio teórico com objetivo de iniciar discussão e aprofundar estudos sobre o tema. Está baseado em autores como Cocco, Enguita, Imbernón, Lévy, Masetto entre outros. São discutidos os temas de Formação docente com profissionalidade; Processo de aprendizagem na era digital; Concepção de rede para docência; Princípios constitutivos de rede de formação de professores; e Pontos a considerar. As reflexões ponderam que a modalidade de formação em rede é uma possibilidade interessante e promissora, pois oferece vantagens para potencializar o desenvolvimento docente. Ao mesmo tempo, é complexa e desafiante, provocando novas questões e incentivando a continuidade dos estudos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Competência docente. Acompanhamento pedagógico do professor. Formação continuada do professor.

***RESUMEN:** La pregunta que este artículo trae a la discusión es si la formación en red para enseñar con profesionalismo puede convertirse en una nueva modalidad de desarrollo docente. Este es un ensayo teórico con el objetivo de iniciar la discusión y profundizar los estudios sobre el tema. Se basa en autores como Cocco, Enguita, Imbernón, Lévy, Masetto, entre otros. Se discuten los temas de la formación profesional docente; Proceso de aprendizaje en la era digital; Diseño de redes para la enseñanza; Principios constitutivos de la red de formación docente; y Puntos a considerar. Las reflexiones consideran que la modalidad de formación en red es una posibilidad interesante y promisoría, ya que ofrece ventajas para potenciar el desarrollo docente. Al mismo tiempo, es complejo y desafiante, provocando nuevas preguntas y fomentando la continuidad de los estudios.*

***PALABRAS CLAVE:** Formación de profesores. Competencia docente. Acompañamiento pedagógico del docente. Formación continua del profesorado.*

***ABSTRACT:** The question that this article brings to the discussion is whether network training for teaching with professionalism can become a new modality of teacher development. This is a theoretical essay with the aim of initiating discussion and deepening studies on the subject. It is based on authors such as Cocco, Enguita, Imbernón, Lévy, Masetto, among others. The themes of professional teacher education are discussed; Learning process in the digital age; Network design for teaching; Constitutive principles of teacher education network; and Points to consider. The reflections consider that the network training modality is an interesting and promising possibility, as it offers advantages to enhance teacher development. At the same time, it is complex and challenging, provoking new questions and encouraging the continuity of studies.*

KEYWORDS: Teacher education. Teaching competence. Teacher's pedagogical monitoring. Continuing teacher education.

Introdução

A formação de professores na contemporaneidade é unanimemente valorizada entre os educadores como um dos recursos decisivos para promover a qualidade e as melhorias que a sociedade exige dos sistemas educativos. Seu propósito é promover experiências educacionais nas quais participem professores com o objetivo principal de melhorar os seus conhecimentos, competências e/ou atitudes profissionais para que possam exercer com maior qualidade ou eficácia sua atividade docente. Como sua abrangência é ampla, existe uma multiplicidade e diversidade de propostas, desenhos e modalidades de formação docente, sendo por isso considerada uma questão complexa para envolver inúmeros aspectos de investigação. Neste artigo, trazemos ao debate a formação de professores em rede, para a docência com profissionalidade.

Masetto e Gaeta (2013) detalham que a profissionalidade foi incorporada ao debate internacional das profissões como um conjunto de competências, conhecimentos e experiências socialmente reconhecidas para o exercício de determinada função. Para a “profissão professor”, ressaltam os autores, são três as dimensões a serem desenvolvidas: (i) o conhecimento aprofundado e atualizado de sua área de conhecimento, proporcionado pela pesquisa científica e experiência; (ii) competência pedagógica entendida como o domínio dos processos de ensinar e aprender; (iii) e a interface política do sujeito professor como cidadão com responsabilidade social e em favor do reconhecimento e valorização profissional, com direito à formação ao longo da vida, ao desenvolvimento de carreira, à remuneração digna e a outros benefícios comuns aos que dessa profissão fazem parte.

A questão que nos mobiliza neste artigo é: se a formação em rede para a docência com profissionalidade pode se tornar uma nova modalidade de desenvolvimento docente? A perspectiva de rede, neste caso, extrapola o sentido de uma ferramenta de comunicação (para trocas de pesquisas e conteúdos pedagógicos), para transformar-se em uma tessitura ampla e complexa de um processo de formação de professores que pode acontecer com apoio das ferramentas tecnológicas da web. Uma formação baseada no desenvolvimento da profissionalidade docente.

Escolhemos o ensaio teórico como caminho metodológico, pois se trata de uma opção consciente e intencional para o entendimento de determinado objeto de estudo que, neste caso, representa a aprendizagem da docência com profissionalidade por meio de redes para formação de professores. No entendimento de Meneghetti (2011) os ensaios são reflexões profundas, detalhadas, que exigem envolvimento, reflexão e capacidade analítica e crítica no pensar e

repensar em relação a temática proposta. Esse ensaio foi organizado em cinco etapas: Formação docente com profissionalidade; O processo de Aprendizagem na era digital e a formação de professores; Concepção contemporânea de Rede para a docência; Princípios constitutivos de uma rede de formação de professores; e Rede de formação de professores: pontos a considerar.

Formação docente com profissionalidade

O ofício de mestre tem nas palavras de Miguel Arroyo (2000) a declaração muito apropriada da representação do encontro de mestres do viver e do ser gente, o encontro de mestres do ser e do viver com os estudantes que são os iniciantes na arte de viver e ser gente. Toda relação educativa se constrói nesses encontros marcantes para a reinvenção de todos e de cada um. O mesmo autor concorda que o magistério exige um saber qualificado, profissional, próprio dessa área do conhecimento, algo que só os mestres podem fazer. Como grandes artesãos e artífices, os mestres compartilham saberes e artisticamente contribuem com a formação dos estudantes.

O que é um professor profissional? Como definimos e conceituamos o agir profissional em relação à docência? Como um professor incorpora e desenvolve o conjunto de competências e sua qualificação para ensinar? Pode-se defender a “docência como uma profissão e um ofício, que como tal, exige aquisição e desenvolvimento de um conjunto de competências, formação, aliado à dedicação, e disponibilidade para seu exercício” (GAETA; MASETTO, 2013, p. 97).

A profissionalidade docente sintetizada na competência pedagógica do professor é fator imprescindível para o êxito na função docente, competência esta que se desenvolve em três áreas: na área do conhecimento específico de cada professor, na área pedagógica e na dimensão política (MASETTO, 2012). Deixar de ser aluno e tornar-se professor no exercício pleno de competências técnicas, pedagógicas e políticas é ainda um processo muito complexo e desassistido (AIMI; MONTEIRO, 2022).

A profissionalidade docente se relaciona ao reconhecimento da dimensão interativa do trabalho docente; da criação de uma cultura profissional na formação e no trabalho envolvendo o binômio pesquisa-formação em íntima associação com a profissão e seu contexto de forma engajada e crítica, formação que contemple os desafios coletivos da profissão docente; que permita a construção de uma cultura de colaboração entre professores, rompendo com o isolamento da docência limitada à sala de aula (PENTEADO; BUDIN; COSTA, 2022). Essa perspectiva reforça o construto de organização da profissionalidade docente em rede pautada

por princípios de compromisso mútuo, co-construção, pesquisa e produção conjunta de novos saberes.

Mizukami (2006) já propunha a atitude investigativa como eixo constitutivo da formação para a construção de conhecimentos sólidos flexíveis e apropriados para a aprendizagem da docência. Faz-se necessário construir estratégias de desenvolvimento profissional menos autoritárias, verticalizadas e invasivas, permitindo a objetivação de crenças, teorias pessoais, valores, passando a constituir se possível comunidades de aprendizagem com vínculos relacionais e profissionais ao formar professores.

Concordamos mais uma vez com Miguel Arroio que o Mestre se identifica com o artífice que possui “um saber qualificado”, “que só ele sabe fazer, que lhe pertence, porque aprendeu seus segredos, seus saberes e suas artes (ARROYO, 2000).

O processo de aprendizagem na era digital e a formação de professores

Brown (2000) afirma que o conectivismo é a teoria de aprendizagem da era digital onde o conhecimento muda rapidamente, novas informações são geradas continuamente e a tecnologia e a internet resultam em novas oportunidades de aprender, compartilhar informações e construir conhecimentos nos capacitando a aprender. Defende que aprendizagem é um processo de conexão de fontes de informações, de ideias, de diversidade de opiniões para criar um todo integrado e gerar conhecimento, portanto, é necessário estar conectado para aprender.

Nesse sentido, uma rede de aprendizagem pode ser definida como uma série de conexões entre entidades (pessoas com as mesmas intenções). As redes funcionam através do princípio simples de que entidades podem conectar informações e ideias, gerar conhecimento e aprendizagem que são também conectados para criar um todo integrado. Esses conhecimentos, quando especializados, podem ganhar reconhecimento por sua expertise e gerar uma conexão polinizada entre comunidades de aprendizagem.

Rodrigues e Almeida (2021) defendem, em tempos de acirramento das tecnologias digitais de informação e comunicação nas escolas e universidades, a possibilidade de incremento das narrativas digitais para o enredamento e formação docente. A incorporação das narrativas digitais de aprendizagem às práticas curriculares e de formação podem emergir e viabilizar conhecimentos tecnológicos aliados aos pedagógicos e à experiência do sujeito em formação costurados pelo caminho da narrativa, em um registro que leva ao movimento de ação-reflexão-ação na construção do currículo e da formação. Tendo mais interlocutores críticos nessa tessitura digital, mais comentários e contribuições, permite-se, de certa forma, a

construção de uma versão compartilhada, aliando sempre a teoria e com a prática autêntica do professor/pesquisador. Esse processo, de acordo com as autoras, pode ser maximizado em plataformas multimidiáticas (como as das redes sociais) que são ferramentas carregadas de potencialidades formativas e educacionais que vão desde a fluência tecnológica e os multiletramentos até a formação de sujeitos sempre mais autônomos e com perfis autorais, participativos e reflexivos diante do mundo em que vivem (RODRIGUES; ALMEIDA, 2021).

Ao trabalhar o conceito de formação de professores em rede neste artigo, entendemos uma tessitura formativa, interativa, altamente conectada de professores em estudo e produção conjunta possa ocorrer em ambientes físicos e de forma presencial. No entanto, é impossível ficar alheio aos movimentos intensos dessa era digital que aproxima cada vez mais professores e pesquisadores de variados espaços geográficos. O movimento digital e sua contribuição intensificou e maximizou o potencial formativo das redes de formação e desenvolvimento profissional docente.

As atividades desenvolvidas em rede baseiam-se em um novo sistema de relação, assentado na interação social e traz um olhar cada vez mais reconhecido na área educacional que potencializa o uso das redes: a aprendizagem não é necessariamente um processo individual, ou formalizado por um curso, mas, se realiza na colaboração dos membros (entre si e com a comunidade), no intercâmbio entre profissionais que atuam no mesmo ou em diferentes contextos, nas relações que se estabelecem entre todos os atores do processo de aprender (SÁNCHEZ *et al.*, 2022).

As redes de aprendizagem e/ou de formação desenvolvem o comprometimento, aperfeiçoam a co-construção do conhecimento em prol do coletivo, deixando para trás as premissas individualizadas. O trabalho em grupo, a colaboração e o diálogo desenvolvem o sentimento de pertença. A formação estabelecida a partir dos princípios de pertença e diálogo fomenta o crescimento conjunto e constante, foca no aprimoramento e na evolução das habilidades e capacidades técnicas, emocionais e comportamentais individuais e do grupo, além de aperfeiçoar o desempenho, a aprendizagem e a construção de conhecimento. A aprendizagem ou formação colaborativa é mais ativa, centrada nos participantes, com relações traçadas entre iguais que juntos buscam trocar ideias, informações e competências com o objetivo de reforçar a produção de conhecimentos, a integração e aplicação da informação conceitual. Finaliza afirmando que a rede, neste ponto de vista, é entendida como “uma verdadeira janela de aprendizagem” (HARASIM *et al.*, 2000, p. 23).

Concepção contemporânea de rede para docência

Entendemos por “rede”, como ponto de partida, uma estrutura aberta, composta por pessoas ou organizações, conectadas que compartilham valores e objetivos comuns. Essa estratégia que não é recente, com o auxílio das tecnologias tem ganhado ênfase no sentido de união de esforços organizacionais ou pessoais para se inserirem nas constantes transformações e inovações, que tornam os processos, produtos e serviços mais complexos e exigem melhor capacitação dos envolvidos.

Um simples agrupamento ou interação passiva de pessoas, ou qualquer conexão entre organizações não caracteriza uma rede. Há o pressuposto de uma interação dinâmica e produtiva, um elemento propulsor de soluções e inovações ou um gerador de novos conhecimentos. O principal pressuposto da atividade em rede é obter, em termos institucionais, soluções coletivas que seriam mais difíceis de atingir de forma isolada, ou, em termos individuais, promover transformações. Como observam Cocco *et al.* (2003) as redes não são consideradas como meros espaços de troca, mas sim como infraestruturas de circulação e locais de produção.

Características fundamentais das redes são: possibilitar relacionamento horizontais não obrigatoriamente hierárquicos entre os participantes, descentralização da gestão e a autogeração de seu desenho. No entendimento de Duarte e Frei (2008), redes não são, portanto, apenas uma outra forma de estrutura, mas quase uma não estrutura, no sentido de que parte de sua força está na habilidade de se fazer e desfazer rapidamente. De gerar interações e buscar inovações. Dentre os autores pesquisados, destacamos dois deles por apresentarem concepções de “rede” de forma abrangente, complexa e profunda que muito nos provocaram.

Lévy (2003) afirma que as redes são mais do que uma interligação de computadores, pois elas permitem a articulação entre pessoas conectadas, aumentando o potencial de inteligência coletiva dos grupos. Sua argumentação inicia-se na afirmação de que as pessoas se interessam em constituir-se como ou grupo ou comunidade virtual para aproximar-se do ideal do coletivo inteligente, mais imaginativo, mais rápido, mais capaz de aprender e de inventar, pois valoriza e coloca em sinergia o saber individual e coletivo. Continua o autor, “a inteligência coletiva é “[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em mobilização efetiva das competências” (LÉVY, 2003, p. 28).

O encaminhamento dos participantes de uma rede para uma inteligência coletiva, resultado da colaboração de todos para o desenvolvimento do conhecimento, se apresenta como

um fator desafiador para a constituição de uma rede. Segundo o mesmo autor, ainda, essa sinergia acontece melhor em ambientes mediados pela tecnologia cujos recursos são elementos facilitadores e incentivadores do trabalho colaborativo e criam um ambiente propício para o desenvolvimento da inteligência coletiva e construção colaborativa de conhecimento.

O segundo autor que nos chamou atenção foi Enguita (2008), quando ressalta os seguintes atributos das redes: apoiadas pela internet, que facilita as comunicações, as redes são estruturas flexíveis, podendo facilmente incorporar novos integrantes, novos contatos, novas metodologias, novas ferramentas e novos conhecimentos. Possuem *links* leves e fronteiras totalmente permeáveis que permitem eliminar barreiras físicas, facilitando e democratizando o acesso. Apresentam uma enorme adaptabilidade e mobilizam facilmente o conhecimento, oferecendo mais oportunidades e liberdade aos participantes.

O significado de participar ou não da rede, continua Enguita (2008), é construído e reconstruído em cada decisão de participar ou não, com estes ou aqueles, pelo período que quiser; conforme as necessidades ou conveniências. Um diferencial então se estabelece: a relação entre o participante e a rede está baseada em livre colaboração. Por se tratar de uma ligação entre pessoas, esses princípios de abertura e porosidade encontram limite na identidade que é o propulsor para as relações de confiança que se venham a estabelecer. Ou seja, a rede agrupa pessoas mais pelas suas relações, objetivos e interesses comuns do que pelos seus atributos (gênero, idade, classe social).

Vale a pena o destaque aos atributos fundamentais para uma “rede”, conforme Enguita (2008): apoiadas pela internet facilitando as comunicações; estruturas flexíveis, podendo facilmente incorporar novos integrantes, novos contatos, novas metodologias; *links* leves e fronteiras totalmente permeáveis facilitando e democratizando o acesso; mobilizam facilmente o conhecimento; a relação entre o participante e a rede está baseada em livre colaboração; a identidade é o propulsor para as relações de confiança; a rede agrupa pessoas mais pelas suas relações, objetivos e interesses comuns.

Neste contexto, a participação ou não em uma rede colaborativa está relacionada a interesses comuns em que cada participante é um ponto e todos os pontos são fundamentais para a constituição da rede. Ainda segundo Enguita, esta sinergia melhor acontece em ambientes virtuais: há programas, sistemas e ferramentas que são colocados a serviço de dispositivos de aprendizagem cooperativa; os recursos tecnológicos disponíveis on-line são elementos facilitadores e incentivadores do trabalho colaborativo e criam um ambiente propício à exploração e à co-construção do conhecimento.

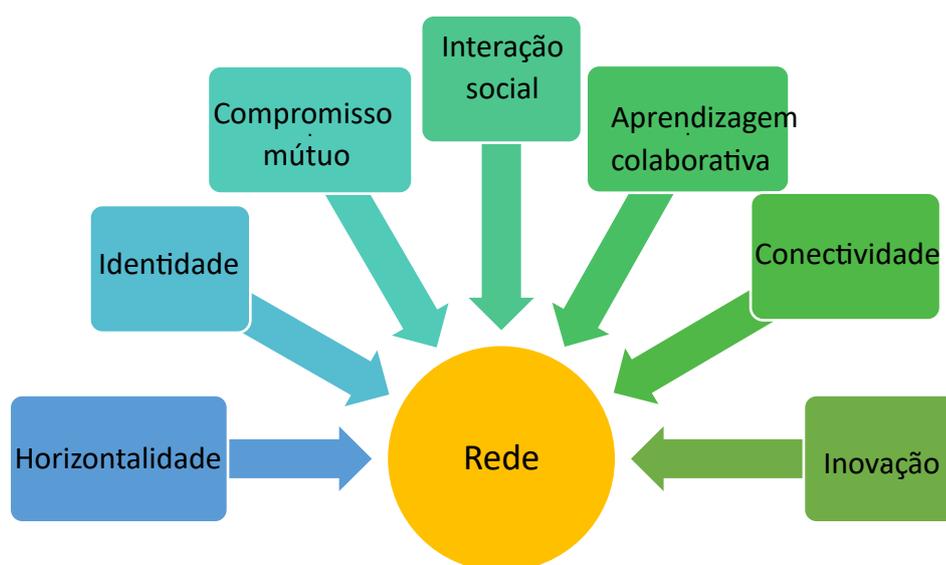
As redes têm se apresentado como uma possibilidade de ampliação dos processos de desenvolvimento de professores, transformando-se em redes de formação no espaço físico e digital. Imbernón (2012) aponta que é possível “promover o conectivismo”, ou seja, um processo de formação e aprendizagem entre pessoas de diferentes lugares, com diferentes experiências, conectadas entre si, que se encontram quando quiserem, rompendo com o processo anterior de se encontrar e aprender com o colega que está próximo. O importante é compreender até que ponto as redes podem oferecer uma nova e diferente modalidade de formação de professores e aprendizagem da docência em rede.

Entendemos, sinteticamente, que as redes constituem um espaço privilegiado de pesquisa, produção, sistematização e troca de conhecimentos, intercâmbio de práticas e disseminação de experiências entre pessoas interessadas em um mesmo objeto. Espaço, portanto, propício à formação de professores.

Princípios constitutivos de uma formação em rede de professores

A partir das considerações anteriores podemos propor alguns princípios básicos de uma rede de formação de professores conforme a figura a seguir:

Figura 1 — Construtos do relacionamento em rede



Fonte: Elaborado pelos autores

1. **Identidade da rede:** é um conjunto de características que a identificam, seus princípios, objetivos, perfil dos participantes etc. Considera de forma especial a construção,

produção e sistematização de conhecimentos baseados na colaboração e aprendizagem conjunta partilhando valores, conhecimentos, experiências, pesquisas.

2. **Conectividade:** vai além do sentido de criar conexões para a produção e circulação de conhecimento, pois pretende-se que se conectem intenções, ideias, valores, informações para gerar conhecimento, desenvolver e aprimorar a inteligência coletiva do grupo. As pessoas conectadas estão vinculadas entre si e com os objetivos comuns.

3. **Horizontalidade:** O trabalho em rede tem sido uma experiência em que as relações de cooperação acontecem mediante uma concepção de horizontalidade, receptividade, atitude democrática de diálogo e escuta entre os participantes nos processos de participação e gestão da rede. Todos são importantes: cada com sua potencialidade e expertise, colabora com a aprendizagem e formação dos outros.

4. **Interação social:** é uma aproximação mútua, dinâmica e simultânea dos participantes, em direção a um objetivo comum. Prevê atitude democrática de escuta e de troca de ideias, valores, conhecimentos e experiências que promovem um movimento contínuo de reflexão, revisão e transformação enriquecendo o aprendizado e transformação de práticas pedagógicas com profissionalidade.

5. **Aprendizagem Colaborativa:** Livre participação de especialistas com objetivo de cooperar para a produção de conhecimento e desenvolvimento dos objetivos da rede. Os objetivos de formação serão desenvolvidos buscando um consenso construído entre os participantes após trabalharem em parceria mediada e colaborativa. Nesse caso, a aprendizagem colaborativa obtida não é resultante de esforços individuais e passivos, mas “da interação social e educativa, da ativa colaboração entre seus membros e entre profissionais que atuam no mesmo contexto, ou em âmbitos diferentes” (IMBERNÓN, 2010; HARASIM *et al.*, 2000).

6. **Compromisso mútuo:** As redes de formação aperfeiçoam a co-construção e o compartilhamento de repertório com a socialização do conhecimento e experiências em prol do coletivo. Desenvolvem o comprometimento em prol do coletivo, deixando para trás as premissas individualizadas.

7. **Inovação:** A integração destes princípios básicos em um projeto de formação para a docência com profissionalidade pode se apresentar como uma modalidade inovadora de formação desses docentes. Entendemos como uma inovação a possibilidade de ir além da mera inserção de tecnologias atualizadas no ambiente educacional ou mesmo a alteração de um componente curricular de formação. Há um conjunto de pontos a serem considerados na inovação como a contextualização social e epistemológica da proposta de formação; os fins

objetivos educacionais previstos e o perfil de formação esperado; o projeto de formação; a perspectiva ativa e problematizadora de métodos e recursos em ação; os variados cenários de formação, a presença interdisciplinar na construção dos saberes e a avaliação (MASETTO, 2004; 2011; 2012).

Rede de formação de professores: pontos a considerar

Segundo Imbernón (2010), uma comunidade de prática, ou uma comunidade de aprendizagem, abre-se à possibilidade de redes para formação docente por oferecerem possibilidades de ampliar a geração de conhecimento pedagógico específico e o intercâmbio entre professores. Como todo processo novo, em maturação, desafios surgem e devemos ficar alertas para compreendê-los e enfrentá-los. O contexto no qual uma rede de formação de professores vai se constituir, por exemplo, se apresenta como um dos grandes desafios a serem compreendidos e atendidos.

Com relação à definição da **identidade de uma rede**, há que se atender ao cuidado de defini-la com suficiente clareza de forma que seja, ao mesmo tempo, atrativo e elo para manutenção de seus participantes. No caso da rede de formação de professores, colaboram para sua clareza em **seus objetivos**, questões como: Que tipo de formação de professores essa rede pretende desenvolver? Com quais princípios está comprometida: com a inovação pedagógica e com a atuação docente com profissionalidade, por exemplo? A identificação dos participantes de uma rede de formação de professores com os objetivos educacionais pretendidos, bem como com as características e princípios propostos é fundamental para o desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo e da aprendizagem conjunta da docência com profissionalidade.

Os **ambientes da rede** devem promover e facilitar as interações “em forma de diálogo e atividades conjuntas que permitam criar significados compartilhados sobre a prática pedagógica a partir das inquietações e experiências pessoais” (ZAMBRANO; GISBERT, 2017, p. 101). Os cenários integradores de aprendizagem, físicos ou digitais, são apropriados, para que os professores possam conectar intenções, ideias, valores, criar, partilhar, dialogar, colaborar para aprimorar as práticas docentes.

As **atividades da rede** precisam criar oportunidades para atrair, incentivar, desenvolver a aprendizagem colaborativa, com a construção conjunta. Sempre de forma colaborativa, com comunicação aberta de forma a gerar diálogos cognitivos, promover comparações, levantar

pontos de vistas alternativos, provocar reflexões. As atividades conectam informações para gerar conhecimento, desenvolver e aprimorar a inteligência coletiva do grupo.

Para a **mediação pedagógica**, destacamos, na constituição de redes, a horizontalidade como atitude democrática de diálogo e escuta entre os participantes. Esta atitude supõe a Mediação Pedagógica entendida como uma ação positiva que facilita e impulsiona as interações no processo de formação em rede, reforçando o sentimento de pertença ao grupo, mantendo o foco na aprendizagem colaborativa e facilitando a construção conjunta do conhecimento docente.

A **avaliação** de um processo de formação em rede de professores requer um processo de avaliação integrado ao próprio processo de formação, acompanhando-o ao longo do caminho, refletindo sobre as ações adotadas, enfrentando desafios, aprimorando rotas. Refletir sobre as proficiências do aluno requer profundo domínio do conteúdo a ser ensinado como dos processos de aprendizagem. Dessa forma, o professor reflete e avalia suas aulas, seu ensino e os materiais que utilizou.

Voltando à pergunta inicial: perspectivas

Iniciamos esse artigo questionando a possibilidade de desenvolver uma nova modalidade de formação de professores, baseada em interações por “redes”. As reflexões aqui apresentadas indicam que esse processo pode significar uma renovação interessante e promissora, pois, oferece vantagens que podem potencializar o desenvolvimento docente.

Trabalhar em rede não é estratégia recente, mas tem sido revigorada pelas mudanças culturais da atualidade que incorporam novas formas de comunicação, inter-relação e cooperação entre os grupos sociais. Mudanças essas facilitadas, incentivadas e intensificadas pelas tecnologias e pelos ambientes virtuais. Nesse contexto, as redes de formação podem trazer uma grande contribuição à formação docente, na medida em que atraem e facilitam agrupamentos de profissionais com mesmo objetivo; dão agilidade e flexibilidade aos processos, criam sentimentos de pertencimento ao grupo e promovem comprometimento e responsabilidade na aprendizagem conjunta.

Contudo, há que se considerar que, tal como os diferentes processos e modalidades de formação de professores para uma docência com profissionalidade, a formação em rede tem suas peculiaridades e desafios. Trata-se de um novo e complexo processo que pressupõe clareza na compreensão do que venha a ser uma formação em rede de professores levando em consideração os aspectos indicados no texto para sua constituição e funcionamento. Além do

grande desafio que é constituir a rede em interação com um grupo de docentes que se interessem em construí-la em parceria, de forma comprometida, responsável e democrática. Onde cada participante é um ponto e todos os pontos são fundamentais para a constituição da rede.

Esse artigo propiciou a abertura de algumas trilhas para a construção da modalidade de formação de professores em rede, ao mesmo tempo em que nos colocou atentos e abertos para discutir questões como, por exemplo, a interação de conectividade entre os professores; a perspectiva de produção e socialização de conhecimentos e práticas pedagógicas entre professores “em rede”; a exploração dos recursos tecnológicos para a dinamização da “rede”, entre outros.

REFERÊNCIAS

AIMI, D. R.; MONTEIRO, F. M. A. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: tensões experienciadas no contexto da escola pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S. l.], v. 103, n. 264, maio 2022.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BROWN, J. S. Growing Up Digital: How the Web Changes Work, Education, and the Ways People Learn. **Change: Magazine of Higher Learning**, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 11–20, mar. 2000. DOI: 10.1080/00091380009601719.

COCCO, G.; SILVA, G.; GALVÃO, A. P. Introdução: conhecimento, inovação e redes de redes. In: COCCO, G.; GALVÃO, A. P.; SILVA, G. (org.) **Capitalismo cognitivo: trabalho, redes e inovação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DUARTE, F.; FREI, K. Redes Urbanas. In: DUARTE, F.; QUANDT, C.; SOUZA, Q. (2008). **O Tempo Das Redes**. [S. l.]: Ed. Perspectiva S/A.

ENGUIITA, M. F. ¿Qué hay de nuevo bajo el sol? De las organizaciones y los grupos a las redes. **Cuadernos de Pedagogía**, [S. l.], n. 385, p. 12-19, dic. 2008.

GAETA, C.; MASETTO, M. T. **O Professor iniciante no ensino superior**. Aprender, Atuar e Inovar. São Paulo: Senac, 2013.

HARASIM, L.; HILTZ, S. R.; TUROFF, M.; TELES, L. **Redes de aprendizaje**. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red. Barcelona: Gedisa, 2000. Disponível em: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/2/2HARASIM-L-y-otros-Redes-de-aprendizaje.pdf>. Acesso em: 10. mar. 2023.

IMBERNÓN, F. A formación permanente através de redes de profesorado. **Revista Galega do Ensino**, Barcelona, n. 60, set.-dez. 2010.

IMBERNÓN, F. La formación permanente a través de las redes. De las comunidades de práctica formativa a las redes de profesorado. **Revista Digital Educativa Wadi-red.**, [S. l.], v. 2, n. 3, 2012.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MASETTO, M. T. Inovação no Ensino Superior. **Interface. Comunicação, Saúde e Educação**, [S. l.], v. 8, n.14, 000100018, 2004.

MASETTO, M. T. Inovação Curricular no Ensino Superior. **Revista e-Curriculum (PUCSP)**, [S. l.], v. 7, p. 01-20, 2011.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2. ed. 2012.

MASETTO, M. T.; GAETA, C. Docência com profissionalidade no ensino superior. **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium**, Ituiutaba, v. 4, n. esp. 1, p. 299-310, jul./dez. 2013.

MENEGHETTI, F. K. O que é um Ensaio-Teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 320-332, 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, jul. 2006.

PENTEADO, R. Z., BUDIN, C. J.; COSTA, B. C. G. da. Cultura digital, imaginários de trabalho docente e a profissionalização do ensino: a série Rita. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 27, 2022.

RODRIGUES, A.; ALMEIDA, M. E. B. DE. A construção de currículos narrativos mediados pelas tecnologias: um olhar para a formação de professores e as narrativas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 37, p. e72496, 2021.

SÁNCHEZ, R. B.; CEJUDO, C. L.; GAVIRA, S. A.; GAVIRA, R. B. Autopercepción inicial y nivel de competencia digital del profesorado universitario. Universidade Federal de Minas Gerais. **Texto Livre**, [S. l.], v. 15, 2022.

ZAMBRANO, V. V.; GISBERT, D. D. Mudança conceptual sobre a colaboração entre professores e cooperação entre estudantes. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 24, n. 3, set./dez. 2017.

CRedit Author Statement

Reconhecimentos: Não se aplica.

Financiamento: Não se aplica.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: Não se aplica.

Disponibilidade de dados e material: Os artigos científicos citados no ensaio estão disponíveis com acesso aberto na internet. Os capítulos de livro podem ser adquiridos em sites da internet.

Contribuições dos autores: Os três autores trabalharam conjuntamente no estudo, pesquisa, escrita e revisão do texto.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

