

O que a literatura acadêmica de língua espanhola diz sobre o papel das comunidades na formação de novos professores da educação básica?

What Does Spanish-Language Academic Literature Say About the Role of Communities in Teacher Education?

¿Qué Dice la Literatura Académica en Lengua Española Sobre el Papel de las Comunidades en la Formación de Nuevos Docentes de la Educación Básica?

Verônica Carolina Oliveira Araújo¹
Júlio Emílio Diniz-Pereira²

Resumo: O presente artigo tem como objetivo compartilhar posicionamentos assumidos por autores da literatura acadêmica de língua espanhola sobre o papel das comunidades na formação de novos professores da educação básica. Esta meta-pesquisa compartilha, então, as perspectivas desses autores a respeito da inclusão das comunidades no processo de formação docente. Desse modo, por meio de uma síntese sistemática de pesquisa, tais posicionamentos foram evidenciados por intermédio de um levantamento bibliográfico de produções acadêmicas de língua espanhola publicadas entre 2018 e 2022. Além de temas que são recorrentes em publicações de língua portuguesa, os autores de países hispânicos levantaram temáticas ainda pouco discutidas no Brasil como, por exemplo, a questão da “*pasivación docente*” e “*aprendizaje-servicio*”.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação básica. Pesquisa. Produção acadêmica. Língua espanhola.

Abstract: The present article aims to share positions adopted by authors in Spanish-language academic literature regarding the role of communities, if any, in the education of new elementary, middle and high-school teachers. Then, this research shares the perspectives of these authors on the inclusion of communities in the teacher education process. For a systematic research synthesis, such positions were identified through a bibliographic survey of Spanish-language academic publications published between 2018 and 2022. In addition to themes that are common in Portuguese-language publications, authors from Spanish-speaking countries raised topics that are rarely discussed in Brazil, such as the issue of “*pasivación docente*” and “*aprendizaje-servicio*”.

Keywords: Teacher education. Basic education. Research. Academic production. Spanish language.

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo compartir los posicionamientos asumidos por los autores de la literatura académica en lengua española con respecto al papel de las comunidades, si lo hubiere, en la formación de nuevos docentes de la educación básica. Este estudio comparte las perspectivas de esos autores sobre la inclusión de las comunidades en el proceso de formación docente. Para una síntesis sistemática de la investigación, dichos posicionamientos fueron identificados a través de un levantamiento bibliográfico de producciones académicas en lengua española publicadas entre los años 2018 y 2022. Además de temas recurrentes en las publicaciones en lengua portuguesa, autores de países hispánicos plantearon temas que poco se discuten en Brasil, como la cuestión de la “*pasivación docente*” y del “*aprendizaje-servicio*”.

Palabras-clave: Formación docente. Educación básica. Investigación. Producción académica. Lengua española.

Submetido 15/01/2026

Aceito 07/03/2026

Publicado 09/03/2026

¹ Graduanda em Letras. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. <https://orcid.org/0009-0006-2861-7012>. E-mail: veronica14122004@gmail.com.

² Professor Titular. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. <https://orcid.org/0000-0002-5401-4788>. E-mail: juliodiniz@ufmg.br.

Considerações Iniciais

A ideia de inserção e participação ativa das comunidades na formação de professoras/es³ da educação básica tem o potencial de provocar uma mudança de mentalidade no âmbito educacional, o que torna esse tópico primordialmente relevante e pertinente para fins de discussão acadêmica. A melhoria da prática docente se encontrava estática, seguindo o princípio apenas da interação entre universidade e escola, sendo a universidade um suposto produtor de conhecimentos teóricos e a escola um mero ambiente para a aplicação desses conhecimentos. Porém, a atuação das comunidades, em conjunto com essas outras duas instâncias, tem um potencial para desenvolver o vínculo “professor-comunidade” com o intuito de tornar a educação escolar mais democrática e efetiva.

Autoras/es como García Gómez, Sayago Quintana, Mirona Moraru, Domingo Paredes, entre outras/os, contribuem para a expansão dessa temática, tratando o processo de formação de novas/os professoras/es da educação básica como objeto de estudo. Ao partir do princípio de que apenas a interação universidade e escola não era suficiente para tal formação, em que a escola era vista como mero lócus da prática, pensou-se um outro tipo de espaço para aperfeiçoar essas/esses novas/os profissionais, denominado por Kenneth Zeichner, “*tercer espacio*” ou “*espacio híbrido*” e retomado por Moraru (2018):

Entonces, el concepto de tercer espacio surge principalmente de la necesidad de entender tanto procesos de transformación cultural (por ejemplo, el caso de las comunidades inmigrantes), como la relación entre entidades usualmente conceptualizadas como polarmente opuestos (por ejemplo, la relación entre teoría y práctica) (p. 7).

Portanto, esse novo espaço de formação é resultante da interseção entre a universidade, as escolas e as comunidades no entorno delas, o que evidencia a chegada de um novo pensamento e de uma nova metodologia sociocultural nesse processo de (re)estruturação educacional (ver também Diniz-Pereira, 2022).

³ Conscientes do papel que a língua pode ter na reprodução de discriminações de gênero, adotaremos, ao longo deste artigo, um padrão diferente daquele usado na “norma culta” que adota o masculino como regra. Todas as vezes que nos referirmos aos profissionais da educação básica, em que as mulheres são nitidamente a maioria, partiremos do feminino e faremos a diferenciação do masculino: professoras/es; educadoras/es...

As três dimensões constituintes da universidade (a docência, a pesquisa e a extensão) podem se comportar como aliados à conexão entre a universidade, a escola e as comunidades, estabelecendo um vínculo formativo que possui o propósito de promover a subsistência da equidade e da justiça educacional e social, aspectos que correspondem à responsabilidade política e social da universidade (Gómez, 2013; Santos; Diniz-Pereira, 2024). O envolvimento das comunidades no processo de formação de professoras/es da educação básica pode levá-las/los a ressignificar a ideia do que é ser professora/professor e torná-las/los agentes promotores de mudança social e educacional.

Com base em um pensamento do tipo senso comum, a formação dita “inicial” (sic) de professoras/es atrela-se à aplicação do princípio de separação e hierarquização teoria-prática, em que a teoria é geralmente compreendida como conceitos, ideias e representações absorvidas (sic) durante o processo de formação e a prática é concebida como mero treinamento (sic). Como se sabe, prevalece a ideia de aplicação dos conhecimentos teóricos, normalmente adquiridos nas universidades, à realidade educacional. Apesar de nenhuma prática se sustentar sem um alicerce teórico – sendo este visível ou não – é importante que a conexão teoria-prática não seja concebida apenas como uma metodologia desarticulada de ensino. A articulação desses dois polos proporcionará às/aos futuras/os docentes uma perspectiva mais realista, uma vez que a teoria servirá para dialogar com realidades educacionais mais concretas (Gómez, 2021).

Por meio da mudança de concepção sobre o desenvolvimento profissional docente, as/os professoras/es em formação poderão experimentar uma nova maneira de enxergar a sua profissão quando ela se atrelar à ideia de um “*tercer espacio*” desde sua formação acadêmico-profissional⁴. Portanto:

[...] el docente se educa al implicarse y reflexionar decididamente en el proceso educativo de los demás, no de forma abstracta y en teoría, sino en los contextos complejos, conflictivos e imprevisibles de las aulas y los centros escolares reales donde se encuentra implicado, apelado. (Pérez Gómez, 2010, p. 48)

⁴ Termo utilizado por Diniz-Pereira (2008) em substituição à expressão “formação inicial”. Uma das críticas ao uso desse termo é o fato de que, na visão desse autor, a profissão docente começa a ser aprendida mesmo antes da entrada do sujeito em um curso de graduação (licenciatura), portanto, a formação não se configura como “inicial” – termo dúbio na língua portuguesa por indicar tanto uma formação que se “inicia” a partir da entrada em cursos de licenciatura (ideia da qual o autor discorda), quanto uma formação que não termina com a conclusão desses cursos (ideia que, obviamente, o autor não se opõe a ela).

É importante ressaltar também que o processo de formação docente não é linear. Assim sendo, é necessário que cada futura/o profissional da educação analise as perspectivas de foco intercultural, reorientando a maneira de reconhecer e abordar as diversidades socioculturais e linguísticas presentes nos ambientes educativos em que exercerão o seu trabalho (Jiménez-Zaldívar, 2022).

Metodologia

Neste artigo, analisaremos os resultados de uma síntese sistemática de pesquisa (Gough, 2007) que integra um projeto mais amplo sobre a temática “universidade, escola e comunidade na formação de professores”⁵. Este trabalho tem como propósito apresentar um panorama sobre produções acadêmicas fornecidas pela literatura acadêmica de língua espanhola sobre o papel das comunidades no processo de formação docente em países hispânicos.

Em primeiro lugar, realizou-se um levantamento bibliográfico de artigos publicados em língua espanhola entre os anos de 2018 e 2022 sobre o tema “universidade, escola e comunidade na formação de professores”. Para tal, definiram-se os descritores para a realização das buscas, tais como “*formación inicial docente*”, “*conocimiento práctico*”, “*aprendizaje*” e “*espacios híbridos*”.

Em segundo lugar, a seleção dos trabalhos foi efetuada levando-se em consideração três critérios de inclusão, o que originou um refinamento do levantamento, por meio do qual procuramos analisar e avaliar criteriosamente cada material coletado para a organização dos artigos e as perspectivas defendidas pelas/pelos respectivas/os autoras/es.

Para a realização deste estudo, vinte e seis artigos, que se enquadraram no tema de pesquisa, foram escolhidos (Tabela 1). Para facilitar o mapeamento das contribuições encontradas, criou-se um quadro (Quadro 1) com as seguintes subdivisões: Título; Referência Bibliográfica; Nome dos Autores; Palavras-Chave; Descritores; Destaques (trechos relevantes encontrados no artigo). Assim, as leituras na íntegra se tornaram mais estratégicas e reflexivas a respeito da consolidação dos conhecimentos expostos.

⁵ Trata-se da pesquisa “em rede” intitulada “Universidade, escola e comunidade: a construção de espaços híbridos na formação de professoras/es da educação básica no Brasil”, coordenada pelo Professor Júlio Emílio Diniz-Pereira e que conta com apoio financeiro do CNPq.

As buscas dos artigos foram realizadas pelo Google Acadêmico, com ênfase em bases de dados de revistas científicas de países hispânicos como o *Redalyc* e o *SciELO*. Alguns artigos selecionados também se encontravam em páginas eletrônicas das revistas ou em *sites* da própria universidade responsável pela publicação. Para a estruturação, fez-se uma planilha (Quadro 2) contendo dados importantes para auxiliar nas buscas: Palavras-chave; Ano de Publicação; Título da Pesquisa; *Link* de Acesso.

Os escritos escolhidos foram catalogados de acordo com três critérios fundamentais de inclusão, sendo estes: 1. pertinência em relação ao tema tratado neste estudo; 2. trabalhos produzidos por autores de países hispânicos; 3. Ano de publicação (entre 2018 e 2022).

Sendo assim, formulamos uma tabela (Tabela 1) com uma síntese dos resultados desse levantamento:

Tabela 1 – Relação entre o número de artigos e temas mais recorrentes

TEMAS MÁS RECURRENTES	NÚMERO DE ARTÍCULOS
La formación inicial del profesorado a la luz de la colaboración universidad-escuela	11
Intersección entre Universidad-Escuela-Comunidad	7
Aprendizaje-Servicio	3
Espacio híbrido	3
Comunidad de Aprendizaje	2
TOTAL	26

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

A título de exemplificação, tem-se a seguir uma amostra mais próxima do quadro (Quadro 1) e da planilha (Quadro 2) mencionados anteriormente:

Quadro 1 – Informações relevantes sobre os artigos selecionados

TÍTULO	REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	AUTORES	PALAVRAS-CHAVE	DESCRIPTORIOS	DESTAQUES
Aportaciones ciudadanas desde el aprendizaje servicio: universidad, escuela y comunidad conectadas.	GÓMEZ, Teresa García. Aportaciones ciudadanas desde el aprendizaje servicio: universidad, escuela y comunidad conectadas . 25. ed. España: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2011. 125-141 p. v. 2.	Teresa García Gómez	Formación Docente; Teoría-práctica; Aprendizaje servicio; Educación Democrática; Educación en y para la ciudadanía.	Concienciación; alumnado; Ejes temáticos; Construcción de la democracia y la justicia.	Se invita al alumnado a pensar qué ser humano quiere formar, educar para qué sociedad o, lo que es lo mismo, qué escuela quiere construir para qué sociedad desde un

					posicionamiento de que “educar ya no consistirá en adaptar al niño y a la niña al orden existente sino, por el contrario, colaborar para que por medio de respuestas creativas pueda resolver las contradicciones que obstaculizan la conquista de una sociedad diferente.
--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

O Quadro 1 foi construído para manter a organização das informações coletadas pelos autores. No entanto, as subdivisões permitiram o fácil acesso à dados importantes para análise, visto que contribuiram para esquematizar os assuntos que, mais tarde, iríamos abordar nesta meta-pesquisa.

Quadro 2 – Guia para acesso rápido das informações

PALAVRAS-CHAVE	ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	LINK DE ACESSO
Responsabilidad - Comunidad - Relación escuela - universidad - Necesidad social - Participación comunitaria.	2020	Relación Universidad - Comunidad: Expresión de responsabilidad social de sus protagonistas.	https://rc.upr.edu.cu/bitstream/DICT/3637/1/articulo%20Norita.pdf
Universidad - escuela - comunidad	2011	Aportaciones ciudadanas desde el aprendizaje servicio: universidad, escuela y comunidad conectadas.	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27422047007

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

No decorrer deste estudo, notamos que os artigos selecionados constroem uma ponte que nos leva a entender melhor o desenvolvimento teórico e prático do tema tratado, as metodologias adotadas e tendências que apontam para a inserção da comunidade no processo de formação docente. Sendo assim, abordaremos a seguir a análise dos dados e os resultados deste trabalho de revisão da literatura acadêmica em língua espanhola.

Formação acadêmico-profissional docente à luz da colaboração entre universidade-escola

As/Os futuras/os profissionais de educação necessitam refletir a respeito dos diversos âmbitos do processo educativo. Abstendo-se da teoria como única fundamentação para o ensino, começamos a lidar com contextos reais que envolvem e revelam a universidade como um importante pilar para a manutenção de conhecimento científico, mesmo não sendo tratado aqui como conhecimento único e absoluto. Apesar de a colaboração entre universidade-escola ser muito importante, é fundamental que ela seja vista como pontapé inicial para o entendimento de novas perspectivas que surgem na educação básica.

Tratamos de analisar e compreender como esse par pode efetivamente colaborar para a formação de professoras/es de educação básica considerando que “(...) *en estos espacios no hay jerarquía del conocimiento; idealmente, en ellos el conocimiento práctico y el conocimiento académico trabajan de manera conjunta a favor de la formación docente*”, como é constatado pela autora Rocío Rodríguez ao se referir aos terceiros espaços ou espaços híbridos (2021, p. 5).

Neste estudo, somos convidados a pensar nas/nos futuras/os profissionais da educação básica como agentes responsáveis e impulsionadoras/es em seu processo de formação. No que se refere às/aos professoras/es formadoras/es, Herraiz (2015, p. 7) afirma que “*sin duda, el profesor universitario es protagonista de la construcción de su propio aprendizaje*.” A colaboração entre universidade e escola serve, nesse caso, como aliada à tal construção, visto que permite à/ao docente a oportunidade de expressar seus conhecimentos em ambientes escolares. Porém, como veremos no próximo item, falta um terceiro elemento nessa relação.

Intercessão entre universidade, escola e comunidade

Procuramos entender também, por meio da leitura e análise dos artigos, como o par universidade-escola pode se transformar em uma tríade que promova um pensamento mais realista a respeito do exercício da docência em um sistema educacional complexo. É evidente que a formação de professoras/es provém de um sistema de ensino tradicional e que, em razão disso, infelizmente há uma certa desconexão entre a universidade, a escola e a comunidade (Monclús, 2012). Segundo Vargas (2020), “*es a partir de un trabajo conjunto donde se logra*

identificar, conocer y reflexionar sobre las necesidades concretas del centro educativo, ya que generalmente las necesidades se determinan desde lugares que no son la escuela” (p. 13).

Entendemos a comunidade aqui como um espaço necessário para o enriquecimento da formação docente, permitindo-nos enxergar a educação por um ponto de vista distinto e inovador. Seguindo a abordagem de Moraru (2018), a inserção da comunidade em práticas pedagógicas “(...) *es la posibilidad de desafiar y remodelar los dos supuestos binarios hacia nuevas alternativas, prácticas, discursos, o formas de conocimiento*” (p. 7).

No âmbito da docência, consideramos a identificação da inclusão da comunidade como uma nova prática socioeducativa que requer das/dos profissionais de educação um certo perfil ativo para construir seus conhecimentos a favor das necessidades sociais e seus contextos de intervenção pedagógica, empreendendo ações com o objetivo de transformar realidades (Gómez, 2013). Ao se depararem com os saberes comunitários, as/os futuras/os docentes poderão reconhecer e adquirir uma diversidade de aprendizagens, entendendo o conhecimento científico como uma das maneiras tradicionais para abordagem, mas não o único modo a ser considerado.

A formação docente para educação básica requer, sobretudo, pensar na adoção de conhecimentos que valorizem o contexto sociocultural, baseados em experiências de vida, práticas culturais, tradições, religiosidade, trabalho, convivência e resistência. Tampe (2022) destaca que:

La formación inicial requiere experiencias prácticas auténticas en todos los contextos educativos presentes en la sociedad, de modo que favorezcan la reflexión crítica sobre la diversidad y el rol del magisterio, el contexto, los estereotipos y la pedagogía responsiva y su incidencia en las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes (Labra; Fuentealba, 2011, **apud** Tampe; Silva, 2022, p. 6).

Portanto, esse processo precisa se dar de maneira crítica e avaliativa por parte das/dos professoras/es de educação básica, fomentando um diálogo horizontal em que todas as entidades acadêmicas e sociais envolvidas sejam reconhecidas como produtoras de conhecimento.

Qual é a relação entre educação e comunidade?

O que move tradicionalmente o sistema educacional é a recepção e transmissão de conhecimento. Portanto, para romper com essa concepção, é importante que futuras/os docentes entendam o mais cedo possível que reforçar o pensamento voltado à cidadania e encontrar estratégias para promover o acesso comunitário à educação é sim o maior objetivo e desafio de todo o regime pedagógico. Tal objetivo necessita ser reformulado, visando inicialmente responder questões sobre encontrar o propósito do processo de formação de futuras/os docentes e como a comunidade poderia ser beneficiada com o ingresso de cada formadora/formador na educação básica.

Hoy la educación debe orientar todos sus esfuerzos para tratar de crear condiciones que permitan a las generaciones más jóvenes adquirir las competencias necesarias para poder vivir de manera sostenible y sustentable tanto a nivel personal, como laboral y comunitario... (Martínez, 2008, p. 1).

A mudança deve começar, em primeiro lugar, na mentalidade universitária, no plano docente, trazendo a ideia de questionar qual é a verdadeira razão de ser das instituições de ensino e por que as/os docentes em formação necessitam abrir espaço para a projeção da formação cidadã no aprendizado universitário.

Obviamente será difícil tal transformación si la educación – en sus diferentes etapas y en especial en la universidad – no se plantea con el mismo interés avanzar hacia un sistema formativo de calidad que garantice, en función de las posibilidades de cada persona, por una parte más inclusión y equidad, y por otra y a la vez excelencia en los aprendizajes y competencia al más alto nivel en el mundo del trabajo. (Martínez, 2008, p. 1)

Para além da competência acadêmica profissional, a interação entre universidade-escola-comunidade tem o potencial de gerar novas iniciativas educacionais, levando a/o docente a refletir e, ativamente, encontrar soluções para implicações sociais e comunitárias nas quais seus futuros alunos vivem. Posto isso, a/o professora/professor entenderia esse cenário social com mais clareza ao considerar os saberes comunitários que poderão dialogar com a sua prática docente, resultando em uma abertura para introdução de novas estratégias pedagógicas no meio educacional.

Espaços Híbridos

Os espaços híbridos são encontros entre os conhecimentos produzidos por diferentes membros da universidade, da escola e das comunidades de maneiras mais horizontais para dialogar, participar, conversar, escutar, aprender e reorientar a formação e a prática docente (Villas; Monclús; Papasseit, 2012). Os espaços híbridos podem ser considerados como elementos-chave para romper a desconexão entre essas entidades educativas, visto que o processo de formação docente não deve reduzir-se a discussões apenas acadêmicas.

A partir de uma perspectiva mais crítica, os espaços híbridos têm potencial para propiciar o enriquecimento intelectual da/do docente a respeito de saberes comunitários, reforçando o seu compromisso social. Para além disso, a formação de futuras/os profissionais da educação em espaços híbridos representa uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino, trazendo um retrato formativo mais amplo e contextualizado.

Ao serem analisados como espaços de aprendizagem e desenvolvimento profissional, os espaços híbridos podem ser considerados como uma oportunidade de dar voz a saberes, experiências e vivências das comunidades e sua influência em instituições educacionais. Tais conhecimentos podem gerar aprendizagens significativas e contribuir para o amadurecimento das/dos profissionais implicadas/os em desempenhar as suas competências curriculares.

Partindo-se da ideia de que podemos gerar aprendizagens desde outros lugares que não sejam exclusivamente as aulas, as escolas, as universidades e/ou os centros de formação, entendemos que os espaços híbridos são fundamentais para a reconstrução do processo formativo, ao reconceitualizar o espaço da “aula” nas instituições educacionais (Villas; Monclús; Papasseit, 2012).

Para desenvolver uma metodologia diferente, deve-se levar em consideração o uso de espaços não formais para se estabelecer uma conexão entre futuras/os docentes com as práticas educativas das comunidades a fim de romper barreiras entre áreas do conhecimento e bases teóricas/práticas.

Saberes comunitários na formação docente

Ao considerar a efetiva implementação de uma formação híbrida em contextos educacionais, faz-se necessário abordar a questão dos saberes comunitários como um fenômeno social complexo que contribui para melhorar a compreensão de aspectos concretos da realidade social e escolar. Esses saberes construídos pelas comunidades, quando trabalhados nos cursos de Licenciatura, possibilitam a formação de profissionais docentes comprometidas/os com a construção de uma cidadania democrática, reestruturando as relações que os centros educativos (universidade e escolas) mantêm com o entorno. Sendo assim:

El objetivo específico de la licenciatura es que los futuros profesionales de la educación se formen desde la perspectiva del enfoque intercultural, lo cual supone reorientar la manera en que se reconocen y abordan, educativamente, las diversidades socioculturales y lingüísticas presentes en la escuela y el aula. (Zaldivar, 2022).

É necessário reconhecer a importância da pluralidade de conhecimentos na formação dita “inicial” de docentes da educação básica, ou seja, é essencial aceitar a ideia de que não existe somente o conhecimento acadêmico nessa preparação profissional. Os conhecimentos produzidos pelas comunidades, em conjunto com os conhecimentos práticos e profissionais construídos nas escolas, poderão ajudar a erradicar desigualdades e injustiças nas escolas e na sociedade em geral, favorecendo o trabalho interdisciplinar e contextualizado das/dos professoras/es (Gómez, 2013). Ou seja, seria entender a assim chamada “educação para todos” como um ato por parte de todas as pessoas, significando que elas têm direito a aprender. Aceitar essa ideia resulta em criar comunidades educadoras para exercer a cidadania crítica, entendendo a democracia e a justiça como princípios primordiais para o avanço de nossas sociedades.

Desse modo, é imprescindível priorizar e valorizar as comunidades no entorno das escolas, bem como os conhecimentos construídos por elas, como elemento que pode gerar contextos significativos de aprendizagem. Destaca-se a participação delas e dos conhecimentos produzidos por elas em uma nova concepção de formação de docentes da educação básica que pode contribuir para que desenvolvam novas práticas pedagógicas:

Por tanto, en estas experiencias, el papel docente universitario cambia para hacer posible la interacción entre distintas formas de conocimiento y conjugar así el conocimiento académico y el conocimiento de la comunidad en el proceso de formación inicial del profesorado (García Gómez, 2013).

Desse modo, os conhecimentos produzidos pelas comunidades podem colaborar para ampliar a visão ética, política e social de futuras/os profissionais da educação. Além disso, também podem promover o fortalecimento de uma outra identidade docente, visto que a/o profissional reconhecerá que o seu papel vai muito além da sala de aula.

O problema da “pasivación” na formação dita “inicial” de professoras/es

O processo acrítico de formação docente ajuda a moldar profissionais da educação que aderem a uma conduta de receptividade e submissão ao sistema tradicional de ensino. Nesse caso, as/os profissionais da educação são apenas meros “transmissores de conteúdos” e essa concepção é um fator resultante da chamada “pasivación docente” que se desenvolve de maneira acrítica sem se questionar a função social da profissão.

Sendo assim, tais profissionais sustentam e perpetuam os modelos tradicionais de ensino. O oposto disso seria tornarem-se agentes ativos e críticos no que diz respeito à sua prática e ao seu próprio processo de formação. Toda essa problemática acontece em um processo que os autores hispânicos chamam de “pasivación” que estabelece crenças limitantes acerca do ensino, deixando de gerar uma abertura ou espaço para um pensamento focado em instituir uma educação socialmente democrática.

A ausência de (auto)reflexão crítica também pode ser considerada um fator que propaga a normalização de agentes educacionais passivos, inexistindo uma postura de questionamento vinda dos próprios agentes, além de impedir que elas/eles atuem com autonomia na construção de práticas pedagógicas críticas e comprometidas socialmente.

Há outros fatores que ajudam a separar a docência daquilo que realmente acontece nas comunidades, visto que, muitos estereótipos e preconceitos deverão ser desconstruídos e, acima de tudo, ressignificados. “*La capacidad perceptiva del docente se pone de manifiesto a través de las vivencias en el paradigma complejo*” (Silva, 2021, p. 11).

Defende-se, então, a ideia da integração das comunidades em um projeto pedagógico que realmente promova a construção de uma realidade educacional verdadeiramente

democrática, por meio da erradicação dos mecanismos de dominação que são produzidos e reproduzidos em contextos escolares (Gómez, 2011).

O que é “Aprendizaje-Servicio”?

Em um contexto social globalizado, a escola tradicional, por si só, tem sérias dificuldades para formar cidadãos e cidadãs competentes para fazer frente, de maneira reflexiva e crítica, a esse contexto – o que, por sua vez, também implicaria em uma má formação profissional e social de um indivíduo (Mayor Paredes, 2015). Em relação às dicotomias pedagógicas perpetuadas por tantos anos, as próprias escolas, em geral, se comportam de maneira superficial, deixando de se atentar para as reais demandas que as comunidades oferecem para ajudar a solucionar os problemas – inclusive aqueles de natureza pedagógica. Desse modo, é interessante que as escolas se posicionem como órgãos influenciadores e motivadores em prol de uma formação de professoras/es da educação básica diferenciada e comprometida socialmente. A partir do conhecimento teórico sobre metodologias educativas que buscam fortalecer o vínculo com o entorno das escolas, o foco se torna outro: construir conhecimentos acadêmicos e, ao mesmo tempo, trazer melhorias para as comunidades.

Tratando-se de um recurso pedagógico, a metodologia “*Aprendizaje-Servicio*” trabalha justamente com a combinação entre o aprendizado acadêmico e o serviço à comunidade.

Segundo García Gómez (2012), “*Aprendizaje-Servicio (adelante ApS) es una propuesta educativa que promueve el compromiso social, combinando procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un programa articulado donde los/as participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno para mejorarlo y transformarlo*” (p. 113, *apud* Sánchez Morán; Mayor Paredes, 2012).

É importante destacar que essa ferramenta pedagógica pode contribuir também para o aumento da sensibilidade docente para pensar em questões que envolvem as comunidades. As/Os profissionais em formação poderão ser submetidas/os a uma autorreflexão que poderá acarretar um pensamento de mudança em prol da melhoria de sua própria trajetória docente. Seguindo essa ideia, essa transição construtiva será o primeiro passo para gerar um caminho composto por novas perspectivas pedagógicas. Desse modo, constata-se que:

Difundir el uso del ApS como potente herramienta de aprendizaje experiencial y significativo y contribuir al desarrollo de competencias profesionales para la justicia social es especialmente adecuado en un momento en el que se insta a las universidades a prepararse para contribuir a la promoción del nuevo modelo social y a incorporar en su modelo formativo prácticas docentes y de aprendizaje que integren adecuadamente la preparación para la práctica profesional y para el ejercicio de la ciudadanía activa y la responsabilidad social de sus estudiantes y titulados (Amat; Moliner Miravet, 2010; Martínez, 2010 *apud* Aramburuzabala; García, 2012, p. 3).

Para utilizar a metodologia de “*Aprendizaje-Servicio*” é inicialmente necessário reconhecer o sistema educacional atual como um conjunto de preceitos e diretrizes que, em geral, não beneficiam as pessoas que queiram investir em seu próprio processo de aprendizagem e que busquem alcançar a justiça social por meio da educação.

Nos últimos anos, um fator importante a ser considerado na formação docente é o pensamento e a prática focados na justiça social. Cochran-Smith (2004) explica que a formação de professoras/es necessita ser conceitualizada como um problema de aprendizagem e um problema político com ênfase em temas de igualdade de acesso e justiça social em educação. Os autores dos artigos lidos neste trabalho defendem que, por meio dessa ferramenta de aprendizagem (ApS), é possível priorizar a justiça social como um dos pilares para que a educação seja humanizada, firme e adequada para embasar a/o docente em formação.

“Aprendizaje-Servicio” na formação docente

A estrutura conceitual da metodologia de “*Aprendizaje-Servicio*” dispõe de quatro elementos significativos: estudantes, docentes, escolas, universidade e comunidade. Por meio de alguns experimentos, Furco (2003) aponta impactos positivos do ApS nos estudantes em seis campos: desenvolvimento acadêmico e cognitivo; desenvolvimento cívico; desenvolvimento vocacional e profissional; desenvolvimento ético e moral; desenvolvimento pessoal e desenvolvimento social. Ao final de seu experimento, ele concluiu que o ApS se destaca pela ação resultante do processo mental que ele impõe aos profissionais em formação, reforçando o princípio de humanização e democratização educacional.

Tratando-se da formação de docentes, essa técnica de ensino ainda é pouco explorada. Porém, mesmo que haja uma falta de aprofundamento acadêmico sobre o tema, essa metodologia foi aplicada em universidades renomadas como uma alternativa de implementar

um novo modelo socioeducacional com o foco em introduzir a democratização, o compromisso com a justiça social e a participação da comunidade no processo de formação de professoras/es da educação básica, assim como mostra os resultados da pesquisa mencionada no parágrafo anterior (Furco, 2003).

Os experimentos de Furco (2003) foram produzidos por meio de Investigação-Ação, uma abordagem de pesquisa em que há colaboração ativa entre pesquisadoras/es e participantes da pesquisa para identificar questões a serem resolvidas, implementar ações e, em seguida, refletir sobre os resultados dessas ações para melhorar o processo contínuo.

Baseado em resultados provenientes de experimentos práticos, as comunidades são vistas não apenas como um suporte externo à escola, mas como parte integrante de um sistema educacional mais amplo e colaborativo. Nesse sentido, a formação de novas/os professoras/es envolve a preparação para trabalhar com diversas instâncias comunitárias que podem colaborar para a criação de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e democrático. O ambiente escolar também seria ressignificado, deixando de ser um espaço isolado e se tornando um ponto de interseção entre os saberes formais e informais das comunidades.

Em contexto social, a metodologia “*Aprendizaje-Servicio*” serve como uma etapa de preparação para o mercado de trabalho e a formação de uma cidadania ativa, postura que poderá ser consequentemente adotada por futuras/os docentes adeptos a essa metodologia.

Para aplicar a metodologia de “*Aprendizaje-Servicio*” é necessário reconhecer, no sistema educacional atual, um conjunto de preceitos e diretrizes que não beneficiam pessoas que queiram investir em seus próprios processos de aprendizagem e que busquem alcançar a justiça social por meio da educação. Porém, ainda há muitos outros fatores que implicam na relação entre docência e comunidade, visto que, muitos estereótipos e preconceitos instrutivos deverão ser desconstruídos e, acima de tudo, ressignificados.

Comunidades de aprendizagem

Segundo Corzo (2008), as comunidades de aprendizagem são consideradas como “*aquellos espacios – escolares, universitarios, comunitarios y virtuales – constituidos por personas con fines comunes que se agrupan para trabajar en el logro de objetivos mutuos, que implica trabajo en equipo y aprendizaje cooperativo*” (p. 5). Diante dessa definição, as

comunidades de aprendizagem (ou CdA) são constituídas de iniciativas educacionais, buscando-se promover a troca de saberes de todos os envolvidos em um processo educativo.

Nesse cenário, a construção coletiva de saberes é originada por meio da análise profissional contínua, no que tange ao desenvolvimento de autonomia e criticidade da/do docente a respeito de sua própria prática pedagógica. As CdA permitem a conexão com os contextos socioculturais da escola e das comunidades, visto que as/os futuras/os professoras/es poderão contemplar uma visão mais ampla e se tornarem sujeitos ativos que aprendem com a experiência, com os colegas e com a comunidade escolar.

As Comunidades de Aprendizagem também podem ser compreendidas como “*un modelo de integración del mundo del sistema, representado por el conocimiento científico y el sistema educativo, y el mundo de la vida de las familias y las comunidades, constituido por su conocimiento y vivencias socio-culturales*” (Aguilera; Mendoza; Racionero, 2010, p. 4). Isso nos remete ao fato de que essas comunidades são baseadas, sobretudo, na relação dialógica.

Diferente das Comunidades de Prática, “as Comunidades de Aprendizagem têm como objetivo principal transformar a escola em um agente efetivo de transformação social. No entanto, ao entendermos as possibilidades e funções educacionais das salas de aulas e das escolas, as definições desses espaços começam a se expandir” (Imbernón; Shigunov; Silva, 2020, p. 6). Desse modo, é reintegrado ao processo formativo a prática comunitária, a participação, a cooperação, a interdisciplinaridade, a resolução de problemas, a conexão entre educação e sociedade, a aprendizagem reflexiva e a abordagem democrática (Chacón Corzo; Sayago Quintana; Yuncosa, 2008).

Sendo assim, entendemos que as Comunidades de Aprendizagem favorecem a implementação de estratégias de resolução de problemas e a reconstrução das relações entre a universidade, a escola e as comunidades no entorno das escolas, fortalecendo o desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, considerando as Comunidades de Aprendizagem como espaços para o trabalho cooperativo que prioriza os fins comuns (Chacón Corzo; Sayago Quintana; Yuncosa, 2008), faz-se fundamental a integração do serviço à comunidade para contribuir com a conexão entre os estudantes, as/os docentes e a universidade, adequando cada protagonista universitário e escolar desses contextos às necessidades e exigências de seu entorno. Em suma, as Comunidades de Aprendizagem são uma das abordagens que buscam concretizar a ideia de equidade e justiça social a partir da incorporação

das comunidades na formação docente, fomentando nessa proposta a importância das práticas democráticas e do respeito à diversidade.

Considerações Finais

As análises apresentadas neste artigo nos esclarecem a importância das comunidades na formação de professoras/es de educação básica. Dessa maneira, apresentamos aqui alguns tópicos recorrentes que, ao serem discutidos nos estudos analisados, nos trouxeram informações e perspectivas relevantes para o entendimento e funcionamento dos conhecimentos e noções de modo prático e a sua influência em seu entorno. A partir disso, pudemos salientar a existência de outros saberes que, em um contexto social, devem ser considerados como saberes dignos de serem usados em um processo de formação docente mais amplo e crítico.

No que se refere à pergunta de pesquisa e objetivos propostos neste trabalho, considera-se que eles foram plenamente respondidos e alcançados. Por meio do mapeamento de informações e escolha minuciosa dos artigos, conseguimos entender que as comunidades e suas influências e saberes, desempenham um papel fundamental para a consolidação da identidade docente.

Como vimos, neste estudo, foram sistematizados alguns temas: a “formação inicial docente à luz da colaboração entre universidade-escola”, a “intercessão entre universidade-escola-comunidade”, a metodologia “*Aprendizaje-Servicio*”, a ideia de “espaço híbrido” e a de comunidades de aprendizagem. Desse modo, esses assuntos foram fundamentais para o esclarecimento de como a inclusão das comunidades é importante não só para a formação de futuras/os profissionais da educação, mas também para que nos atentemos à aspectos culturais e históricos da sociedade no qual devemos ser agentes ativos de transformação. A reflexão a respeito de problemáticas sociais e comunitárias serviram de pré-requisito para a execução deste trabalho, visto que é dever de todas/os as/os docentes em formação promover melhorias e atuar criticamente na sociedade e sensivelmente na comunidade.

Entre os principais resultados obtidos, destaca-se a compreensão de que as comunidades se configuram como dispositivos formativos potentes, capazes de reduzir o distanciamento entre universidade e escola. Assim, entende-se que a participação da/o futura/o docente em contextos colaborativos favorece o desempenho de competências pedagógicas, autonomia profissional e a valorização do diálogo frente ao seu processo de formação.

Contudo, é importante destacar também alguns pontos que nos trouxeram dificuldades para a execução deste trabalho como, por exemplo, a diversidade terminológica presente na produção acadêmica espanhola e a delimitação de trabalhos apenas na área da Educação, o que implicou em um recorte específico do campo investigado. Apesar dessas limitações, os resultados obtidos evidenciam a relevância das comunidades como espaços estratégicos de formação acadêmico-profissional docente.

Por fim, entendemos que tais análises desenvolvidas ainda são temáticas em desenvolvimento. Sugerimos que esses temas se desdobrem para a efetivação de futuras pesquisas para fins de complementação desse processo complexo e, sobretudo, social que é a formação docente.

Agradecimentos

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que proporcionou a realização deste artigo por meio do consentimento de uma bolsa PIBIC e à Faculdade de Educação (FaE) pelo espaço cedido para o desenvolvimento desta pesquisa.

Referências

AGUILERA, Antonio; MENDOZA, Marlen; RACIONERO, Sandra; SOLER, Marta. El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. 1.ed. Zaragoza, España: RIFOP: **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**, Murcia, 2010, 45-56 p., v. 24.

CHACÓN CORZO, María Auxiliadora; SAYAGO QUINTANA, Zoraida Beatriz; YUNCOSA, Nuby Molina. Comunidades de aprendizaje: un espacio para la interacción entre la universidad y la escuela. 13. ed. **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**, Mérida, 2008. 9-28 p.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. In: TRAVERSINI, Clarice et al. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 1, p. 253-267, 2008.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Universidade, escola e comunidade na formação docente: uma nova linha de pesquisa em educação?. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 7, p. e022010, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/772>.

LOERA, Rocío Rodríguez; GOÑI, Javier Onrubia. La Colaboración entre Universidad y Escuela de práctica en la formación inicial docente. 24. ed. **FILHA**, Zacatecas, 2021. 1-26 p., v. 16.

GÓMEZ, Teresa García. **Aportaciones ciudadanas desde el aprendizaje servicio: universidad, escuela y comunidad conectadas**. 25. ed. España: **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, 2011. 125-141 p. v. 2.

GÓMEZ, Teresa García. Experiencias y posibilidades de articulación entre universidad - escuela - comunidad. 3. ed. Zaragoza, España: **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, 2013. 201-206 p. v. 27.

GÓMEZ, Teresa García. Propuesta de Formación Inicial Docente para la Democracia y la Justicia Social Basada en el Aprendizaje-Servicio. España: **International Journal of Sociology of Education**, Barcelona, 2021. 1-25 p.

GOUGH, D. Síntese sistemática de pesquisa. In: Gary Thomas, Richard Pring et al. (org.). **Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 57-76.

HERRAIZ GARCÍA, Fernando. Práctica docente del profesor universitario: Su contexto de aprendizaje. 2. ed. Granada, España: **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Granada, 2015. 203-214 p. v. 19.

IMBERNÓN F, SHIGUNOV Neto A, SILVA AC. Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em comunidade de prática. **Revista IberoAmericana de Educação**. Araraquara, 2020;82(1):161-72. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8213663>.

MARTÍNEZ, Miquel. Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. In: MARTÍNEZ, Miquel (Org.) **Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades**. Barcelona: Octaedro-ICE, 2008. p. 11-26.

MONCLÚS, Glòria Jové *et al.* **Proyecto Educ - arte - Educa (r) t: Espacio híbrido**. 35. ed. Espanha: Puls, 2012. 177-196 p.

MONCLÚS, Gloria Jové; VILLAS, Ester Betrián. “Entretejiendo encajes” entre la universidad, los centros de arte y las escuelas. 2. ed. **Arte, Individuo y Sociedad**, Madrid, 2012. 301-314 p. v. 24.

MORARU, Mirona; SANTANA, Lucas Ríos. Transitando de estudiante a profesor: rearticulaciones en el tercer espacio de una práctica temprana comunitaria. 3. ed. Chile: **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, 2018. 317-335 p.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. Aprender a educar: Nuevos desafíos para la formación de docentes. 68. ed. España: **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, 2010. 37-60 p.

SANTOS, Laura Beatriz Lima dos; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Ensino, pesquisa e extensão: as três dimensões constitutivas da universidade e suas contribuições para a construção de espaços híbridos de formação docente. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, Itapetininga, p. e024038, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/1861>.

SAYAGO QUINTANA, Zoraida B. Modelos de colaboración entre Universidad y Escuelas básicas: Implicaciones en las prácticas profesionales docentes. 33. ed. **Educere**, Mérida, 2006. 303-313 p. v. 10.

SILVA, Armas; COROMOTO, Griselda. Integración Comunidad, Escuela, Universidad a través de la gestión social con las tecnologías de información y comunicación. 48. ed. **Revista Arbitrada del Cieg - Centro de Investigación y Estudios Gerenciales**, Asturias, 2021. 183-196 p.

TAMPE, Karin Roa; SILVA, Catalina Zenteno. Formación inicial docente en escuelas de distintos contextos socioeconómicos. 1. ed. **Educación y Educadores**, Cundinamarca, 2022. v. 25.

VARGAS, Alicia Zamorano; HERNÁNDEZ, María Eugenia. Formación ciudadana y construcción de comunidad: investigación acción colaborativa entre escuela y universidad. 26. ed. **Sophia Austral**, Punta Arenas, 2020. 199-212 p.

VILLAS, Ester A. Betrián; MONCLÚS, Glòria Jové; PAPASSEIT, Agustí Liñan. Encuentros y devenires en el espacio híbrido para nuestra formación. 42. ed. **Encuentros Multidisciplinares**, Madri, 2012. 1-8 p.

ZALDIVAR, María Elena Jiménez; FLORES, Yeri Manzano; MONTESINOS, Liliana García. **La cosmovisión y los saberes comunitarios en la escuela**: representaciones de docentes de la normal bilingüe e intercultural de Oaxaca (ENBIO), 5. ed. México: M. en C. Aminne Armenta Armenta, 2022. 15-32 p. v. 18.