



UNIVERSIDADE, ESCOLA E COMUNIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA NOVA LINHA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

UNIVERSITY, SCHOOL, AND COMMUNITY IN TEACHER EDUCATION: A NEW RESEARCH LINE IN EDUCATION?

1

UNIVERSIDAD, ESCUELA Y COMUNIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE: ¿UNA NUEVA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN?

Júlio Emílio Diniz-Pereira¹

Resumo: O presente artigo tem como propósito discutir se o tema “universidade, escola e **comunidade** na formação docente” (com ênfase na comunidade) abre uma nova linha de pesquisa no campo da Educação. Pretende-se, por meio dessa “nova” temática, compreender como os saberes sobre as comunidades no entorno das escolas e os saberes construídos nessas comunidades contribuem, se é que realmente contribuem, para a formação de futuros professores da educação básica. Investigações acadêmicas concluídas apontam um enorme potencial no desenvolvimento desse assunto no campo da pesquisa sobre formação docente e na prática de formar novos professores.

Palavras-chave: Universidade. Escola. Comunidade. Formação de Professores. Pesquisa.

Abstract: The purpose of this article is to discuss whether the theme “university, school and **community** in teacher education” (emphasis on community) opens a new line of research in the field of Education. It is intended, through this “new” topic, to understand how the knowledge about the communities around the schools and the knowledge built in these communities contribute, if indeed they contribute, to the preparation of future schoolteachers. Research points to enormous potential in the development of this subject in the field of research on teacher education and in the practice of preparing new teachers.

Keywords: University. School. Community. Teacher Education. Research.

Resumen: El propósito de este artículo es discutir si el tema “universidad, escuela y **comunidad** en la formación docente” (con énfasis en la comunidad) abre una nueva línea de investigación en el campo de la Educación. Se pretende, a través de esta “nueva” temática, comprender cómo los saberes sobre las comunidades en torno a las escuelas y los saberes construidos en esas comunidades contribuyen, si es que contribuyen, a la formación de los futuros docentes de educación básica. Investigaciones apuntan a un enorme potencial en el desarrollo de este tema en el campo de la investigación sobre formación docente y en la práctica de la formación de nuevos docentes.

Palabras-clave: Universidad. Escuela. Comunidad. Formación Docente. Investigación.

Submetido 09/09/2022

Aceito 30/11/2022

Publicado 01/12/2022

¹ Doutor (Ph.D) em Educação pela *University of Wisconsin-Madison*, nos Estados Unidos. Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5401-4788>. E-mail: juliodiniz@ufmg.br

Introdução

“Universidade, escola e **comunidade** na formação docente” (com ênfase na comunidade) é o tema geral da pesquisa que eu desenvolvo atualmente na *Monash University*, em Melbourne, na Austrália, como uma das minhas atividades acadêmicas nessa Universidade, na condição de Professor Visitante (2022-2023).

O meu interesse sobre essa temática vem de longe e foi reforçado por meio da pesquisa de doutorado que eu desenvolvi, na *University of Wisconsin-Madison*, nos Estados Unidos, entre 2000 e 2004, sobre a experiência do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) na formação de educadoras/es² do campo no Brasil³ em que é evidente a participação das comunidades, nos acampamentos e assentamentos do MST, nas decisões sobre a educação escolar nesses espaços e na formação de suas/seus educadoras/es⁴. Além disso, a convivência com o Professor Kenneth Zeichner – Professor Emérito da *UW-Madison* e meu orientador naquela ocasião –, ao longo desses anos, também fez despertar em mim a vontade de estudar sistematicamente esse assunto. Como eu escrevi em outra oportunidade (Diniz-Pereira, 2021), esse também é o tema atual de pesquisa do Professor Zeichner e, como veremos mais adiante neste texto, as contribuições dele para a compreensão desse “novo” objeto de estudo têm sido muito importantes.

Além de aproveitar a publicação deste artigo para anunciar a minha nova temática de pesquisa, eu apresentarei os primeiros resultados de uma revisão sistemática da literatura especializada que venho desenvolvendo nestes primeiros meses da minha estada na Austrália. Para tal, serão compartilhados os achados de um levantamento inicial das produções acadêmicas de língua inglesa sobre o assunto e, por meio da leitura e análise dos resumos (*abstracts*) dessas publicações, as minhas primeiras conclusões sobre aquilo que tem sido

² Consciente do papel que a língua pode ter na reprodução de discriminações de gênero, utilizarei, ao longo deste artigo, um padrão diferente daquele usado na “norma culta” que adota o masculino como regra. Todas às vezes que me referir às/aos professoras/es e educadoras/es em geral, em que as mulheres são nitidamente a maioria, partiremos do feminino e faremos a diferenciação do masculino: professoras/es; educadoras/es etc.

³ A minha tese de doutorado foi publicada na forma de livro (ver Diniz-Pereira, 2013).

⁴ Esta última acontece por meio da participação das/dos educadoras/es no curso “Pedagogia da Terra” que se divide em “Tempo Escola” e “Tempo Comunidade” (ver Diniz-Pereira e Soares, 2019).

discutido sobre o papel das comunidades, se algum, na formação de futuras/os professoras/es da escola básica.

Sendo assim, antes de trazer – a partir das contribuições do Professor Kenneth Zeichner – algumas reflexões teóricas preliminares sobre o tema, descrevo brevemente nos parágrafos abaixo os procedimentos metodológicos adotados para esse levantamento inicial das produções acadêmicas de língua inglesa sobre “universidade, escola e comunidade na formação de professoras/es” e apresento, a seguir, uma síntese dos principais achados.

Revisão de escopo: primeiros passos para a compreensão do tema

Grant e Booth (2009) discutem diferentes tipos de “revisão da literatura” que têm nos ajudado a sistematizar o conhecimento acadêmico em distintas áreas. São eles: as revisões de literatura “narrativas” ou tradicionais; tópico avaliado criticamente (CAT); revisões de escopo (*scoping reviews*); revisões sistemáticas da literatura; bibliografias anotadas.

Para este texto, eu estabeleci a revisão de escopo (*scoping review*) como metodologia de pesquisa a ser adotada. A revisão de escopo (*scoping review*) é um tipo de pesquisa exploratória que sistematicamente mapeia a literatura especializada sobre um determinado tema, identificando conceitos-chave, teorias e evidências que ajudam a orientar práticas no campo (Grant e Booth, 2009).

Para tal, após delimitar os descritores, bancos de dados foram consultados⁵. Por meio dessa consulta, 92 publicações sobre o tema foram inicialmente encontradas e selecionadas para este estudo. Destas, em apenas três não havia os resumos (*abstracts*) e 45 textos (“*full-texts*”) estavam disponíveis gratuitamente por meio da *Internet*. Além da leitura dos 89 resumos (*abstracts*), todos os textos acessados sem custo também foram lidos na íntegra. Ao final da leitura desses textos (“*full-texts*”), as referências utilizadas por eles foram checadas e, caso fosse confirmada a ausência de alguma publicação sobre o tema no meu levantamento bibliográfico,

⁵ As principais bases de dados consultadas foram SciELO, ERIC e Google Scholar. Utilizei os seguintes descritores para a busca: *university* [AND] *school* [AND] *community* [AND] *teacher education*; *community-based* [AND] *teacher education*; *urban school(s)* [AND] *community* [AND] (*community-based*) *teacher education*; *third space* [AND] *teacher education* [AND] *community*; *hybrid space* [AND] *teacher education* [AND] *community*; *servicing learning* [AND] *community* [AND] *teacher education*; *teacher residency* [AND] *community* [AND] *teacher education*. As buscas foram realizadas entre 1º de agosto a 15 de novembro de 2022.

esta era imediatamente adicionada à minha lista. Consequentemente, 61 novas publicações foram incluídas e o número total passou de 92 para 153 trabalhos. À medida que a leitura dos textos na íntegra (“*full-texts*”) continua, a expectativa é que novas publicações sejam adicionadas a esse levantamento. Ou seja, trata-se de uma tarefa em andamento.

Neste artigo, serão apresentados os resultados da análise dos resumos (*abstracts*) dessas 150 publicações sobre o tema (lembre-se: três resumos não foram encontrados). Iniciarei, então, com a apresentação de alguns dados quantitativos e qualitativos sobre esse estudo bibliográfico.

4

Ano de publicação

Para a minha surpresa, foram encontradas duas publicações (Flowers, 1948; Flowers et al., 1948) sobre o tema “universidade, escola e comunidade na formação docente” no final dos anos 1940! Esses foram os textos mais antigos sobre esse assunto encontrados por meio do meu levantamento bibliográfico. Isto nos revela que a temática não é necessariamente nova no campo da pesquisa sobre formação de professoras/es. Porém, após a publicação desses dois textos inéditos, o tema não foi novamente discutido até 1969 – ano em que um novo texto sobre o assunto aparece (Cuban, 1969). Depois disso, apenas 21 anos mais tarde, surge uma nova publicação sobre essa temática na literatura especializada de língua inglesa (Moll, Vélez-Ibañez e Greenberg, 1990). Em 1996, quatro novos textos sobre o tema foram publicados no mesmo ano – destaca-se, entre eles, a publicação do capítulo de livro escrito pelo Professor Kenneth Zeichner em coautoria com Susan Melnick (Zeichner e Melnick, 1996)⁶.

Nessa publicação, os autores afirmaram no resumo (*abstract*): “Apesar do enorme potencial dos estágios desenvolvidos em comunidades para a formação inicial de professores, essa ideia tem sido bastante ignorada por formadores de professores e pesquisadores” (Zeichner e Melnick, 1996. Tradução livre). Eles discutem no texto um estudo de caso de um programa de formação docente que possibilita a realização do estágio supervisionado em comunidades e que o objetivo é desenvolver nas/os futuras/os professoras/es uma maior “sensibilidade cultural” e aquilo que eles chamam de “competência docente intercultural”. Os autores discutem no texto alguns resultados positivos dessa experiência e algumas “ciladas”. Porém,

⁶ Entre 1991 e 1995, apenas outros dois textos foram publicados sobre o tema: Foster (1993) e Tellez et al. (1995).

eles são categóricos ao afirmarem que a inclusão de experiências estruturadas de estágios supervisionados em comunidades como parte integral da preparação de professoras/es tem um enorme potencial para o estabelecimento de mudanças pessoais e profissionais nas/os futuras/os docentes da educação básica.

A partir de 1996, pelo menos um texto em língua inglesa sobre “universidade, escola e comunidade na formação docente” foi publicado ininterruptamente, todos os anos, até 2022. Destaque para o ano de 2010, com doze publicações e 2015, com onze trabalhos divulgados sobre essa temática. Ao analisar as três últimas décadas, observa-se um aumento gradativo da produção acadêmica de língua inglesa sobre esse assunto: entre 1990 e 2002, 26 trabalhos; entre 2003 e 2012, 56 textos; e entre 2013 e 2022, 66 publicações.

Desse modo, apesar da ideia em si não ser nova – como vimos, as primeiras publicações datam de 1948! –, é evidente o crescente interesse da comunidade internacional de pesquisadoras/es em Educação nesse tema.

Tipo de publicação

A grande maioria dos textos de língua inglesa sobre “universidade, escola e comunidade na formação docente” foi publicada em revistas acadêmicas na forma de artigos. Há também alguns textos publicados como capítulos de livro, livros e trabalhos (*papers*) publicados em anais de eventos científicos. Os textos mais antigos, normalmente, foram publicados como livros ou capítulos de livro e os mais atuais, em geral, passaram por uma avaliação de pares antes de serem disponibilizados em periódicos acadêmicos.

Entre as revistas que mais publicaram artigos de língua inglesa sobre “universidade, escola e comunidade na formação docente”, destacam-se: *Journal of Teacher Education* – com a publicação de 20 artigos sobre o assunto; *Teacher Education Quarterly* e *Teaching and Teacher Education* – sete textos sobre a temática foram disponibilizados em cada um desses periódicos; e *Studying Teacher Education* – cinco.

Países em que os textos foram publicados ou sobre os quais eles se referem

Os Estados Unidos da América (EUA) lideram amplamente a produção acadêmica em língua inglesa sobre “universidade, escola e comunidade na formação docente”. Além desse

país, também foram encontrados textos ou produzidos ou que discutem a realidade de outros lugares no mundo, a saber (em ordem alfabética): Austrália, Canadá, China (inclui Hong Kong), Holanda, Noruega, Reino Unido e Tailândia. Depois dos EUA, o país mais citado nos textos de língua inglesa ou do qual se discutem experiências de participação das comunidades na formação de professoras/es é a Austrália.

Brasil e demais países da América Latina

Por meio do meu levantamento bibliográfico, eu não encontrei nenhum texto em língua inglesa sobre “universidade, escola e comunidade na formação docente” em que se discutisse esse tema ou alguma experiência relacionada a ele no Brasil ou nos demais países da América Latina.

Como a maior parte da produção acadêmica em Educação no Brasil e nos demais países latino-americanos é escrita ou em língua portuguesa ou em língua espanhola, apenas para fins de publicação deste artigo, eu decidi ampliar a minha busca e incluir também os textos publicados nessas duas línguas sobre esse assunto⁷.

Foram encontrados, então, **doze textos** que dialogam direta ou indiretamente com o tema “universidade, escola e comunidade na formação docente” e que foram produzidos, ou em língua portuguesa ou em língua espanhola, no Brasil (dez, no total) ou nos demais países da América Latina (um no Chile e outro na Colômbia)⁸. Todos eles foram publicados nas últimas duas décadas – isto sugere que, além de relativamente pouco estudado, se trata de um assunto recente no campo da pesquisa sobre formação de professoras/es nessa região do planeta.

O texto latino-americano mais antigo sobre “universidade, escola e comunidade na formação docente” foi publicado no Chile, no ano de 2011. Nele, Schlling-Lara analisa uma experiência vivenciada pelos licenciandos da *Universidad Santo Tomás*, no Chile, em que os estágios supervisionados foram realizados em escolas comunitárias localizadas em vilas

⁷ Trata-se de uma busca apenas inicial. Tem-se a necessidade da realização de um levantamento mais cuidadoso sobre a produção acadêmica em língua portuguesa e em língua espanhola sobre a temática aqui proposta.

⁸ Há vários textos em língua portuguesa ou em língua espanhola sobre formação docente e “comunidade(s) de prática” ou “comunidade(s) de aprendizagem” ou “comunidade(s) colaborativa(s)”. Porém, essa discussão não coincide com aquilo que eu estou especificamente interessado na minha pesquisa atual.

destruídas por um terremoto e maremoto, no ano de 2010. Por meio dessa prática, as alunas tiveram a vivência escolar durante o processo de reconstrução dessas vilas e contaram com o apoio de algumas mães das comunidades em que se encontravam. Essa aproximação com a comunidade fez com que, no semestre seguinte (2º/2010), as estudantes optassem por permanecer nas vilas, mesmo que a obrigatoriedade da ação não existisse mais. Schilling-Lara nos aponta que esse deslocamento de *locus* (da escola tradicional para a escola comunitária) obrigou as estagiárias a desenvolverem novos saberes como, por exemplo, a criatividade, o trabalho colaborativo e o desenvolvimento da autonomia. Ressalta-se que esse processo se desenvolveu com o auxílio da comunidade e de professores da Universidade (Schilling-Lara, 2011).

Não é propósito deste artigo apresentar uma síntese dos doze textos latino-americanos sobre “universidade, escola e comunidade na formação docente” encontrados por meio desta minha busca inicial. Além do artigo mencionado no parágrafo anterior, deixo aqui apenas registradas as demais publicações latino-americanas encontradas sobre esse assunto (em ordem cronológica): Rojas-Durango, Ramírez-Villegas e Tobón-Marulanda, 2013; Duarte e Terra, 2014; Costa, Dias e Santos, 2016; Ariza e Freitas, 2017; Crepalde, Klepka e Pinto, 2017; Andrade, Schilling-Lara, Díaz e Diniz-Pereira, 2019; Kato e Santos, 2019; Sandes e Martins, 2020; Martins, Cabral e Oliveira, 2021; Paula e Castro, 2021; Oliveira, Vizolli e Aguiar, 2022.

A não publicação de textos em língua inglesa pode dar a falsa impressão para a comunidade internacional de pesquisadoras/es em Educação de que não há trabalhos no Brasil e nos demais países da América Latina sobre “universidade, escola e comunidade na formação docente”. Desse modo, esta primeira busca de trabalhos publicados sobre esse tema ou em língua portuguesa ou em língua espanhola revelou que eles não apenas existem, como também superam quantitativamente a produção acadêmica sobre essa temática em outros países do mundo (com exceção dos Estados Unidos)⁹.

⁹ Para que esta afirmação seja realmente verdadeira seria necessário fazer a busca de trabalhos sobre esse assunto em outras línguas locais.

Conceitos-chave e referenciais teóricos

Ao seguir as orientações metodológicas da revisão de escopo (*scoping review*), eu anunciarei, nesta parte do texto, os conceitos-chave e os principais referenciais teóricos que têm sido usados pelas pesquisas sobre “universidade, escola e comunidade na formação docente” e divulgadas por meio de publicações em língua inglesa. Uma discussão aprofundada sobre esses conceitos e teorias extrapolaria em muito os objetivos deste artigo.

O primeiro conceito-chave nesta “nova” linha de pesquisa em Educação é, indubitavelmente, o de comunidade. Afinal, qual ideia de “comunidade” é normalmente usada nas publicações de língua inglesa ao se referirem ao tema “universidade, escola e comunidade na formação docente”? Por meio da leitura dos resumos (*abstracts*), percebo a existência de diferentes noções de “comunidade” quando essa temática é discutida.

Em geral, ao usarem o termo “comunidade(s)”, os textos se referem às pessoas e aos contextos socioeconômicos, culturais e linguísticos em que vivem no entorno das escolas de educação básica que recebem as/os estudantes de Licenciatura para a realização de seus estágios supervisionados. Os textos denunciam que, tradicionalmente, as pessoas e organizações/instituições da(s) comunidade(s) não participam do desenvolvimento dos estágios supervisionados das/os futuras/os professoras/es. Estas/es, normalmente, não põem o pé para fora das escolas para conhecerem como vivem as/os alunas/os da educação básica – o que fazem ou como gastam o seu tempo quando não estão estudando. Defende-se, então, a ideia de que o conhecimento *sobre* a(s) comunidade(s) no entorno das escolas é algo extremamente importante para a formação de professoras/es e que o envolvimento de pessoas da(s) comunidade(s) no desenvolvimento dos estágios supervisionados ou a realização de parte deles em organizações e/ou instituições dessa(s) comunidade(s) ajudaria na construção desse tipo de conhecimento.

Além disso, o que está realmente em jogo é o reconhecimento (ou não) da existência de conhecimentos e saberes *da(s)* comunidade(s) – não apenas conhecimentos e saberes *sobre* ela(s) – e se tais conhecimentos e saberes seriam importantes para a formação docente. Ou seja, trata-se de uma luta epistemológica para se definir(em) qual(ais) conhecimento(s) é(são) válido(s) para a tarefa de preparar futuras/os professoras/es para a educação básica.

Por se tratar de uma batalha de natureza epistemológica, entre os vários conceitos e referenciais teóricos citados pelos resumos (*abstracts*), a noção de “fundos de conhecimento”

(*funds of knowledge*) (Moll, Vélez-Ibañez e Greenberg, 1990) me parece bastante promissora para a compreensão do tema “universidade, escola e comunidade na formação docente”.

Somam-se à essa ideia outros dois conceitos amplamente citados pelas produções acadêmicas de língua inglesa sobre esse assunto: o de hibridade (*hybridity*) e o de “terceiro espaço” (“*third space*”). Os resumos (*abstracts*) são unânimes em reconhecer que o Professor Kenneth Zeichner foi o responsável por popularizar essas noções no campo da pesquisa sobre formação docente no mundo. À guisa de conclusão, uma breve síntese sobre essas ideias, baseadas nas contribuições do Professor Zeichner, será apresentada no item a seguir.

Os “espaços híbridos” de formação docente¹⁰

Zeichner (2010; 2013) defende a ideia de que a formação acadêmico-profissional¹¹ de professoras/es inclua um espaço em que haja um diálogo entre os docentes da universidade (academia), da escola (educação básica) e da comunidade na qual a escola está inserida para proporcionar um ponto de encontro entre saberes práticos e teóricos, o chamado “espaço híbrido” de formação de professoras/es.

Conceito fundamental para Zeichner (2010; 2013), o “espaço híbrido” de formação de professoras/es compreende esse ponto de intercessão da prática escolar com a teoria acadêmica e os saberes comunitários. O autor argumenta que esse espaço promoveria o diálogo e o encontro da universidade com a escola e a comunidade, permitindo que os saberes escolares ou do cotidiano escolar, bem como os comunitários, permeiem o currículo da formação acadêmico-profissional de professores. Assim, o docente em formação conseguiria fazer a aproximação entre os saberes de ambos os espaços e ter contato com a realidade prática ainda na universidade (Zeichner, 2010; 2013).

¹⁰ Esta parte do texto foi escrita em conjunto com a minha ex-orientanda de Mestrado em Educação, Carolina Pasqualini de Andrade.

¹¹ 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).

Para que se aceite e se compreenda o potencial dos “espaços híbridos” de formação de professoras/es, parte-se do pressuposto que esses espaços de conhecimento são formativos e que cada um tem potencialidades e limitações (Zeichner, 2013). Dessa maneira, ao buscar a interseção entre eles, isto gerará uma tensão, porém formativa, uma vez que permitirá ao licenciando explorar e aprender o máximo em cada um desses espaços, desenvolvendo assim, enquanto docente, estratégias criativas e novas para a atuação diante da diversidade dos alunos (Zeichner, 2013).

Entretanto, é importante frisar que nem toda experiência que envolve a comunidade, a escola e a universidade trata-se de um “espaço híbrido” de formação de professoras/es (Zeichner et al., 2015). Para os autores, a disputa de poderes entre os três campos não desaparece nessa interseção, porém, deve ser mitigada para aumentar o seu potencial de formação.

Desse modo, segundo Zeichner (2013), para que esse aprendizado ocorra, esses três conhecimentos (o acadêmico, o escolar e o comunitário) devem se relacionar de maneira menos acidental e menos hierárquica. Ele ressalta ainda que não basta reunir esses conhecimentos em um mesmo espaço sem alterar a estrutura em que eles se relacionam, do contrário, um desnivelamento será criado entre eles e essa discrepância não permitirá a transformação da formação de professoras/es para que haja uma educação mais efetivamente transformadora e democrática (Zeichner, 2013; Zeichner et al., 2015).

Zeichner (2013) alerta que não será fácil promover a interseção entre esses três saberes, principalmente entre os dois primeiros e o comunitário. A colaboração e a negociação são imprescindíveis, uma vez que, ao unirem-se universos muito distintos, administram-se visões diferentes sobre o que é uma/um boa/bom professora/professor e como formá-la/o (Zeichner, 2013).

Para que as/os professoras/es possam formar cidadãos mais críticos e aptos a viver em uma sociedade democrática, o mesmo autor defende que se deve valorizar a diversidade cultural existente dentro da sala de aula. Para isso, durante o seu processo formativo, a/o professora/professor deve vivenciar a colaboração entre a comunidade, as escolas públicas e o curso de formação ao qual está vinculado (Zeichner, 2013).



Todavia, Zeichner alerta para o risco de que, ao buscar novos conhecimentos, os saberes comunitários e os escolares sejam negligenciados pelos acadêmicos. Segundo ele, para uma efetiva criação de um “espaço híbrido” de formação de professoras/es, isso não deve ocorrer (Zeichner, 2013). Assim, uma solução seria a criação de espaços de deliberação democrática em que todos esses segmentos tenham voz (Zeichner et al., 2015).

Zeichner et al. (2015) sugerem quatro estratégias que poderiam auxiliar na construção de um “espaço híbrido” de formação docente: a chamada expertise horizontal (*horizontal expertise*), a colaboração para solucionar problemas (*knotworking*), a zona de intercessão (*boudrary zones*) e o terceiro espaço (*third space*).

Para esses autores, a expertise horizontal (*horizontal expertise*) trata-se de um trabalho coletivo para a solução de um problema comum em que cada um contribui com as suas próprias habilidades e especialidades. Os autores comparam a parceria para solucionar problemas ao movimento de atar, desatar e reatar nós (*knotworking*), introduzindo mudanças nos sistemas e permitindo que as relações se moldem e se adaptem aos desafios. A zona de intercessão (*boudrary zones*) seria o ponto de convergência de interesses em que acontece o trabalho comum aos envolvidos. Por fim, Zeichner et al. (2015) consideram que, na literatura da área, o terceiro espaço (*third space*) seria o ponto de encontro entre a universidade, a escola e a comunidade. Essas quatro estratégias combinadas permitiriam a busca da construção de um “espaço híbrido” de formação docente (Zeichner et al., 2015).

Desse modo, Zeichner (2010; 2013) aponta as potencialidades desses “espaços híbridos” de formação de professoras/es para uma nova concepção de formação docente. Isso implicaria em uma mudança profunda nos cursos de licenciatura, tanto na sua identidade quanto no protagonismo das universidades na oferta desses cursos, uma vez que elas passariam a dividir e compartilhar vivências e saberes tanto com a escola, quanto com a comunidade atendida pela escola. Para o autor, esse poderia ser um caminho para uma educação de qualidade, verdadeiramente democrática e transformadora da realidade social.



Considerações finais

O que eu pretendi fazer, neste artigo, foi discutir se “universidade, escola e **comunidade** na formação docente” (com ênfase na comunidade) abre uma nova linha de pesquisa no campo educacional. Apesar de não se tratar de uma temática nova – como vimos, os primeiros textos sobre o assunto foram publicados, nos Estados Unidos, em 1948! –, as pesquisas apontam um enorme potencial no desenvolvimento desse tema para o campo da pesquisa sobre formação docente e para a prática de formar novas/os professoras/es.

Pretende-se, por meio dessa “nova” temática, compreender como os saberes sobre as comunidades no entorno das escolas e os saberes construídos nessas comunidades contribuem, se é que realmente contribuem, para a formação de futuras/os professoras/es da educação básica. Como mencionado anteriormente, trata-se de uma luta epistemológica para se definir(em) qual(ais) conhecimento(s) é(são) válido(s) e importante(s) para a tarefa de formar novas/os docentes. Não há dúvidas de que o tema “universidade, escola e **comunidade** na formação docente” (com ênfase na comunidade) abre novos horizontes de pesquisa para o campo da Educação e, mais especificamente, da formação de professoras/es.

Referências

ANDRADE, C. P.; SCHILLING-LARA, C.; DÍAZ, F.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Universidade, escola e comunidade na formação de educadoras/es críticas/os e comprometidas/os socialmente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E. (org.). **PAULO FREIRE: Formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 17-30.

ARIZA, L. G. A.; FREITAS, J. V. Perspectivas en la formación de educadores ambientales y el conocimiento didáctico. **REVBEA – Revista Brasileira de Educação Ambiental**, vol. 12, n. 4, p. 76-87, 2017.

COSTA, C. S.; DIAS, M. H. T.; SANTOS, Z. F. Educação escolar quilombola: experiência sobre formação de professores em Mato Grosso (Brasil). **Revista da ABPN**, vol. 8, n. 18, p. 90-106, nov. 2015/fev. 2016.

CREPALDE, R. S.; KLEPKA, V.; PINTO, T. H. O. Interculturalidade e conhecimento tradicional sobre a Lua na formação de professores do/no campo. **RBEC – Revista Brasileira de Educação do Campo**, vol. 2, n. 3, p. 836-860, jul./dez. 2017.

CUBAN, L. The Teacher and Community. **Harvard Educational Review**, vol. 39, n. 2, p. 253-272, 1969.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **How the Dreamers are Born: Struggles for Social Justice and the Identity Construction of Activist Educators in Brazil.** New York: Peter Lang, 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: TRAVERSINI, C., EGGERT, E., PERES, E. e BONIN, I. (orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; SOARES, L. J. G. Formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social. **Educação em Revista**, vol. 35, e217314, 2019.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Kenneth Zeichner: um intelectual engajado. In: TOZETTO, S. S. (org.). **Formação de professores: referenciais teóricos e metodológicos internacionais.** Curitiba: InterSaberes, 2021, p. 57-86.

DUARTE, C. P.; TERRA, D. V. Projeto de extensão universitária e formação inicial na Educação Física: contribuições para a docência com as comunidades. **Instrumento**, vol. 16, n. 2, p. 159-166, jul./dez. 2014.

FLOWERS, J. G. School and Community Laboratory Experiences in Teacher Education, **Peabody Journal of Education**, vol. 26, n. 2, p. 67-69, 1948.

FLOWERS et al., **School and Community Laboratory Experiences in Teacher Education.** Oneata: American Association of Teachers Colleges, 1948.

FOSTER, M. Educating for Competence in Community and Culture: Exploring the Views of Exemplary African American Teachers. **Urban Education**, vol. 27, n. 4, p. 370-394, 1993.

GRANT, M. J.; BOOTH, A. A Typology of Reviews: An Analysis of 14 Review Types and Associated Methodologies. **Health Information & Libraries Journal**, vol. 26, p. 91-108, 2009.

KATO, D. S.; SANTOS, A. A. P. P. “Cadê a Puba?”: Por uma formação intercultural de professores de Biologia em uma comunidade amazônica. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, vol. 6, n. 16, p. 344-363, out./dez. 2019.

MARTINS, A. F.; CABRAL, V. F. B. F.; OLIVEIRA, B. S. Tecendo redes e criando redários na formação docente em Artes. **Revista UFG**, vol. 21, e21.70365, 2021.

MOLL, L. C.; VÉLEZ-IBAÑEZ, C. G.; GREENBERG, J. **Community, Knowledge, and Classroom Practice: Combining Resources for Literacy Instruction.** A Handbook for Teachers and Planners, Tucson.: The University of Arizona, 1990.

OLIVEIRA, K. A.; VIZOLLI, I.; AGUIAR, J. V. S. Formação de professores e extensão universitária: relatos de práticas de alfabetização, letramento e a ressignificação dos saberes femininos. **Interfaces – Revista de Extensão da UFMG**, vol. 10, n. 1, p. 209-223, jan./jun. 2022.

PAULA, H. V. C.; CASTRO, A. G. A Licenciatura em Educação do Campo no estado de Goiás: olhares dos egressos sobre os múltiplos aprendizados na formação do educador do campo na UFG e UFCat. **RBEC – Revista Brasileira de Educação do Campo**, vol. 6, e9057, 2021.



ROJAS-DURANGO, Y. A.; RAMÍREZ-VILLEGAS, J. F.; TOBÓN-MARULANDA, F. A. Evolución de la práctica pedagógica em comunidades rurales y suburbanas. **Educación y Educadores**, vol. 16, n. 2, p. 267-282, 2013.

SANDES, J. C. C.; MARTINS, T. J. Educação escolar, currículo, formação docente e identidades nos quilombos: uma análise da comunidade de Salaminas Putumuju. **Teoria e Prática da Educação**, vol. 23, n. 3, p. 20-40, set./dez. 2020.

SCHILLING-LARA, C. A. La Práctica Pedagógica Comunitaria: una experiencia de reconstrucción dialógica y colaborativa desde el contexto de comunidades que viven em la adversidad. Universidad Santo Tomas. **REXE: “Revista de Estudios y Experiencias em Educación”** (UCSC), vol. 10, n. 20, agosto/diciembre, p. 75-89. 2011.

TELLEZ, K. et al. Social Service Field Experiences and Teacher Education. In: MARTIN, R. J. **Practicing What We Teach: Confronting Diversity in Teacher Education**. Albany: State University of New York Press, p. 65-78, 1995.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação** (UFSM), v. 35, n. 3, set./dez. 2010.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e porque elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ZEICHNER, K. M. et al. Democratizing teacher education. **Journal of Teacher Education**. 66(2), 122-135. 2015.

ZEICHNER, K. M.; MELNICK, S. The Role of Community Field Experiences in Preparing Teachers for Cultural Diversity. In: ZEICHNER, K. M.; MELNICK, S.; GOMEZ, M. L. (orgs.). **Currents Reforms in Preservice Teacher Education**. New York: Teachers College Press, p. 176-196, 1996.