

O ESPAÇO HÍBRIDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

HYBRID SPACE IN TEACHER EDUCATION: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

Susana Soares Tozetto¹

Thaiane de Góis Domingues²

Franciele Aparecida Carneiro Stefanello³

Resumo

Este artigo analisa a formação de professores a partir do espaço híbrido, conceito discutido por Zeichner (2010; 2013; 2015; 2024), que integra universidade, escola e comunidade. Parte do reconhecimento da importância da tríade universidade, escola e comunidade por meio de sua integração no processo de formação inicial e/ou continuada dos professores. Para tal, se faz necessária uma metodologia mais integrativa e respeitosa ao constituir os conhecimentos necessários para formar os docentes por meio de um trabalho integrado e colaborativo. Isto posto, nessa discussão se analisa a possibilidade da existência de um espaço híbrido na formação docente, seus desafios e suas perspectivas no contexto brasileiro. Por meio de revisão de literatura de teses e dissertações brasileiras, investigou-se como experiências formativas conectadas à comunidade contribuem para uma educação inclusiva e contextualizada. Os resultados mostram que a integração com comunidades não dominantes fortalece vínculos sociais, valoriza saberes locais e promove práticas pedagógicas mais significativas, enquanto modelos tradicionais permanecem centrados na universidade e no conteudismo. Conclui-se que o modelo híbrido, ao estimular diálogo e cooperação entre todos os atores, favorece a formação de docentes capazes de atuar de forma crítica, inclusiva e socialmente transformadora.

Palavras-chave: Formação de professores. Espaço Híbrido. Conhecimentos. Comunidade.

Abstract

This article analyzes teacher education in a hybrid space, a concept discussed by Zeichner (2010; 2013; 2015; 2024), which integrates university, school and community. It starts from the recognition of the importance of the university, school and community triad, through its integration in the process of initial and/or continuing teacher education. To this end, a more integrative and respectful methodology is

1 Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil. Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Docente Sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado/Doutorado) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1696-677X> e E-mail: tozettosusana@hotmail.com.

2 Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa UEPG, Brasil. Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná (UFPR) - CEM - Pontal do Paraná. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2291-8715>. E-mail: thaiane.domingues@ufpr.br

3 Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Brasil. Professora de Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4048-6968>. E-mail: f.uepg@hotmail.com

necessary when establishing the knowledge necessary to train teachers through integrated and collaborative work. That said, this discussion analyzes the possibility of the existence of a hybrid space in teacher education, its challenges and its perspectives in the Brazilian context. This is a literature review of Brazilian theses and dissertations investigating how formative experiences linked to communities contribute to inclusive and contextualized education. The results show that the integration with non-dominant communities strengthens social bonds, values local knowledge, and promotes more meaningful teaching practices, whereas traditional models remain centered on university and subject contents. We concluded that the hybrid model stimulates dialogue and cooperation among all actors, favoring the education of teachers able to act in a critical, inclusive and socially transformative manner.

Keywords: Teacher education. Hybrid Space. Knowledge. Community.

Introdução

O conhecimento que os professores necessitam para exercer seu trabalho é questão central no processo de sua formação. Basicamente, não há um consenso nesse tema, portanto, no presente artigo, propomo-nos a discutir sobre o espaço híbrido na formação de professores, como uma possibilidade de integração entre a universidade, a escola e a comunidade (Zeichner, 2013), confluindo em uma pretensão de unir esforços coletivos para tratar e analisar os conhecimentos necessários aos profissionais da escola.

A formação de professores deveria ser baseada em uma epistemologia que inclui o respeito e a integração entre os conhecimentos necessários à docência, incluindo, desta maneira, o conhecimento profissional docente, o conhecimento acadêmico e o conhecimento comunitário. Nessa perspectiva, Zeichner (2013, p. 203), coloca:

Defendemos a criação de novos “espaços híbridos” na formação universitária de professores, por meio dos quais o conhecimento acadêmico, o da escola e o da comunidade se relacionam de maneira menos hierárquica e acidental para apoiar o aprendizado do professor.

Frente a esse contexto, reconhecemos a importância da tríade universidade, escola e comunidade, interagindo no processo de formação inicial e/ou continuada dos professores. Isso tudo requer utilizar uma metodologia mais integrativa e respeitosa ao constituir os conhecimentos necessários para formar os docentes por meio de um trabalho integrado e colaborativo. Sendo assim, dispomo-nos a engendrar esforços no sentido

de envolver um debate sobre o espaço híbrido, seus desafios e suas perspectivas na formação de professores.

Para tal, esta pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, debruçou-se sobre os estudos de Zeichner (2010; 2013; 2015; 2024) acerca das comunidades, caracterizando-as e evidenciando sua relevância na relação junto à formação de professores e às escolas, constituindo o que o autor denominou como espaços híbridos formativos. Envolveu, ainda, uma pesquisa no repositório de teses e dissertações da CAPES, de forma a identificar na realidade brasileira pesquisas que retratem experiências integrativas entre universidade, escolas e comunidades, antevendo possibilidades de desafios para essa dinâmica na formação de professores, no Brasil.

O espaço híbrido e suas perspectivas na formação de professores

Para adentrar no conceito de espaço híbrido, forjado por Zeichner (2010), faz-se necessário compreender de que contexto ele emerge nos estudos deste pesquisador. Na publicação *Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education*⁴, Zeichner externaliza a sua procura por um terceiro espaço de formação docente, que fosse além da formação acadêmica nas universidades e do contato com as escolas, por meio dos estágios. Deixando, desta forma, o que Zeichner (2010) denominou de sistemas binários, tais quais conhecimento prático ou acadêmico, teoria ou prática, para a promoção de uma visão integrada de conhecimentos e formação docente.

Ele buscava novas maneiras para aprimorar a aprendizagem de futuros professores, para tal, colocava a possibilidade de espaços híbridos em programas de formação inicial de professores que reunissem formadores de professores de escolas e universidades, para além do conhecimento prático e acadêmico, sem a tradicional desconexão entre as universidades e escolas. Para tal, seria revista a valorização somente do conhecimento acadêmico como fonte autorizada de conhecimento para a aprendizagem sobre a docência, passando a considerar o conhecimento de professores das escolas com igual respeito. Compreendia que esses terceiros espaços cruzariam fronteiras e reuniriam o conhecimento prático e acadêmico de maneira menos hierárquica para criar novas oportunidades de aprendizagem para futuros professores.

4 Repensando as conexões entre a formação universitária e as experiências de campo na formação de professores (tradução nossa)

As fronteiras também seriam transpostas no que tange os muros acadêmicos e escolares, chegando às comunidades em que as escolas estivessem situadas. Zeichner (2010) levanta pesquisas que apontam a possibilidade da utilização dos conhecimentos existentes nas comunidades para educar futuros professores sobre como ser professores bem-sucedidos em suas comunidades. Reforçando o advento do conceito de espaço híbrido, ele conclui que:

O crescente enfoque contemporâneo em repensar e redesenhar a conexão entre os cursos universitários de formação inicial de professores, as escolas e as comunidades para as quais os professores estão sendo preparados para trabalhar é um sinal promissor de que o modelo tradicional distante e desconectado de formação inicial de professores baseado na universidade está chegando ao fim. No entanto, é necessário que as universidades e escolas comecem a reconhecer e recompensar melhor os professores e funcionários que realizam um trabalho exemplar nos espaços híbridos que são criados ou o impacto desse trabalho como um todo será mínimo (Zeichner, 2010, p. 95 – tradução nossa).

Desta forma, Zeichner caracteriza que espaços híbridos são criados na integração da universidade com a escola e com a comunidade. É importante salientar que Zeichner (2024) compreende como comunidade a população que circunda o derredor das escolas. Ou seja, as famílias dos alunos e os demais moradores que vivem nas áreas próximas das escolas, em especial daquelas que recebem futuros professores em atividades de preparação para a docência. O autor salienta a importância de incluir a comunidade no processo formativo de futuros professores. Assim, é fundamental que os acadêmicos aprendam sobre as famílias das crianças e adolescentes que frequentam a escola, bem como das comunidades onde eles vivem, compreendendo a relevância deste conhecimento, bem como o que farão com tal aprendizado quando forem professores.

Entretanto, Zeichner (2024) coloca que, comumente, os grupos menos ouvidos pela escola e, por sua vez, que têm menor participação na formação das crianças e dos futuros professores são os das famílias e comunidades não dominantes. Zeichner as caracteriza como o coletivo que integra as comunidades pobres e historicamente excluídas, impactadas por um sistema de opressão e marginalização baseado em sua raça, classe social, língua ou por uma condição de imigração. Famílias e grupos que enfrentam desafios constantes no que tange “saúde, moradia, imigração, transporte e outras dinâmicas subjacentes enfrentadas pelas escolas”

(Zeichner, 2024, p. 02). Ou seja, comunidades que não são atendidas, acolhidas, escutadas ou enxergadas junto à sociedade, e têm essa relação reverberada no espaço escolar.

Sob essa perspectiva, Zeichner (2015) defende que se faz necessária a integração das comunidades com professores, formadores de professores, acadêmicos e alunos, de maneira que a perspectiva binária de educação e formação docente seja superada e substituída por uma hibridez de relações, com múltiplas fontes de conhecimento e aprendizagem. Reconhece que esse processo precisa se dar em todos os contextos, inclusive em escolas inseridas em contextos mais favorecidos e elitizados, com outras pautas e enfoques. Entretanto, salienta que a ênfase de suas pesquisas e estudos se dá na relação entre universidades, escolas públicas e comunidades não dominantes (Zeichner, 2024). Considera que esse processo pode ressignificar a hierarquização de saberes e culturas, em uma relação de respeito e inclusão de conhecimentos que foram historicamente e socialmente constituídos por famílias e comunidades não dominantes, em uma perspectiva democrática de educação.

A comunidade, quando vista, ouvida e inserida na formação de crianças, adolescentes e professores, faz com que todos aqueles que a integram se sintam valorizados e afirmados na e pela escola. Esse movimento ressignifica o sentimento de pertencimento e as relações entre todos aqueles que se integram à escola e à formação de professores

[...] o que está envolvida aqui é a mudança para uma forma de profissionalismo para professores, na qual professores, formadores de professores e membros da comunidade trabalham de maneira genuinamente colaborativa para conectar a educação e a formação de professores às necessidades e objetivos das comunidades não dominantes (Zeichner, 2024, p. 04 – tradução nossa).

Isto posto, com base em Zeichner (2010; 2013), o espaço híbrido é o ponto de intersecção, de encontro, diálogo e trocas entre esses três elementos que o constituem: a universidade, a escola e a comunidade. No espaço híbrido que se constitui nessa relação de cooperação, em que os que pesquisam e formam docentes nas universidades, os professores que atuam nas escolas, bem como os membros das comunidades em que essas instituições escolares estão inseridas, integram-se na formação dos estudantes de licenciatura. Desta forma, e por meio dessa integração, os conhecimentos comunitários, escolares e acadêmicos são contemplados na formação do professor em igualdade de relevância.

A constituição desses espaços na formação de professores envolve, assim, uma relação igualitária e mais dialética entre o conhecimento acadêmico, o conhecimento das experiências do cotidiano escolar e os saberes que foram historicamente constituídos pela comunidade do entorno escolar, em apoio à aprendizagem dos futuros professores. Entretanto, a disputa entre o protagonismo destes conhecimentos não desaparece nessa interseção, mas pode ser reduzida em nome da formação dos professores, em uma perspectiva democrática e descentralizada do ambiente predominantemente acadêmico e escolar.

Para tal, Zeichner discorre sobre possibilidades para que, de fato, os espaços híbridos se constituam, por meio de relações e tratativas pautadas em uma perspectiva democrática. Desta forma “a preparação de professores para uma sociedade democrática deve ser baseada em uma epistemologia que seja democrática e inclua respeito e interação entre o conhecimento prático, acadêmico e comunitário” (Zeichner et al., 2015, p. 03).

Embora as pesquisas do autor não versem especificamente sobre a realidade brasileira, a gama de estudos desenvolvidos por Zeichner ao redor do mundo possibilita uma série de aproximações entre suas pesquisas e a realidade brasileira, bem como reflexões sobre a relação universidade-escola-comunidade em nossa realidade, sob a perspectiva do espaço híbrido para a formação de professores.

A formação de professores frente aos desafios no espaço híbrido: a escola, a universidade e a comunidade

O modelo tradicional de formar professores, geralmente, forma de maneira superficial, pois o futuro professor se prepara em cursos de licenciatura que vão inserir o acadêmico somente nos anos finais do curso. A formação envolve o contato com a escola somente para supostamente preparar o aluno para compreender a escola, oferece o conhecimento básico necessário para adentrar no espaço escolar. Não considera que o acadêmico da licenciatura já passou muitos anos na escola na condição de aluno, portanto, já conhece a instituição.

Uma das questões centrais na formação chamada de tradicional trata da necessidade dos conhecimentos dos fundamentos da educação para alcançar as condições para a análise do contexto da escola. Essa formação, apesar de variações entre os cursos e os programas existentes no Brasil, prioriza a prática, ou seja, aprender primeiro como lecionar no curso de formação inicial e, depois, aplicar isso nas escolas por meio dos

estágios supervisionados. Assim, acredita-se que há garantias de uma boa atuação profissional, com uma abordagem inicial dos conhecimentos teóricos e sua posterior aplicação na atividade docente.

Os cursos de formação inicial oferecem o suporte teórico e a escola entra com os conhecimentos práticos. Mantém-se a supremacia da universidade nas teorias da educação e a escola subordinada a elas. Muitas vezes, o acadêmico da licenciatura sai do curso com pouco conhecimento sobre a realidade da escola e seu entorno. O estágio sozinho não dá conta de apresentar e discutir sobre a real condição do processo de ensino e aprendizagem, nem tampouco analisar as condições do trabalho docente. As universidades se colocam como uma única detentora do conhecimento docente. Nesse sentido, Zeichner (2013, p.200) coloca:

Mesmo na era, em que há várias experiências de parcerias entre as escola e universidade e de escolas de desenvolvimento profissional, as instituições de ensino superior mantêm a hegemonia sobre a construção e difusão do conhecimento para a docência na formação de professores [...] e as escolas permanecem na posição de mera ofertante de "locais de práticas", em que o licenciandos acham espaço para experimentar as ideias que lhes são apresentadas pela universidade.

Embora a realidade descrita por Zeichner (2013) seja dos Estados Unidos, no Brasil não é diferente. As instituições de formação de professores, sendo sua maioria em educação à distância, mantêm a mesma postura de detentora da teoria, colocando a escola como um laboratório de aprendizagem dos futuros professores. Assim, muitos compreendem a realidade de escola e/ou aprendem a lecionar somente quando chegam à escola, depois da sua formatura. A universidade, como detentora do conhecimento teórico, dita as regras e as normas da docência, muitas vezes sem considerar os reais problemas da escola e de seus alunos.

Muitas vezes os professores não vivem ou não tem muita experiência com as comunidades não dominantes em que eles ensinam e muitos poucos foram preparados em seus programas de formações para a docência para saber trabalhar com respeito junto às famílias dos estudantes, a aprender sobre a experiência e riqueza cultural de suas comunidades e como conectar o currículo e o ensino em sala de aula com a vida dos estudantes fora da escola (Zeichner, 2024, p. 06 – tradução nossa).

O modelo tradicional de formar professores urge por mudanças, adequações, considerando uma íntima relação entre a universidade, a escola e a comunidade em que ela está inserida. Precisamos de novos modelos para formar professores, com parcerias, e novas estruturas envolvendo escolas e universidades, assegurando um conhecimento próximo da realidade das comunidades. É essa proposta que chamaremos de modelo híbrido de formação, que transcende a perspectiva de centralizar a formação na universidade com pleno domínio do que ensinar, de como ensinar e para quem ensinar.

Quem vai se beneficiar com a parceria entre universidade, escola e comunidade serão todas as entidades que se propõem a uma educação de qualidade aos cidadãos. Pois todos temos desejos, conhecimentos, saberes para partilhar, socializar e contribuir no processo educacional, até porque todos estão envolvidos diretamente. Nesse sentido, tem que haver uma mudança epistemológica na formação de professores, precisamos sair do endeusamento da universidade como a detentora do conhecimento e vislumbrar uma forma ampla e participativa para discutir e analisar a educação de nossas crianças.

Incluir a comunidade e a escola em todo o processo formativo dos docentes é um grande desafio. Abandonar a dominância da universidade e criar um relacionamento de parceria entre iguais, conquistar a confiança de todos os envolvidos, será um longo caminho e um grande passo a ser realizado em nosso país. Perceber que é possível formas diferentes de transmitir os conhecimentos da docência, discutir as relações entre a universidade, a escola e a comunidade é o que Zeichner (2013, p. 201) discute, vejamos:

O que queremos, ao aceitar esse trabalho, é sugerir que, ao mesmo tempo que devemos diminuir as hierarquias de poder nos cursos universitários de formação de professores, mais participantes e mais perspectivas devem ser trazidas para o processo de decisão e que opiniões diferentes sejam consideradas, apesar das diferenças que continuam a existir sobre o que constitui um bom ensino e como os professores devem aprender.

Deixar a forma clássica de ensinar nas universidades de lado, interagindo e considerando a escola e a comunidade, é uma indicação urgente nos programas de formação de professores. Precisamos ouvir o conhecimento de todos, constituir parcerias na tomada de decisões, uma inclusão real desde o início do processo formativo, com poderes e vozes dos

envolvidos. Assim, as escolas terão melhores professores que conhecem a realidade ao redor, a comunidade terá cidadãos críticos e interessados em aprender e, por fim, a universidade sairá do encastelamento em que se encontra e se abre para realidade social no contexto moderno.

Há muitas evidências de que muitas parcerias que existem na formação de professores ignoram o papel das comunidades locais não dominantes na preparação de professores. Mesmo quando membros e organizações não dominantes da comunidade foram incluídos em parcerias de formação de professores, essas parcerias frequentemente foram centradas, predominantemente, na universidade ou no programa de formação de professores, em vez de centradas na comunidade. O papel dos membros da comunidade frequentemente se limitou a fornecer contribuições dentro de limites claramente estabelecidos pelos formadores de professores. Há uma grande diferença entre “informar” objetivos predeterminados e participar da conceituação e da elaboração destes objetivos, [...] os participantes da comunidade e suas comunidades ainda são receptores do conhecimento do corpo docente universitário (Zeichner, 2024, p. 48 – tradução nossa).

Parcerias entre a universidade, a escola e a comunidade, parcerias plenas, com inclusão real em todas as etapas da formação de professores, ainda são uma exceção. Discutir com as comunidades, perceber o que elas querem para a formação de suas crianças, ver o trabalho das comunidades no interior do processo formativo do professor, incluir as comunidades nas discussões do currículo das licenciaturas, entre outras ações, possibilitará uma formação em que os licenciandos entendam como formar as crianças das escolas em que serão docentes.

Ver o trabalho docente como uma constelação maior dentro da comunidade em que a escola está inserida, o que realmente a comunidade necessita e ouvir seu clamor para, posteriormente, em conjunto, inserir suas demandas nos programas de formação inicial de professores, é um caminho para ajudar na construção de um novo projeto formativo para os futuros professores. As escolas não conseguem ensinar bem se não conhecem bem suas comunidades, da mesma forma, as universidades precisam conhecer bem a realidade social para inserir seus graduandos. Os futuros professores não podem ficar com uma ideia de como a escola funciona, é fundamental que eles tenham um conhecimento real da comunidade em que as escolas estão imersas. Escutar a comunidade para trabalhar com ela, não para ela, preparar o professor dentro das comunidades, ou

seja, os alunos das licenciaturas junto com a escola e com a comunidade interagindo, conhecendo-se e colaborando mutuamente no processo de ensino e aprendizagem.

Corroborando com Zeichner (2024), compreendemos que se faz necessária a inserção dos recursos culturais oriundos das comunidades nas escolas e na formação dos professores, o que ele denomina de uma “pedagogia culturalmente sustentável” (Zeichner, 2024, p. 15 – tradução nossa), valorizando as línguas, o letramento, as histórias e os modos culturais de ser, por meio de recursos de conhecimento, práticas sociais e tradições presentes nas comunidades.

Os membros da comunidade que, na maioria das vezes, não são aproveitados na formação dos professores, passando a integrar o processo formativo, podem compartilhar a expertise da comunidade, apresentar seu histórico, suas lutas e conquistas. Tais ações e aproximações deveriam ser fundantes nos currículos dos cursos de formação de professores. Ao se aproximar da realidade da comunidade, formaremos professores com conhecimento da cultura, da história, das necessidades e problemas sociais do grupo que, assim, poderão contribuir de forma significativa e real na construção do saber dos seus alunos.

Os formadores de professores não podem discutir como ensinar a ser professor sem conhecer a comunidade em que o futuro professor vai trabalhar. Como nos traz Zeichner (2024), as ações e os comportamentos dos formadores de professores têm muito mais peso do que as palavras. Os formadores têm que se engajar no conhecimento da comunidade, só assim fará sentido o que ensina para os acadêmicos e, quando este chegar na escola, não terá um choque com a realidade. Portanto, torna-se importante envolver-se, engajar-se e trabalhar com a comunidade, trazer pessoas das comunidades para a universidade, mostrando e discutindo problemas da própria comunidade. Trabalhar de forma cooperativa, desmistificando a docência e o trabalho solidário. Um trabalho coletivo, no intuito de superar a dualidade da universidade e escola e, extrapolar a marginalização da comunidade junto as universidades, “[...] por meio dos quais o conhecimento acadêmico, o da escola e o da comunidade se relacionam de maneira menos hierárquica e acidental para apoiar o aprendizado do professor” (Zeichner, 2013, p.203).

É nesse sentido que o espaço híbrido vem como proposta de formação de professores. É a hibridez nesse espaço, ou seja, o diálogo da universidade com a escola e a comunidade, que contribui para encontrar sentido na formação de professores. É um espaço de reconhecimento recíproco entre universidade, escola e comunidade, para superar tensões

entre a racionalidade instrumental e sem sentido, em algumas vezes presente nos projetos de cursos das licenciaturas. A racionalidade instrumental não rompe, nem contribui para a construção interativa entre a universidade, a escola e a comunidade. É necessária uma reflexão coletiva, um processo dinâmico situado na transformação e na conduta cooperativa.

Há desafios para a construção do terceiro espaço (Zeichner, 2013), pois precisamos romper com as resistências e construir relações baseadas no reconhecimento da importância da colaboração, do ouvir o outro e, ainda, de espaços que integrem saberes pedagógicos com saberes comunitários. Um trabalho interdisciplinar, com o reconhecimento das habilidades pessoais e acadêmicas que construam a identidade formativa do grupo envolvido.

Para a construção do terceiro espaço é necessário romper com o binário teoria/prática, pois uma profissão não se define pelo caráter prático ou teórico, simplesmente, mas pelas dimensões teóricas/práticas, culturais, simbólicas, sociais, políticas (Novoa, 2023). A profissão se forma com uma pluralidade de dimensões. É um contínuo envolvimento num processo de aprendizagem dialógica, uma equidade e uma construção de diálogos com a universidade, a escola e a comunidade.

Entre o conceito de espaço híbrido e a realidade da formação de professores: a relação entre a formação docente e a comunidade escolar nas pesquisas brasileiras

Considerando a perspectiva de formação docente em espaços híbridos que interseccionam a universidade, a escola e a comunidade, realizou-se uma revisão de literatura de forma a levantar pesquisas e estudos que se debruçaram sobre esse aspecto da realidade brasileira, por meio de uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, considerando trabalhos de mestrado e doutorado publicados a partir do ano de 2016. Esse recorte temporal permite analisar as tendências mais atuais de pesquisa sobre a temática, considerando as mudanças nas políticas públicas, nas demandas sociais e nas práticas pedagógicas nos últimos anos, garantindo, dessa maneira, que a revisão contemplasse dados e discussões relevantes.

Foram selecionados apenas os estudos que abordassem a formação docente e alguma relação com a comunidade. Inicialmente, buscou-se pelos descritores “educação”, “comunidade” e “formação docente”, com indicação do recorte temporal especificado e inclusão de filtro para que a

busca contemplasse apenas as áreas de avaliação: educação, ensino e interdisciplinar. Chegou-se a 320 títulos.

Após a leitura dos títulos e resumos, a seleção final apreciou apenas 9 trabalhos que apresentam a relação entre formação docente, seja continuada ou inicial, e as comunidades, permitindo compreender um pouco das tendências para o campo da formação de professores e para a promoção de uma educação mais contextualizada e colaborativa no contexto brasileiro.

Quadro 01 – Pesquisas consideradas na revisão de literatura acerca da relação entre a formação de professores, as escolas e comunidade no contexto brasileiro

Autor / Ano	Título	Tipo	Relação com a Comunidade
FARIA, Danusa (2021)	Experiências formativas entre professoras/es de redes e coletivos docentes latino-americanos	Dissertação	Comunidade escolar e coletivos como espaço de transformação e aprendizado colaborativo
DANTAS, Silvania (2019)	Formação continuada dos professores no Projovem Urbano em Natal/RN	Dissertação	Integração entre escola e comunidade via Planejamento de Ação Comunitária e práticas contextualizadas
FELIPE, Thayza (2020)	Formação docente e diversidade sociocultural amazônica	Tese	Valorização dos saberes locais e diversidade cultural; diálogo com comunidades amazônicas
MALLMANN, Elisete (2022)	Repercussões do Grupo Movimento Pensante na construção do “Ser Educadora”	Tese	Fortalecimento de vínculos entre docentes, famílias e contexto social
NICOLAIEWSKY, Clarissa (2020)	Tornar-se Mariana: A construção da comunidade em uma escola que garanta lugar para cada um	Tese	Escola como espaço de construção de comunidade democrática e inclusiva
PEREIRA, Luciana (2021)	Pedagogia Griô e modos de ser professor/a em comunidades quilombolas	Tese	Práticas educativas baseadas em saberes tradicionais e valorização da ancestralidade
DAMACENA, Fabíola (2023)	Histórias de professores da Transamazônica e Xingu	Tese	Formação docente alinhada às demandas sociais e culturais das comunidades rurais
SANTOS, Elizana (2023)	Auto-organização e formação docente emancipatória na Licenciatura em Educação do Campo	Tese	Formação enraizada na coletividade e experiências vividas na comunidade rural
VEIGA, Adriana (2023)	Trabalho, educação e escola no contexto do campo (São Bento e Assentamento Contestado, PR)	Tese	Participação da comunidade na construção de PPP; práticas pedagógicas contextualizadas

Fonte: Autoras (2025).

O primeiro estudo identificado sobre a temática foi o de Faria (2021). A dissertação investiga a formação docente em redes e coletivos latino-americanos, articulados pelo Encontro Ibero-americano de coletivos e redes de professores e educadores que realizam pesquisa, transformação e inovação a partir de sua escola e comunidade. O estudo qualitativo está

vinculado ao Programa de Pós-Graduação em processos formativos e desigualdades sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e ao coletivo brasileiro REDEALE (Rede de Docentes que Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita), em diálogo com a rede peruana REDENU (Rede Desenredando Nudos).

A metodologia incluiu levantamento bibliográfico sobre os encontros ibero-americanos, análise das ações formativo-investigativas entre os coletivos, e coleta de dados por meio de entrevistas, conversas, narrativas escritas e cartas trocadas. De acordo com a autora, essas narrativas ajudam a transformar as vivências em aprendizado e fortalecem a parceria entre esses coletivos, criando juntos novas formas de pensar e agir na educação.

A comunidade é mencionada na dissertação de Faria (2021) no contexto dos encontros e dos projetos desenvolvidos entre os coletivos docentes REDENU (Peru) e REDEALE (Brasil). A autora aborda os processos formativos e investigativos ocorridos a partir do diálogo entre esses coletivos, ressaltando a condição dos docentes como pesquisadores de sua prática, dentro da escola e da comunidade onde atuam. Assim, a comunidade escolar e o contexto local aparecem na pesquisa como parte fundamental das experiências compartilhadas, pois as práticas pedagógicas e as narrativas docentes dialogam com os espaços de atuação docente.

A pesquisa de mestrado de Dantas (2019) está vinculada à linha de pesquisa formação docente e práticas pedagógicas do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do IFRN e investiga a formação continuada dos professores do Programa ProJovem Urbano em Natal/RN, realizada no Centro Municipal de Referência em Educação Aluizio Alves (CEMURE). O estudo tem como objetivo compreender como ocorreu essa formação, promovida pelo CEMURE, órgão da Prefeitura de Natal responsável por encontros de capacitação continuada para os profissionais da educação do município. Na pesquisa, há uma forte valorização da relação entre a comunidade e a formação, destacando a importância de criar uma interface significativa entre o currículo, as ações educativas e a realidade comunitária. A ideia central é que a formação docente e a própria prática pedagógica devem considerar e valorizar a cultura, as manifestações e as especificidades das comunidades onde estão inseridos os estudantes.

Além disso, o Planejamento de Ação Comunitária (PLA) é apresentado como um espaço de integração entre a escola e a comunidade, no qual as ações práticas dos estudantes fora da sala de aula, como cantar, plantar árvores ou separar lixo, representam uma tentativa de sensibilizar os jovens

para problemas sociais locais, ao mesmo tempo em que promovem uma aprendizagem interdisciplinar e engajada na realidade comunitária.

A formação, nesse contexto, também é trabalhada como um processo que deve estimular os docentes a compreenderem a dinâmica social das comunidades, promovendo ações que reforcem a participação cidadã e o protagonismo dos jovens. Assim, a formação com a comunidade não é apenas uma etapa do currículo, mas um princípio que orienta a prática pedagógica, valorizando o vínculo entre escola, jovens e seu entorno social.

O objetivo da tese de Felipe (2020) é analisar e fortalecer a formação docente voltada para a educação intercultural e a valorização da diversidade cultural nas escolas, promovendo o desenvolvimento de competências capazes de promover a inclusão, o respeito às diferenças e a construção de uma prática pedagógica que dialogue com as comunidades em que os docentes atuam.

A tese evidencia que a formação docente não deve se limitar ao currículo básico, mas precisa ser humanizadora e sensível às realidades das comunidades em que os professores atuam. Ela reforça a importância de preparar os docentes para reconhecerem e valorizarem a diversidade cultural presente na escola, promovendo uma educação que respeite as especificidades de cada comunidade.

A autora Felipe (2020) destaca que os saberes dos sujeitos locais, como extratores, pescadores, agricultores e indígenas não têm sido valorizados na atuação e formação docente. Concluiu que a instituição pesquisada não desenvolveu reflexões e habilidades voltadas para as especificidades socioculturais dos alunos e observou que embora os documentos institucionais apontem a preocupação com o aprimoramento da formação de seus professores, no que se refere às questões culturais, não houve ações efetivas nesse sentido, no período analisado, ressaltando a necessidade de diálogo e valorização dessas comunidades na elaboração de políticas e modelos educacionais mais inclusivos e respeitosos com a multiculturalidade.

A pesquisa apresenta como objetivo compreender como o Grupo Movimento Pensante contribui para a construção do “Ser Educadora”, na Educação Infantil, destacando a importância das experiências compartilhadas e das reflexões que acontecem nesse espaço de convivência. Essa abordagem reforça uma formação que vai além do conteúdo técnico, encontrando, na convivência e na troca de saberes, uma forma de fortalecer o vínculo das educadoras com suas comunidades. Assim, a autora ressalta que a formação se torna um processo vivo e

colaborativo, onde a relação com o contexto social e com as famílias é fundamental para desenvolver práticas significativas.

A relação entre formação e comunidade aparece como uma peça-chave nesse processo, pois ela ajuda as educadoras a se sentirem mais conectadas às realidades locais, criando uma prática pedagógica participativa. Segundo a pesquisa, essa aproximação potencializa o protagonismo das crianças e o envolvimento das famílias, fazendo com que a formação não seja algo separado da vida real, mas uma prática que transforma e é transformada pelo contexto no qual acontece.

Os resultados indicam que uma formação que valoriza a convivência, o diálogo e a colaboração, contribuindo para a construção de profissionais mais conscientes, capazes de promover uma educação infantil mais acolhedora e que realmente dialogue com as necessidades da comunidade, fortalecendo os vínculos e o aprender de forma coletiva.

O objetivo principal da tese de Nicolaiewky (2020) foi entender de que forma a escola Mariana promove a construção de uma comunidade, analisando os processos, práticas e relações que contribuem para o fortalecimento do senso de coletividade entre seus integrantes. Buscou compreender as estratégias pedagógicas, culturais e relacionais que favorecem a criação de um ambiente escolar mais coeso, participativo e colaborativo, promovendo uma reflexão sobre a constituição e o desenvolvimento de uma comunidade escolar.

Um aspecto central da pesquisa é a compreensão de que a construção de uma comunidade escolar vai além das ações institucionais, envolvendo também aspectos emocionais, culturais e identitários. A autora destaca que “a construção da comunidade demanda o reconhecimento do outro, o diálogo e a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos na escola” (Nicolaiewky, 2020, p. 45). Esses aspectos evidenciam uma compreensão ampla e aprofundada do que significa construir uma comunidade escolar sólida, inclusiva e participativa.

A pesquisa de Pereira (2021) tem como objetivo compreender as interfaces entre os fundamentos epistêmico-políticos da Pedagogia Griô e os modos de ser professor em comunidades quilombolas de Remanso/BA e Iúna/BA. A autora evidencia a relação entre a formação docente e prática comunitária. Ao explorar essa conexão, buscou valorizar conhecimentos tradicionais e a ancestralidade como elementos centrais na construção de uma educação que respeita as identidades culturais, promovendo uma formação de professores sensível às demandas específicas dessas comunidades, inclusive no enfrentamento do racismo e na valorização da diversidade étnico-cultural.

Pereira (2021) considera que a Pedagogia Griô emerge como uma estratégia inovadora e fortalecedora para a formação de docentes capazes de atuar de forma intercultural, promovendo o reconhecimento e a valorização das vidas e saberes das comunidades quilombolas, contribuindo, assim, para uma educação mais inclusiva e democrática.

A investigação de Damacena (2023) teve abordagem qualitativa e o objetivo geral de apresentar a relação entre a universidade e a escola básica na região do Rio Xingú e na Educação do Campo, destacando experiências de professores, estudantes e comunidades. A pesquisa foi baseada em relatos e experiências de pessoas envolvidas na Educação do Campo e visou construir e aprofundar o entendimento sobre a interação entre esses níveis de ensino, enfatizando a importância do protagonismo comunitário, do contato com as realidades locais e da formação de professores alinhada às demandas sociais e culturais das comunidades rurais. A pesquisa valoriza o conhecimento popular e a prática pedagógica contextualizada.

As memórias dos professores sobre suas experiências de interação com as comunidades rurais, especialmente em regiões como a Transamazônica e o Xingu, demonstram que o trabalho com as comunidades é fundamental. Além disso, a valorização do conhecimento comunitário e das experiências de vida, presentes nas narrativas, mostram a relação entre a comunidade e a prática pedagógica, reforçando que uma formação docente contextualizada e voltada para o envolvimento com a comunidade favorece uma educação mais dialógica e transformadora.

O objetivo da tese de Santos (2023) é compreender como a auto-organização e a formação docente emancipatória se manifestam na experiência dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, promovendo reflexões sobre práticas pedagógicas contextualizadas e transformadoras. Além disso, ela busca evidenciar a importância de uma prática pedagógica que integre o tempo escolar com os demais tempos da vida estudantil e comunitária, evidenciando que a formação da dimensão coletiva é um dos fundamentos do curso.

Santos (2023) destaca que a formação deve atender às realidades específicas das comunidades rurais, valorizando a coletividade e a autonomia dos estudantes e evidencia que a formação docente na Educação do Campo está intrinsicamente ligada à experiência coletiva e à prática com a comunidade. Ela ressalta que a auto-organização dos estudantes e professores, fundamentada na participação ativa, na articulação com as comunidades rurais e na luta por direitos, é essencial para uma formação contextualizada.

Em sua tese, autora Veiga (2023) destaca que a formação docente, especialmente nas escolas localizadas no campo, deve estar voltada para a participação coletiva da comunidade, considerando suas especificidades e realidades locais. Nesse sentido, a autora ressalta que a formação continuada, promovida por entidades como a Universidade Tuiuti do Paraná, busca orientar os professores para reformular os Projetos Político-Pedagógicos de forma participativa, envolvendo a comunidade escolar na construção de um projeto que seja legítimo e relevante para suas realidades. O objetivo da pesquisa, conforme apresentado pela autora, foi analisar a relação entre trabalho, educação e escola no contexto do campo, especificamente no município da Lapa, Paraná.

Veiga (2023) critica a tendência de políticas que priorizam índices e resultados práticos, muitas vezes desconectados da realidade sociocultural local, e defende uma formação que valorize a relação entre escola, comunidade e território, promovendo o fortalecimento dos laços comunitários.

Quanto às considerações, a autora reflete que há um esforço por parte das escolas e professores para trabalhar com os conteúdos das Diretrizes da Educação do Campo, apesar de a prática pedagógica, muitas vezes, estar alinhada a uma lógica urbana, centrada em resultados e no conteudismo. Ela evidencia que há uma tensão entre as ações propostas e as práticas que predominam, influenciadas por políticas públicas, interesses do mercado e estruturas institucionais.

Considerações finais

A revisão de literatura, por meio dos estudos analisados mostra que a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, ganha muito mais força quando está conectada à realidade dos lugares, com os grupos de docentes e com as comunidades escolares e as rurais. Ficou evidente a valorização do trabalho coletivo, dos saberes tradicionais e da diversidade sociocultural, especialmente no contato com comunidades amazônicas, quilombolas e do campo.

Quando a formação docente se apoia nessas experiências comunitárias, ela cria vínculos mais fortes entre escola e sociedade, ajuda a construir comunidades democráticas e inclusivas e incentiva práticas pedagógicas mais próximas do cotidiano dos alunos. Os achados corroboram com a integração proposta por Zeichner (2010; 2013; 2015; 2024) entre a formação de professores, as escolas e as comunidades, em especial aquelas não dominantes.

Por outro lado, algumas pesquisas apontam que ainda existem muitas propostas de formação que seguem presas a políticas educacionais centralizadas em lógicas urbanas, conteudistas e em resultados de desempenho que, de longe, correspondem ao que Zeichner (2024) intitulou de “pedagogia culturalmente sustentável”, o que dificulta a construção de formações mais críticas e realmente voltadas para a transformação social.

Por fim, associando os achados da revisão de literatura aos estudos de Zeichner (2010; 2013; 2015; 2024) compreende-se que a integração com comunidades não dominantes fortalece vínculos sociais, valoriza saberes locais e promove práticas pedagógicas mais significativas, enquanto modelos tradicionais permanecem centrados na universidade e no conteudismo. Conclui-se, assim, que o modelo híbrido, ao estimular diálogo e cooperação entre todos os atores, pode favorecer a formação de docentes capazes de atuar de forma crítica, inclusiva e socialmente transformadora.

Referências

- DAMACENA, Fabíola Aparecida Ferreira. Histórias de professoras e professores da Transamazônica e Xingu: interfaces entre memória e formação docente. 2023. *Tese* (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.
- DANTAS, Silvania Francisca. A formação continuada dos professores no Projovem Urbano em Natal/RN, no Centro Municipal de Referência em Educação Aluizio Alves – CEMURE. 2019. *Dissertação* (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
- FARIA, Danusa Tederiche Borges de. Experiências formativas entre professoras/es de redes e coletivos docentes latino-americanos. 2021. *Dissertação* (Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.
- FELIPE, Thayza Wanessa Silva Souza. Formação docente e diversidade sociocultural amazônica: um estudo sobre a formação dos professores do colégio La Salle - Manaus. 2020. *Tese* (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.
- MALLMANN, Elisete. As repercussões do grupo Movimento Pensante na construção do “ser educadora” da Educação Infantil. 2022. *Tese* (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.
- NICOLAIEWSKY, Clarissa de Arruda. Tornar-se Mariana: a construção da comunidade em uma escola que garanta lugar para cada um. 2020. *Tese* (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- NOVOA, Antônio. *Professores: libertar o futuro*. SP: Editora Diálogos, 2023.
- PEREIRA, Luciana de Araujo. Pedagogia Griô e suas interfaces com os modos de ser professor/a em comunidades quilombolas: (de)colonização da profissão docente. 2021. *Tese* (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.
- SANTOS, Elizana Monteiro dos. A auto-organização e a formação docente emancipatória na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: reflexões a partir da experiência da turma Gabriela Monteiro. 2023. *Tese* (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

VEIGA, Adriana Almeida. Trabalho, educação e escola no contexto do campo: localidade de São Bento e Assentamento Contestado – Lapa - PR. 2023. *Tese* (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

ZEICHNER, Ken. *Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo*. BH: Autentica Editora, 2013.

ZEICHNER, Ken. Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. v. 61(1-2). p. 89–99. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1177/00224871093476712010>

ZEICHNER, Ken; PAYNE, Katherina A.; BRAYKO, Kate. Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. p. 01 –14. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487114560908>

ZEICHNER, Ken. *Communities*. London: Bloomsbury Academic, 2024.

Submetido em outubro de 2025
Aceito em novembro de 2025
Publicado em abril de 2026

