

DOCÊNCIA CONTEXTUALIZADA: DIFERENÇAS CONCEITUAIS ENTRE TERCEIROS ESPAÇOS, ESPAÇOS HÍBRIDOS E ESPAÇOS COMUNS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CONTEXTUALIZED TEACHING: CONCEPTUAL DIFFERENCES BETWEEN THIRD SPACES, HYBRID SPACES, AND COMMON SPACES IN TEACHER EDUCATION

Júlio Emílio Diniz-Pereira¹
Ilma Bicalho Sousa Daniel²

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir a ideia de docência contextualizada por meio do esclarecimento de diferenças conceituais entre três expressões introduzidas recentemente no campo da pesquisa sobre formação de professores por Kenneth Zeichner e António Nóvoa: terceiros espaços, espaços híbridos e espaços comuns. Apesar de ambos os autores recorrerem à ideia de terceiros espaços, há particularidades no uso desse termo por eles. Enquanto o autor estadunidense, ao incluir as comunidades existentes no entorno das escolas na preparação de novos professores da educação básica, prefere a utilização de espaços híbridos, o autor português, por sua vez, adota a expressão espaços comuns e, ao fazer isso, ressalta a impossibilidade de pensar a preparação de novos docentes sem a participação das escolas. Sendo assim, a tese defendida neste texto é que, mesmo admitindo-se a existência de elementos comuns, a docência é desenvolvida e aprendida em contextos específicos e, por isso, apesar de ancorada em universidades, a formação de novos professores da educação básica deve acontecer sempre com o envolvimento efetivo das escolas, dos profissionais que nelas trabalham e de pessoas das comunidades no entorno delas.

Palavras-chave: formação de professores; docência contextualizada; terceiros espaços; espaços híbridos; espaços comuns.

Abstract

The aim of this article is to discuss the idea of contextualized teaching by clarifying conceptual differences between three terms recently introduced into the field of teacher education research by Kenneth Zeichner and António Nóvoa: third spaces, hybrid spaces, and common spaces. Although both authors use the idea of third spaces, there are particularities in their use of this term. While the American author, in including existing communities surrounding schools in the preparation of new primary and secondary teachers, prefers the use of hybrid spaces, the Portuguese author, in

1 Doutorado em Educação - Curriculum and Instruction pela University of Wisconsin - Madison, Estados Unidos. Professor Titular da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5401-4788>.

2 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestrado em Educação pela UFMG. Técnica em Assuntos Educacionais da UFMG, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4305-1580>. E-mail: ibicalhosousa@gmail.com

turn, adopts the term common spaces and, in doing so, emphasizes the impossibility of thinking about the preparation of new teachers without the participation of schools. Therefore, the thesis defended in this article is that, even admitting the existence of common elements, teaching is developed and learned in specific contexts and, then, despite being anchored in universities, the preparation of new primary and secondary teachers should always occur with the effective involvement of schools, the professional who work in them, and people from the surrounding communities.

Keywords: teacher education; contextualized teaching; third spaces; hybrid spaces; common spaces.

Introdução

O propósito deste artigo é discutir a ideia daquilo que denominamos docência contextualizada por meio de uma tentativa de esclarecimento das semelhanças e diferenças conceituais entre termos e expressões introduzidos recentemente no campo da pesquisa sobre formação docente: terceiros espaços, espaços híbridos e espaços comuns.

Chamamos de docência contextualizada aquela que acontece em contextos históricos, sociais, econômicos, políticos, culturais e educacionais específicos, ou seja, trata-se de práticas pedagógicas desenvolvidas, individual e/ou coletivamente, em determinados espaços (nas escolas e nas comunidades no entorno delas) e que são construídas pensando nas peculiaridades daqueles territórios e, obviamente, nas características próprias dos sujeitos que vivem neles. Apesar de admitirmos a existência de elementos comuns ao magistério, ressaltamos que a docência é uma prática pedagógica situada; desenvolvida e aprendida em contextos muito particulares. Dessa maneira, defendemos que, apesar de ancorada em universidades (ou em IES), a formação acadêmico-profissional docente³ deve acontecer sempre COM as escolas da educação básica, as/os profissionais⁴ que nelas trabalham e pessoas das comunidades no entorno delas.

Ao considerar a relevância de se estabelecerem relações estreitas e sistemáticas entre as universidades e as instituições de educação básica

3 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 dúbia 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).

4 Consientes 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...

– aspecto reiteradamente enfatizado, por exemplo, nas diversas edições das diretrizes curriculares nacionais (DCN) dos cursos de licenciatura no Brasil –, bem como destacado em estudos voltados para a formação de professoras/es da educação básica no mundo (Canário, 2001; Darling-Hammond e Baratz-Snowder, 2007; Vaillant e Marcelo, 2012; Tardif, 2014), mostra-se oportuno recorrermos às contribuições de dois autores-chave sobre a constituição dos chamados terceiros espaços, espaços híbridos e espaços comuns na formação acadêmico-profissional docente: Kenneth Zeichner e António Nóvoa. Afinal, quais as semelhanças e diferenças conceituais entre esses termos? O que eles trazem de novo – se é que realmente trazem alguma novidade – para o campo da pesquisa sobre docência e formação de professoras/es da educação básica e para a prática de formar novas/novos profissionais da educação no Brasil e no mundo?

Terceiros espaços na formação acadêmico-profissional docente

Com o propósito de pensar alternativas para superar a perspectiva unilateral da universidade na formulação e condução dos processos de preparação de professoras/es da educação básica, Kenneth Zeichner e António Nóvoa propõem a criação dos chamados terceiros espaços nesses programas. Esses espaços, de uma maneira geral, consistem em ambientes de colaboração que buscam instituir vínculos mais orgânicos e menos hierarquizados entre as universidades e as instituições escolares (bem como as comunidades no entorno das escolas), de modo a ampliar e aprimorar as possibilidades de formação de docentes da educação básica.

Convém inicialmente destacar que, embora ambos os autores recorram à noção de terceiros espaços, há particularidades no uso feito por eles, conforme procuraremos evidenciar neste artigo. Enquanto Zeichner (2010; 2013) faz referência à criação dos chamados espaços híbridos que integram conhecimentos acadêmicos, escolares e comunitários e, por conseguinte, discute a necessidade de aproximação entre as universidades, as escolas de educação básica e as comunidades em que as escolas estão inseridas, Nóvoa (2023; 2025) defende a ideia de constituição dos chamados espaços comuns e, embora reconheça a relevância de que a formação de professoras/es considere também a diversidade das famílias e das comunidades, a análise dele concentra-se mais fortemente na relação entre a universidade e a escola de educação básica. Discutiremos, então, nos parágrafos a seguir, algumas semelhanças e diferenças conceituais entre esses termos.

Terceiros espaços: espaços híbridos

Kenneth Zeichner é Professor Emérito da Universidade de Wisconsin, em Madison, e da Universidade de Washington, em Seattle, ambas nos Estados Unidos da América. Zeichner (2010, p. 483/484) afirmou que “um problema perene em programas tradicionais de formação de professores mantidos por faculdades e universidades tem sido a da falta de conexão entre os cursos de formação de professores nessas unidades e o campo da prática”. Ainda nas palavras desse autor, “[e]mbora a maior parte dos programas universitários de formação de professores inclua, agora, múltiplos campos de experiência em toda a sua extensão e situem, geralmente, as experiências de campo em algum tipo de parceria escola-universidade” (p. 484), as/os professoras/es em formação (estudantes de licenciatura)⁵ normalmente não encontram oportunidades concretas, durante os estágios, para utilizar os conhecimentos adquiridos no decurso da sua trajetória acadêmica.

É importante destacar que o autor desenvolve a análise dele no contexto específico dos Estados Unidos. Contudo, as questões por ele suscitadas ultrapassam as fronteiras desse país, podendo ser encontradas nos cursos de formação de professoras/es de outras partes do mundo. Conforme destacado anteriormente, o desafio, por exemplo, em relação ao distanciamento entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica na formação acadêmico-profissional docente, vem sendo apontado por diferentes pesquisadoras/es que se dedicam ao estudo da formação docente, sendo uma realidade identificada também no contexto brasileiro (André, 2010; Diniz-Pereira, 2006; Gatti, 2013-2014; 2024; Scheibe; Bazzo, 2013).

Sobre a ausência de integração entre as universidades (ou IES) e as escolas de educação básica, Zeichner (2010) alerta para o fato de que essa desconexão resulta em um desconhecimento mútuo acerca do processo de formação acadêmico-profissional docente. De um lado, as/os professoras/es da educação básica não têm clareza sobre os conteúdos e as metodologias adotados nas universidades (ou IES); de outro, estas instituições pouco sabem acerca das práticas desenvolvidas nas escolas em que as/os professoras/es em formação (estudantes de licenciatura) realizam os estágios delas/deles e que, posteriormente, atuarão profissionalmente. Esse distanciamento compromete tanto o

⁵ Diniz-Pereira tem adotado ao longo de suas publicações o termo “professoras/es em formação” para se referir às/aos discentes dos cursos de licenciatura. Para esse autor, a/o estudante, ao iniciar um curso de formação acadêmico-profissional docente em uma universidade (ou IES), deve ser tratada/o como uma/um “professora/professor em formação”.

acompanhamento do desempenho das/dos professoras/es em formação (estudantes de licenciatura) nas atividades desenvolvidas no ambiente escolar – que, na maior parte das vezes, não têm retorno se, de fato, mobilizam adequadamente os conhecimentos obtidos na universidade – quanto o planejamento das atividades formativas, uma vez que cada IES organiza suas ações de maneira isolada.

Desse modo, de acordo com o cenário delineado por Kenneth Zeichner, a formação acadêmico-profissional docente desenvolve-se normalmente de modo compartimentado, uma vez que as atividades são trabalhadas, ao longo do percurso formativo das/dos discentes das licenciaturas, como momentos isolados, isto é, sem conexão entre si. Com efeito, embora as oportunidades formativas sejam previstas no currículo e oferecidas às/aos professoras/es em formação (estudantes de licenciatura), geralmente, não se estabelece uma relação pedagógica intencional, sustentada por um projeto devidamente articulado, entre as diversas ações desenvolvidas. Sendo assim, observa-se que a responsabilidade em promover as conexões entre as atividades tende a recair exclusivamente sobre as/os professoras/es em formação (estudantes de licenciatura). Com isso, instaura-se uma dinâmica que destoa do rigor e cuidado que se espera de uma formação acadêmico-profissional.

Cabe destacar que, além de reconhecer a inegável relevância das escolas de educação básica na formação acadêmico-profissional docente, Zeichner (2010; 2013) sublinha também a importância do papel das comunidades do entorno escolar, especialmente aquelas historicamente marginalizadas (Zeichner, 2024). O termo comunidade é empregado aqui conforme a interpretação de Diniz-Pereira (2022, p. 8) que o associa a “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”.

Portanto, na perspectiva de Zeichner (2010, 2013), o conhecimento necessário à formação acadêmico-profissional docente encontra-se distribuído nas escolas, nas universidades e nas comunidades, sendo fundamental colocar em interação os conhecimentos construídos nesses espaços. Assim, um desafio que se coloca é identificar a melhor maneira de proporcionar às/aos professoras/es em formação (estudantes de licenciatura) o acesso a esses conhecimentos, viabilizando a mediação a partir dos diferentes ambientes.

Para enfrentar esse desafio, Zeichner (2010) propõe a criação dos chamados espaços híbridos e, para tal, o autor faz uso do conceito de terceiros espaços, o qual, de acordo com o autor, tem como base

a ideia de hibridismo cultural que parte do reconhecimento de que os sujeitos constroem os seus sentidos de mundo a partir da articulação entre diferentes discursos. Nessa linha, os chamados terceiros espaços representam uma proposta de superação das dicotomias tradicionais – como aquelas entre teoria e prática ou entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento profissional – por meio da constituição de uma lógica integradora que valoriza simultaneamente múltiplos sujeitos, experiências distintas e várias formas de conhecimento.

Para Zeichner (2010), os terceiros espaços configuram-se como iniciativas que procuram estabelecer uma relação mais dialética e equilibrada entre conhecimento acadêmico, profissional e aquele advindo das comunidades. Nessa linha, esses espaços constituem uma alternativa fundamentada em uma visão crítica acerca de perspectivas que conferem ao conhecimento acadêmico um status mais elevado, situando-o como a fonte de conhecimento principal sobre a docência. O autor esclarece que, ao fazer uso do termo conhecimento acadêmico, ele refere-se tanto aos conhecimentos “adquiridos nas disciplinas de humanidades e ciências, quanto àqueles na área da educação” (Zeichner, 2010, p. 480). Por sua vez, o conhecimento profissional refere-se àquele produzido na escola de educação básica. Os chamados espaços híbridos permitem, nessa medida, criar pontes entre diferentes ambientes formativos a fim de apoiar e aperfeiçoar a aprendizagem das/dos professoras/es em formação (estudantes de licenciaturas), fortalecendo, assim, a formação acadêmico-profissional docente.

Sendo assim, a constituição desses espaços tem como pressuposto uma mudança epistemológica na formação de professoras/es, a qual implica superar uma perspectiva centrada exclusivamente na universidade. Com efeito, Zeichner (2010) defende a valorização e o uso articulado de múltiplas fontes de conhecimento – universidade, escola de educação básica e comunidade – sob o entendimento de que, ao colocá-las em diálogo, é possível enriquecer a formação das/dos professoras/es em formação (discentes das licenciaturas), proporcionando-lhes um repertório mais abrangente, diversificado e, nesse sentido, capaz de melhor contemplar as demandas que podem se interpor no exercício do magistério.

Para discutir sobre o modo como seria possível estruturar os chamados espaços híbridos, o autor se vale dos conceitos de cruzamento de fronteira institucional, expertise horizontal e knotworking (Zeichner, 2013).

O cruzamento de fronteira institucional diz respeito ao movimento por meio do qual diferentes pessoas participantes de um curso de licenciatura

atravessam os limites de suas instituições para desenvolver um trabalho colaborativo voltado à resolução de problemas comuns. A zona de fronteira, nesse sentido, configura-se como um espaço fluido e flexível que favorece a construção de parcerias contínuas, evitando que a formação das/dos discentes das licenciaturas se restrinja a um único ambiente institucional. Isso pode favorecer a aprendizagem das/dos professoras/es em formação (estudantes de licenciaturas), possibilitando que a colaboração de cada organização possa ser modulada, ajustada ao longo do tempo, conforme cada uma delas contribui com os seus conhecimentos (Zeichner, Payne e Brayko, 2015).

Ao promover o referido exercício de ultrapassar as fronteiras de suas organizações e trabalharem uns com os outros, estabelecendo novas metas, ferramentas, práticas, pessoas participantes de cursos de licenciatura desenvolvem uma expertise horizontal. Entende-se que, nesse processo, essas/esses participantes mobilizam os conhecimentos construídos nos seus espaços institucionais para o desenvolvimento de um trabalho coletivo. Trata-se de uma dinâmica que, além de reorganizar as tradicionais hierarquias de conhecimento, amplia a aprendizagem das/dos participantes, ao possibilitar o acesso a formas de atuação, linguagens e modos de pensar que não poderiam ser desenvolvidos de maneira própria, valendo-se apenas de referenciais e sistemas individuais. Nessa medida, a expertise horizontal fundamenta-se em uma concepção de que todas/todos as/os profissionais envolvidas/os em uma atividade coletiva (no caso, um curso de formação de professoras/es) podem colaborar a partir de seus conhecimentos e experiências próprios, os quais são considerados igualmente válidos e relevantes (Zeichner, 2013).

O conceito de *knotworking* – “nós” – também oferece um caminho para compreender a aprendizagem das/dos professoras/es em formação (estudantes das licenciaturas), ao levar em consideração a colaboração entre a universidade, a escola e a comunidade. Os distintos interesses, valores e práticas dessas organizações são mediados por esses “nós”. A partilha de conhecimentos especializados para desatar esses “nós” pode contribuir para apoiar a formação das/dos discentes de licenciatura (Zeichner, 2013).

Sendo assim, a constituição dos chamados espaços híbridos, de acordo com a perspectiva de Zeichner (2010; 2013; 2015), coloca em questão os tipos de conhecimento que são valorizados na formação docente e quem são os sujeitos reconhecidos como legítimos para produzir e compartilhar esses conhecimentos. Trata-se, portanto, de ter em vista não apenas o que as/os discentes das licenciaturas precisam aprender, mas

também quem são os atores que devem ser considerados na construção dos processos formativos. Isso implica ter presente que esses processos não são neutros, estando sempre atravessados por disputas que afirmam, mas também silenciam vozes.

Ademais, a estruturação desses espaços traz implícita a visão de Zeichner (2013) segundo a qual a preparação de professoras/es para atuar em uma sociedade democrática implica a democratização da própria formação docente. Isso demanda romper com modelos excludentes que, em se tratando da formação acadêmico-profissional docente, reservam exclusivamente à universidade o papel de produtora de conhecimentos, substituindo-os por modelos nos quais ocorrem a inclusão de outros agentes – professoras/es da educação básica e membros das comunidades – como participantes ativos na construção dos currículos e das atividades formativas. Para o autor, o modelo antidemocrático “falha em utilizar estrategicamente o conhecimento e a experiência que existem nas escolas e nas comunidades que poderiam orientar a formação de professores” (Zeichner, 2013, p. 201).

Nessa linha, a referida perspectiva pressupõe considerar e colocar em interação, conforme mencionado anteriormente, conhecimentos profissionais, acadêmicos e comunitários por meio da constituição de espaços nos quais os sujeitos renunciam a seus papéis instituídos e se reúnem para interagir de maneira mais horizontal, como iguais (Zeichner, Payne e Brayko, 2015). Zeichner (2013) chama a atenção para o fato de que a mera presença de diferentes sujeitos em um mesmo espaço físico – para planejar, implementar ou reformular os programas de formação docente – não garante, por si só, transformações significativas nos modos como o conhecimento é utilizado. Tampouco assegura a construção de relações mais equitativas, as quais são necessárias à reconfiguração da formação acadêmico-profissional docente. Nesse sentido, torna-se fundamental atentar-se não apenas à composição desses espaços, mas sobretudo à natureza das relações que neles se estabelecem. Com efeito, é preciso considerar a qualidade das relações construídas: se são, de fato, democráticas, pautadas na escuta mútua, na valorização dos conhecimentos diversos e na partilha horizontal de responsabilidades. É nesse plano relacional que se inscreve a possibilidade de promover mudanças estruturais nos modos de conceber e levar a efeito ações que possam contribuir para aprimorar a referida formação.

Ainda segundo a perspectiva de Zeichner (2013), é preciso considerar que o referido espaço pressupõe a existência de diversas visões sobre o que e como formar professoras/es, que demandarão negociações cuja gestão

pode se mostrar desafiante. Portanto, não se trata de ignorar as possíveis tensões e dificuldades que podem surgir, o que evidencia que a constituição desses espaços requer entendimentos que vão sendo continuamente (re)construídos – o que lhe confere um caráter processual e inacabado.

Zeichner (2010, p. 487) relaciona uma série de tipos de cruzamentos de fronteira institucional que têm sido implementados nos programas de formação de professoras/es, com vistas a “ilustrar diferentes tipos de espaços híbridos que têm sido criados” no âmbito dessa formação.

O primeiro exemplo diz respeito à participação das/dos docentes da escola de educação básica nas disciplinas oferecidas nos programas de formação de professoras/es. Nesse caso, tais docentes colaboram como regentes dos conteúdos que são ministrados nesses cursos, sendo apontada também as atividades de supervisão dos estágios das/dos professoras/es em formação (estudantes de licenciatura) e da participação na reforma e na avaliação de programas em andamento (Zeichner, 2010).

Dessa maneira, a referida iniciativa evidencia uma concepção colaborativa e horizontal entre docentes universitárias/os e professoras/es da educação básica, na qual estas/estes últimas/os participam também da definição dos rumos da formação acadêmico-profissional docente. Trata-se, portanto, de um modelo que valoriza e confere legitimidade às/aos professoras/es da educação básica, o que se contrapõe a perspectivas que criam hierarquias na profissão, atribuindo autoridade diferenciada à/ao docente universitária/o.

O segundo cruzamento de fronteira institucional citado por Zeichner (2010) consiste em integrar as representações e práticas das/dos professoras/es da educação básica aos programas de formação docente. O autor cita a inclusão das produções escritas e pesquisas dessas/desses docentes no currículo dos referidos programas. Tal iniciativa possibilita que as/os professoras/es em formação (estudantes de licenciatura) analisem criticamente não apenas o conhecimento acadêmico, mas também aquele produzido pelas/pelos profissionais da educação básica, especialmente no que se refere aos aspectos diretamente relacionados ao ensino.

Desse modo, promove-se o reconhecimento do exercício da docência como fonte legítima de conhecimento. Com efeito, abre-se a possibilidade para a compreensão das complexidades envolvidas na prática docente por meio da análise de casos reais que demonstram potencial para aprendizagem na e a partir da prática. Assim, essa iniciativa oferece exemplos concretos sobre como o processo de ensinar está intrinsecamente ligado ao ato de aprender – um movimento dinâmico que se renova com a experiência e a reflexão crítica ao longo da carreira.

O terceiro tipo de cruzamento de fronteira institucional refere-se à realização de atividades no ambiente escolar como parte integrante do desenvolvimento das disciplinas nos programas de formação docente. Nessa proposta, componentes curriculares são ministrados, total ou parcialmente, no ambiente escolar, procurando-se estabelecer relações entre os assuntos que estão sendo abordados e as práticas e conhecimentos das/dos professoras/es da escola de educação básica. Ao mencionar um exemplo do uso desse tipo de dinâmica, Zeichner, Payne e Brayko (2015) ressaltam as suas possibilidades, destacando a viabilidade de superação da prática tradicional em que as/os docentes universitárias/os apenas apresentam aos estudantes das licenciaturas os fundamentos teóricos de determinadas estratégias de ensino, acompanhados de vídeos ilustrativos com exemplos de sua “aplicação” (sic). Em uma experiência desse tipo, as/os professoras/es em formação (licenciandas/os) têm a oportunidade de observar diretamente uma/um docente em sala de aula utilizando tais estratégias com os alunos; em seguida, planejam e ensaiam as suas próprias aulas com base nessas práticas, ministram-nas aos alunos e, posteriormente, realizam uma análise reflexiva sobre a sua docência, em diálogo com as/os colegas, as/os docentes do curso e as/os professoras/es da escola de educação básica.

O quarto cruzamento de fronteira institucional refere-se às/aos chamadas/os formadoras/es híbridas/os e consiste em uma configuração na qual as/os formadoras/es de professoras/es trabalham simultaneamente como docentes na educação básica e nos cursos de licenciatura⁶.

Por fim, o quinto tipo de cruzamento de fronteira institucional mencionado por Zeichner (2010) diz respeito à consideração do conhecimento das comunidades em que se localizam as escolas de educação básica. Essa iniciativa visa promover um trabalho colaborativo entre as instituições de ensino superior, as escolas e aqueles que residem nos locais do entorno escolar, reconhecendo que o contexto social e cultural em que a escola está inserida constitui uma fonte legítima e valiosa de conhecimento.

A referida iniciativa evidencia o reconhecimento da relevância de ampliar e diversificar os contextos de formação docente. Tal perspectiva pressupõe que a inserção de professoras/es em formação (licenciandas/os) em atividades realizadas em ambientes que extrapolam os espaços da escola e da universidade favorece o contato direto com realidades sociais, culturais e identitárias diversas, o que enriquece significativamente

⁶ No Brasil, há vários exemplos de formadoras/es híbridas/os nos cursos de licenciatura dos Institutos Federais (IFs). Essas/Esas são professoras/es que lecionam simultaneamente na educação básica, em cursos de formação docente e, em alguns casos, também em programas de pós-graduação.

a formação das/dos discentes das licenciaturas (Zeichner, Payne e Brayko, 2015). Tais experiências possibilitam ainda a aproximação e a interação com os ambientes socioculturais das crianças e famílias com as quais as escolas trabalham, favorecendo o acesso a conhecimentos que possibilitem desenvolver práticas pedagógicas culturalmente relevantes e socialmente comprometidas.

Assim, é possível deduzir que um elemento presente na referida concepção é que o conhecimento necessário para o exercício profissional em contextos que são marcados pela diversidade, como é o caso da escola de educação básica, não possui caráter universal, descontextualizado, ao contrário disso, é situado, isto é, ligado a especificidades das realidades sociais. Portanto, considera-se que as universidades, escolas e comunidades devem se unir para preparar professoras/es que possam proporcionar a todas as crianças a mesma elevada qualidade de ensino. Para Zeichner (2013, p. 214):

Todos os futuros professores devem se envolver com comunidades diversas, tanto fora quanto dentro das escolas como parte de sua formação. A colaboração entre os cursos de formação de professores e as comunidades deve visar para os futuros professores não só a compreensão, mas também a utilização do conhecimento cultural da comunidade no seu ensino.

Sendo assim, evidencia-se uma concepção orientada por uma perspectiva inclusiva que reconhece a diversidade como um elemento inerente ao trabalho do magistério e que, nessa medida, deve compor a formação estabelecida para o exercício dessa profissão. Trata-se de uma perspectiva que remete à defesa feita por Zeichner (2008, p. 17) concernente à formação de professoras/es para a justiça social que, segundo ele, “vai além da celebração da diversidade, procurando formar professores que são determinados e capazes de trabalhar dentro e fora de suas salas de aula a fim de mudar as desigualdades que existem tanto no ensino quanto na sociedade como um todo”.

Ademais, essa perspectiva evidencia a insuficiência de formações de caráter instrumental em que as/os professoras/es em formação (estudantes de licenciatura) são preparadas/os apenas para aplicar métodos ou ministrar conteúdos de maneira padronizada, sem o devido aprofundamento crítico e contextualizado da sua atividade.

Zeichner (2013) ressalta que o reconhecimento da diversidade é importante não apenas para tornar possível a aprendizagem de todos os

alunos, mas também porque a escola ocupa um papel central na formação de cidadãos democráticos. Nessa linha, preparar professoras/es para lidar com a diversidade é não apenas uma exigência pedagógica, mas também ética e política.

Outro aspecto ressaltado por Zeichner, por meio da participação dele no Seminário Internacional Terceiros Espaços na Formação Docente, em junho de 2025, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte, é que, ao não serem preparadas/os para reconhecer e considerar as realidades dos estudantes, corre-se o risco de, quando do seu exercício profissional, as/os docentes se posicionem de maneira distante dos discentes. Portanto, os estudantes não se sentem acolhidos, uma vez que percebem na/no professora/professor um desconhecimento – ou mesmo uma desvalorização – de suas origens, culturas e formas de vida. Tal desconhecimento pode ainda levar as/os professoras/es a assumirem uma postura de “missionários”, cujo objetivo seria “salvar” os estudantes das suas comunidades. Nessa lógica, a atuação da/do docente passa a ser orientada por uma visão na qual a comunidade é pensada sob o signo da falta, reforçando estigmas e contribuindo para o apagamento das vivências dos alunos. Assim, as comunidades, em vez de serem consideradas como espaços legítimos de produção de conhecimento, são desqualificadas, promovendo-se a ideia de que o êxito dos estudantes dependerá do seu afastamento desses locais.

Nessa linha, é importante que as parcerias com as comunidades não se restrinjam a ações meramente figurativas, mas que busquem, intencionalmente, fortalecer a capacidade das/dos professoras/es em mobilizar os conhecimentos locais nas suas decisões pedagógicas, promovendo uma prática que considere as singularidades dos contextos sociais nos quais desenvolvem as suas atividades profissionais. Zeichner defendeu, então, que, no seu exercício profissional, as/os professoras/es devem reconhecer os alunos como membros de uma família, de uma comunidade que tem sabedoria e conhecimentos os quais devem ser conectados à sala de aula. Zeichner nos fez lembrar que, nas escolas não inclusivas, há uma tendência de aumento nos índices de reprovação e evasão escolar. Ele advogou que, em vez de adotar uma postura resistente e distante em relação às comunidades, é preciso compreender e atender as suas reais necessidades.

Como forma de exemplificar ações desenvolvidas de maneira conjunta com as comunidades, Zeichner citou ações efetivadas na Universidade de Washington, em Seattle, tais como a realização de encontros entre alunas/os do curso de Pedagogia e pais de alunos da educação básica para

estes falarem sobre as experiências dos seus filhos na escola; encontros com pessoas idosas que residem nas comunidades e que conhecem as lutas históricas por justiça e educação e que, nessa medida, ensinam as/os discentes sobre a história local; encontro entre alunas/os do curso de Pedagogia e organizações comunitárias para ensinar sobre esses territórios. O autor chama a atenção para o fato de que é importante que as/os formadoras/es de professoras/es da universidade também estejam engajadas/os com as comunidades para que tenham conhecimento sobre essas organizações e possam preparar adequadamente as/os professoras/es em formação (estudantes de licenciatura).

Terceiros espaços: espaços comuns

António Nóvoa é Professor Emérito da Universidade de Lisboa, em Portugal. Em conferência proferida durante o Seminário Internacional Terceiros Espaços na Formação Docente, em junho de 2025, na UFMG, Nóvoa esclareceu a concepção dele sobre o conceito de terceiro espaço:

O terceiro espaço é uma imagem, é uma metáfora e, como tal, comporta um grau imenso de ambiguidade, comporta um grau imenso de incertezas, não é uma proposta sistemática, estruturada, organizada, fixada, com fronteiras muito claras, com métodos muito claros, com enquadramentos institucionais muito claros. É uma imagem, é uma metáfora, em toda a sua incerteza, em toda a sua ambiguidade, mas é uma imagem que nos permite imaginar e que nos permite imaginar a ação, que nos permite construir determinado imaginário do lugar para onde queremos caminhar, das coisas que queremos fazer, sendo que elas vão sendo compostas, vão sendo constituídas, vão sendo organizadas nessas margens da incerteza. A proposta do terceiro espaço não é uma coisa que venha de uma dimensão, de um pensamento orgânico, de um pensamento estruturado, de um pensamento planejado, é, pelo contrário, qualquer coisa que nasce de uma necessidade, que nasce de uma realidade, que nasce de um projeto e que nos procura mobilizar nesse imaginar a ação e imaginar os caminhos, os caminhos para os quais somos convidados a percorrer, sem sabermos muito bem exatamente onde é que vamos chegar, mas sabendo que há um caminho a percorrer, e que esse caminho, provavelmente, por si só, já é importante, independentemente depois dos lugares por onde ele nos conduza, ou dos lugares para onde nós queremos que ele nos conduza (Nóvoa, 2025, s.p.).

Sendo assim, compreende-se que o terceiro espaço possui um caráter fluido, não se restringindo a uma fórmula pronta, a um modelo padronizado. Trata-se, ao contrário disso, de uma proposta flexível e em construção que se abre à possibilidade de múltiplas configurações, conforme as especificidades dos contextos institucionais. Em vez de prescrever caminhos, valoriza a diversidade de composições.

Nóvoa, nesse mesmo evento, chamou a atenção para a vasta produção acadêmica existente em torno do conceito de terceiro espaço. Ele citou um estudo do tipo estado da arte, elaborado por Clare Thorpe e Helen Partridge e publicado em 2024, no qual as autoras analisaram o uso desse conceito exclusivamente no campo da educação superior, no período de 2000 a 2022, identificando um total de 2.870 artigos científicos relacionados ao tema.

Desse modo, evidencia-se que o conceito pode assumir diferentes significados, a depender do contexto em que é mobilizado. No caso da formação de professoras/es da educação básica, de acordo com a perspectiva de Nóvoa (2025), o uso do conceito de terceiros espaços se dá com o intuito de buscar encontrar um ponto de encontro entre as instituições de ensino superior (IES) e as escolas de educação básica, ou seja, entre as dimensões acadêmicas e as dimensões profissionais da docência. Segundo o autor, trata-se mais do que simplesmente conectar essas instituições: o propósito é criar uma realidade capaz de superar binarismos, dicotomias, exclusões e hierarquias que tradicionalmente marcam as relações entre elas. Assegura o autor que o objetivo é “firmar o papel e afirmar a presença dos professores da educação básica na formação dos seus futuros colegas” (Nóvoa, 2025).

Assim, a proposição do autor segue uma linha de entendimento segundo a qual é preciso interligar a formação docente à profissão. Para Nóvoa (2022; 2023), a docência é uma profissão que tem um conhecimento próprio, específico, o qual é construído no curso do seu exercício. Tal conhecimento se caracteriza por ser contingente, coletivo e público.

É contingente porque se forma no enfrentamento das situações apresentadas no cotidiano profissional, as quais são caracterizadas pela imprevisibilidade, exigindo das/dos professoras/es respostas, decisões diante de contextos que são singulares. Nessa linha, é um conhecimento que possui uma dimensão do risco, da incerteza, elaborado por meio da análise crítica do que se vive no dia a dia em sala de aula, no ambiente escolar. Ademais, é contextualizado e está em permanente processo de reconstrução, pois se constitui a partir das relações e tensões próprias do espaço em que a docência se realiza. É, nessa medida, um saber situado,

que não se apresenta como algo acabado ou passível de ser transferido automaticamente de um contexto para outro. Ainda assim, pode servir de inspiração e referência para a formulação de novas atividades (Nóvoa, 2023).

Com efeito, a perspectiva de Nóvoa realça a complexidade inerente ao trabalho docente, que jamais se realiza em condições plenamente controladas, uma vez que envolve a interação com seres humanos, com histórias diversas, com conflitos e desafios que não seguem um roteiro fixo. Nesse sentido, a docência não compreende a aplicação mecânica de fórmulas predefinidas, exigindo, ao contrário disso, uma atuação pautada na interpretação sensível e na avaliação criteriosa e crítica de cada situação.

É um conhecimento coletivo porque se constitui na dinâmica da partilha, troca e co-construção entre os profissionais que exercem a profissão. De acordo com Nóvoa (2023, p. 68), “há um conhecimento tácito, implícito, que faz parte do patrimônio da profissão docente e que se transmite, ‘naturalmente’, de geração em geração”. Tal afirmação do autor nos remete ao fato de que o aprendizado da docência não se limita àquilo que se encontra teorizado, sendo, portanto, necessária uma imersão no cotidiano da profissão. Dessa maneira, nos faz ponderar que esse “patrimônio” pode representar a preservação de um legado positivo, mas também de perspectivas que deveriam ser revistas – o que demanda um olhar crítico que também problematize esse corpo de conhecimentos.

É um conhecimento público que deve ultrapassar os limites da profissão, projetando-se para a sociedade e afirmando-se em um espaço público. Neste particular, Nóvoa (2023) defende que a reflexão coletiva das/dos docentes deve ser realizada também por meio da sistematização e publicação, sendo esta uma importante ação para que esse conhecimento se torne visível, reconhecido e legitimado no espaço público. Isso nos reporta a indicação de Lüdke (2013, p.119) de que “[t]alvez, um dos traços mais decisivos para a caracterização de uma profissão seja seu reconhecimento pela sociedade em geral”.

Para o autor português, a visibilidade do conhecimento da profissão docente pode possibilitar que as/os professoras/es se insiram de maneira mais ativa no debate público sobre a educação, participando das decisões, da (re)formulação de políticas educacionais. Sob esse viés, podemos considerar que tal visibilidade poderia concorrer para evidenciar os desafios enfrentados no cotidiano do magistério, configurando-se como uma estratégia de luta política. Ao dar conhecimento sobre suas experiências, suas concepções, bem como às questões específicas de seus contextos de trabalho, as/os docentes podem se contrapor a políticas educacionais

que, com frequência, são concebidas sem a escuta ou participação efetiva delas/deles, desconsiderando, assim, as suas perspectivas e as reais necessidades educativas presentes nas escolas.

Assim, Nóvoa (2022; 2023) indica a existência de um “terceiro gênero de conhecimento”: o chamado conhecimento profissional docente. Nessa linha, além dos conhecimentos científicos relacionados às disciplinas que são ensinadas, dos conhecimentos pedagógicos ligados às ciências da educação, há um conhecimento que emerge dentro da profissão docente, que envolve, entre outras, reflexões, experiências, trocas realizadas no contexto escolar, nas interações com colegas, estudantes e comunidade escolar. Portanto, trata-se de um conhecimento construído coletivamente e continuamente atualizado no fazer profissional.

Nessa linha, ao sublinhar a dimensão profissional da docência, o referido autor enfatiza que a formação de professoras/es não pode ocorrer de maneira dissociada daquelas pessoas que já exercem a profissão. De modo análogo como ocorre em outros cursos, tais como, medicina, engenharia e arquitetura – em que a formação requer a convivência direta entre estudantes e profissionais em atividade –, a formação acadêmico-profissional docente deve ser desenvolvida de maneira colaborativa entre a universidade e as/os professoras/es em exercício nas escolas, os quais devem ser reconhecidas/os e envolvidas/os como formadoras/es daqueles que serão as/os suas/seus colegas de profissão. Para Nóvoa (2023, p. 73):

A formação de um profissional não se limita à aquisição de determinados conhecimentos ou competências, implica vivências, interações, dinâmicas de socialização, a apropriação de uma cultura e de um ethos profissional. É uma realidade complexa que exige uma presença e um trabalho comum entre quem está se formando e quem já é professor. (Nóvoa, 2023, p. 73)

Segundo a perspectiva do autor, portanto, a formação docente constitui um momento que, além da aquisição dos conhecimentos sistematizados, abrange a socialização profissional. Afinal, aprender a ser professor é também se envolver e fazer parte de uma rede de relações, incorporar valores, linguagens, práticas compartilhadas por um coletivo, sendo para isso necessário a constituição de espaços formativos partilhados e ancorados na realidade profissional.

De acordo com a concepção de Nóvoa (2023), a conexão entre a formação docente e a profissão pode gerar benefícios mútuos: ao mesmo

tempo em que fortalece a formação, contribui para legitimar e, nessa medida, valorizar a profissão de magistério.

Para viabilizar o elo entre a formação e a profissão docente, o autor propõe a construção de um terceiro lugar ou um terceiro espaço que possibilitaria reunir em um mesmo ambiente as universidades e as escolas de educação básica. Nas palavras do autor:

A ideia de “terceiro lugar” ou de “terceiro espaço” explica bem a necessidade de juntar universidades e escolas, com base numa “terceira realidade”, sem cair nos discursos dicotômicos habituais, valorizando ora a universidade como lugar da teoria, ora escola como lugar da prática. As dicotomias fecham o pensamento e impedem a construção de novas ideias e propostas. Nada se faz numa lógica binária. A saída está sempre num “terceiro lugar” que é muito mais do que a simples soma dos dois lugares anteriores. (Nóvoa, 2023, p. 4).

Evidencia-se que o terceiro lugar ou terceiro espaço constitui uma instância com dinâmica própria, que não se confunde com os modelos organizacionais estabelecidos anteriormente nas instituições de educação básica e de educação superior. Embora promova o vínculo entre esses dois ambientes, não se subordina às lógicas institucionais em vigor.

Como se sabe, tanto as escolas quanto as universidades funcionam com base em estruturas administrativas específicas, com hierarquias definidas, formas de gestão, valores e normas próprias. Assim, não se trata de ignorar essas dinâmicas, uma vez que os sujeitos que compõem o terceiro espaço continuam vinculados a essas instituições e, em certa medida, precisam, quando do desenvolvimento das suas atividades, considerar esses elementos. No entanto, em vista da intenção de promover mudanças, considera-se importante o estabelecimento de outras bases que permitam a estruturação de formas alternativas de relação e colaboração. Para tanto, não caberia a simples reestruturação dos espaços já existentes, historicamente marcados por lógicas verticalizadas e segmentadas, mas a criação de um novo espaço – com características e projeto próprios.

Esse lugar que se configura como um novo ambiente institucional, de acordo com Nóvoa (2017a), possui um caráter híbrido, pois ancora-se na universidade, mas articula-se com as múltiplas realidades da docência, por meio de fortes conexões externas. Ele possibilita uma mútua fertilização entre a universidade e as escolas de educação básica, configurando-se como um espaço de diálogo que fortalece a presença da universidade na profissão docente e dessa profissão no processo de formação de

professoras/es. Nessa linha, produz um novo entrelaçamento entre a universidade e as escolas de educação básica que vai além das relações tradicionais, possibilitando que toda a formação docente seja influenciada na projeção da docência como profissão baseada no conhecimento. De igual maneira, permite a valorização do conhecimento de todos os seus integrantes e uma ação pública. Desse modo, possui abertura à sociedade, possibilitando o conhecimento da diversidade das realidades que definem a educação atualmente.

Ao propor o terceiro espaço, Nóvoa (2017a; 2023) o associa à valorização da formação de professoras/es, comumente tratada de maneira secundária no interior das universidades. Em sua perspectiva, essa formação não deve ser vista como uma atividade periférica ou de responsabilidade restrita a determinados setores institucionais, mas deve ser assumida como um compromisso institucional central, o que demanda o envolvimento efetivo de toda a universidade em termos de investimento e de reconhecimento quanto à sua importância. Do mesmo modo, procura enfatizar a necessidade de que seja conferida centralidade às/aos docentes da escola de educação básica. O autor observa que, embora sejam estabelecidas relações entre as universidades e as escolas, estas nem sempre incluem efetivamente essas/esses professoras/es. Nesse sentido, para que se concretize uma formação docente que considere adequadamente a dimensão profissional, é imprescindível reconhecer as/os docentes da educação básica como formadoras/es, em uma relação de paridade com as/os professoras/es universitárias/os. Sob esse viés, as escolas devem ser vistas como um local de produção de conhecimentos.

Ao fazer referência à constituição do terceiro espaço, Nóvoa (2017b; 2023) faz menção à criação de uma casa comum, um espaço comum. Como exemplo, ele cita o Complexo de Formação de Professores, construído pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Esse projeto, de acordo com o autor, visa estruturar um novo modelo institucional de formação de professoras/es na UFRJ, seguindo o princípio de que a formação docente é uma formação profissional universitária. “O Complexo é um lugar político, de trabalho interno e externo, de discussão e de formulação de políticas universitárias de formação docente. É um lugar de decisão sobre as licenciaturas” (Nóvoa, 2017b, p. 10). Dessa maneira, o Complexo busca constituir um espaço institucional integrado, que reúne, em condições de igualdade de participação e decisão, diferentes sujeitos envolvidos na formação docente – universidades, escolas de educação básica, professoras/es, entidades municipais, estaduais e órgãos federais, entre outros (Nóvoa, 2017b). Gabriel e Leher (2019, p. 227) esclarecem que o

Complexo tem como princípios “a horizontalidade, pluralidade e integração de sujeitos, saberes e territórios, abrindo outras possibilidades – e/ou ampliando as já exploradas – de articulação entre os diferentes contextos (universidade e escola públicas) e níveis (inicial e continuada de formação)”.

Sendo assim, o espaço comum configura-se como um ambiente que possibilita a aproximação de diferentes agentes educacionais, com vistas à estruturação e desenvolvimento de um trabalho colaborativo voltado à formação de professoras/es. Embora seja relevante considerar uma estrutura física que ofereça suporte à sua organização, depreende-se que aquilo que verdadeiramente lhe confere sentido e potência é a maneira como se estabelecem as relações e se conduzem as ações entre as instituições e os sujeitos envolvidos. Sua materialidade, portanto, não se vincula necessariamente à existência de espaços físicos, mas, sobretudo, às ações conjuntas e integradas desenvolvidas por diversos atores: professoras/es universitários, docentes da educação básica, professoras/es em formação (estudantes de licenciatura), gestoras/es escolares, pesquisadoras/es, técnicos, entre outros.

Nessa perspectiva, o espaço comum – ao contrário dos espaços que já se encontram em funcionamento, institucionalizados, e que, geralmente, são hierarquicamente organizados – propõe-se como um local de circulação e produção coletiva de conhecimentos, sustentado por ações que rompem com lógicas fragmentadas, o que remete à necessidade de manter a preponderância do diálogo e do respeito mútuo. Isso não significa a ausência de divergências – elemento inerente a qualquer processo democrático e formativo. O que se coloca como ponto fulcral é a possibilidade de que todos as/os participantes possam se posicionar e contribuir na construção das propostas, sendo reconhecida a legitimidade do conhecimento dos diferentes atores que integram esse espaço.

Dito de outra maneira, a proposta do espaço comum remete a um modelo de organização no qual as decisões são construídas coletivamente, com base no respeito à diversidade e na escuta atenta da pluralidade de vozes dos sujeitos que o compõem. Desse modo, esse espaço possibilita a interlocução, o compartilhamento de ideias, bem como a adoção de ações para o encaminhamento de questões devidamente submetidas, de maneira democrática, ao crivo dos diversos sujeitos que participam dessa organização. As decisões e encaminhamentos propostos são orientados para a construção e ampliação de conhecimentos relacionados à formação e profissão docente de maneira articulada às demandas do magistério.

Nóvoa esclarece sobre a ideia de comum, ao explicar que:

O comum é mais do que o público, na medida em que se assenta necessariamente num esforço de partilha, de participação e de decisão coletiva. Não é a unificação a partir de qualquer imaginário do mundo, seja nacional, seja outro, mas antes abertura a práticas de colaboração e cooperação. (Nóvoa, 2023, p. 37)

Nesse sentido, o comum se constitui como resultado de um esforço contínuo de construção e de desenvolvimento de ações coletivas em torno de um propósito comum. Torna-se oportuno, neste ponto, retomar a indicação de Nóvoa (2023, p. 36), ao afirmar que: “Este comum não remete para uma ‘comunidade de identidade’, mas para uma ‘comunidade de trabalho’, isto é, para aquilo que fazemos uns com os outros, independentemente de quem somos ou de onde vimos”. O objetivo, portanto, não é promover a homogeneização nem suprimir a expressão das diferenças, mas sim possibilitar uma construção conjunta. O sentido do termo comunidade, portanto, está ligado ao compromisso firmado por diferentes sujeitos em torno de objetivos e projetos comuns, o que confere à colaboração uma dimensão central e estruturante.

Para a constituição dos espaços comuns, Nóvoa, durante o Seminário Internacional Terceiros Espaços na Formação Docente, em 2025, elencou cinco condições que precisam ser asseguradas, advertindo que elas não estarão plenamente dadas no início, ou seja, elas vão sendo construídas ao longo do processo. São elas: 1. valorização das licenciaturas pelas universidades e compreensão da importância da presença das/dos professoras/es da educação básica na formação docente sob o reconhecimento de que se trata de uma formação profissional; 2. disponibilidade, interesse e condições para que as/os docentes universitárias/os atuem nas escolas de educação básica; 3. garantia de que as escolas de educação básica que venham a constituir-se como terceiros espaços assumam a responsabilidade na formação de professoras/es (escolas formadoras) e tenham condições concretas para isso; 4. garantia de que as escolas de educação básica que venham a se constituir como terceiros espaços “assumam uma matriz de ensaio e experimentação (escolas transformadoras) no contexto dos processos de mudança e de metamorfose da escola” (Nóvoa, 2025, s.p.); 5. “assegurar a participação dos melhores professores da educação básica, reconhecendo o seu papel e a sua auctoritas (autoridade, autoria e autorização) como formadores de

professores e concedendo-lhes as condições e contrapartidas a que têm direito” (idem, s.p.).

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi apresentar a ideia de docência contextualizada por meio da análise de conceitos que foram introduzidos recentemente no campo da pesquisa sobre formação de professoras/es no mundo por Kenneth Zeichner e António Nóvoa: terceiros espaços, espaços híbridos e espaços comuns.

Apesar de os dois autores partirem da mesma ideia de terceiros espaços na formação docente, eles não utilizam essa expressão exatamente da mesma maneira. Enquanto o autor estadunidense prefere usar o termo espaços híbridos e, ao fazer isso, considerar a participação das comunidades no entorno das escolas na preparação de novas/novas professoras/es da educação básica, o autor português, sem desconhecer a importância das famílias e das comunidades, elege as relações entre as universidades e as escolas como centrais na formação acadêmico-profissional de docentes.

A ideia de docência contextualizada aqui apresentada e defendida não desconsidera a possibilidade da existência de elementos comuns a toda e qualquer prática pedagógica, porém, enfatiza que o desenvolvimento e, principalmente, a aprendizagem dessa prática acontecem sempre de maneira situada, ou seja, nas universidades e simultaneamente nas escolas da educação básica, e, como enfatiza Zeichner, com a ativa participação das comunidades que estão no entorno das instituições escolares.

Referências

- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 04 jul. 2024.
- CANÁRIO, Rui. Escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, v.6, p.9-27, 1998.
- DARLING-HAMMOND, Linda; BARATZ-SNOWDEN, Joan. A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve. *Educational Horizons*, v.85, n. 2, p.111-132, 2007. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ750647>. Acesso em: 24 nov. 2025.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *Formação de professores - pesquisa, representações e poder*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 167p.
- 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*. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 1, p. 253-267, 2008.

GABRIEL, Carmen; LEHER, Roberto. "COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES" da UFRJ: Desafios e apostas na construção de uma política institucional. *Formação em Movimento*, v.1, n.2, p.218-236, jul./dez., 2019. Disponível em: costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/520/819. Acesso em: 12 mar. 2026.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev., 2013-2014.

GATTI, Bernardete A. Formação docente no Brasil: reflexões e ponderações. In: VIANA, Fabiana da Silva; SOUZA, João Valdir Alves de (Orgs.) *Formação de Professores/as no Brasil: das escolas normais à pós-graduação*. Curitiba: Appris, 2024. p. 129-147.

LÜDKE, Menga. O lugar do estágio na formação de professores. *Educação em perspectiva*, Viçosa, v.4, n.1, p.111-133, 2013.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 2017a, v.47, n.166, p.1106-1133. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, p. 1-20. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>.

NÓVOA, António. *Professores: libertar o futuro*. 1ª ed. São Paulo: Diálogos, 2023. 140p.

NÓVOA, António. Conferência Espaços Comuns na Formação Docente. *YouTube*, 17 de junho de 2025. 3h05min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mE3lX9cWe6Q>. Acesso em: 10 ago. 2025.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos projetos institucionais. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 15-36, 2013.

TARDIF, Maurice. O saber dos professores em seu trabalho. In: TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 29-55.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. A formação docente e sua relação com a escola. In: VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos (Orgs.) *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012. p. 87-97.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.) *Justiça social: desafio para a formação de professores*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p.11-34.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

ZEICHNER, K.; PAYNE, K.; BRAYKO, K. Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, [s.l.], v. 66, n. 2, p. 122 -135, 2015.

ZEICHNER, Kenneth M. *Política de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 238p.

ZEICHNER, Kenneth M. Preparing teachers to teach successfully in historically marginalized communities. *Teacher Education Quarterly*, v. 53, n. 3, p. 6-24, 2024.

Submetido em novembro de 2025

Aceito em dezembro de 2025

Publicado em abril de 2026

