

Universidades, escolas e comunidades na formação de professores da educação básica: uma revisão de escopo da pesquisa de língua inglesa

Universities, schools, and communities in teacher education: a scoping review

1

Universidades, escuelas y comunidades en la formación docente: una revisión exploratoria de la investigación en lengua inglesa

Júlio Emílio Diniz-Pereira¹

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar e discutir brevemente uma síntese da produção acadêmica de língua inglesa sobre a temática “universidades, escolas e comunidades na formação de professores da educação básica”. Essa síntese foi resultado de uma revisão de escopo realizada pelo autor após a definição de descritores, consulta a várias bases de dados e delimitação temporal entre 2010 e 2022. No total, 64 artigos foram selecionados e lidos na íntegra para a produção deste texto. Os *papers* atestam a relevância e atualidade do tema, porém, alertam para a escassez de trabalhos acadêmicos sobre ele. Definições de conceitos-chaves e relatos de experiências de parcerias entre universidades, escolas e comunidades em países de língua inglesa são também aqui compartilhados. Por fim, tem-se um resumo das principais orientações e sugestões apresentadas pelos pesquisadores anglófonos sobre a temática em questão.

Palavras-chave: Formação de Professores; Comunidade; Terceiro Espaço; Revisão de Escopo; Língua Inglesa.

Abstract: The aim of this article is to present and briefly discuss a synthesis of English-language academic production on the theme of “universities, schools, and communities in teacher education.” The synthesis resulted from a scoping review conducted by the author after defining keywords, consulting various databases and focusing on the period between 2010 and 2022. In total, 64 articles were selected and read in full for the writing of this paper. The articles attest to the relevance of the topic but also highlight the scarcity of academic work on it. Definitions of key concepts and reports of experiences of partnerships between universities, schools, and communities in English-speaking countries are also shared here. Finally, a summary of the main guidelines and suggestions presented by Anglophone researchers on the subject is provided.

Keywords: Teacher Education; Community; Third Space; Scoping Review; English.

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



Resumen: El objetivo de este artículo es presentar e analizar brevemente una síntesis de la producción académica en inglés sobre el tema “universidades, escuelas y comunidades en la formación de docentes de educación primaria y secundaria”. Esta síntesis fue producida por intermedio de una revisión exploratoria realizada por el autor después de definir descriptores, consultar diversas bases de datos y delimitar el periodo comprendido entre 2010 y 2022. En total, se seleccionaron y leyeron integralmente 64 artículos para la elaboración de este texto. Los papers atestiguan la relevancia y la actualidad del tema, pero también ponen de manifiesto la escasez de trabajos académicos al respecto. Asimismo, se comparten definiciones de conceptos clave e informes de experiencias de colaboración entre universidades, escuelas y comunidades en países donde se habla el inglés. Finalmente, se ofrece un resumen de las principales directrices y sugerencias presentadas por investigadores angloparlantes sobre el tema.

Palabras-clave: Formación Docente; Comunidad; Tecer Espacio; Revisión Exploratória; Idioma Inglés.

Submetido 04/04/2026

Aceito 03/06/2026

Publicado 08/06/2026

Introdução

“Universidades, escolas e comunidades na formação de professores da educação básica” tem sido o tema de pesquisa que tenho me dedicado desde 2020, quando iniciei o desenvolvimento do meu primeiro estudo sistemático especificamente sobre o assunto², e este foi potencializado pela minha estada na *Monash University*, em Melbourne, na Austrália, entre 2022 e 2023, em que tive a oportunidade de fazer, então, uma revisão de escopo da produção acadêmica de língua inglesa sobre a temática.

O propósito deste artigo é compartilhar os resultados dessa revisão de escopo e uma síntese das principais ideias defendidas pelas/pelos autoras/es³ falantes de língua inglesa sobre o tema em questão. Início, assim, explicitando o desenho metodológico desta meta-pesquisa.

Desenho metodológico

Para este estudo, escolhi a revisão de escopo (*scoping review*) como metodologia de pesquisa. A revisão de escopo (*scoping review*) é um tipo de pesquisa exploratória que sistematicamente mapeia a literatura especializada sobre um determinado tema, identificando conceitos-chave, teorias e evidências que ajudam a orientar práticas no campo (Grant e Booth, 2009). Para tal, após definir os descritores⁴ e alguns bancos de dados serem consultados⁵, encontrei, no total, 210 trabalhos acadêmicos em língua inglesa sobre o assunto. Até esse momento, apenas os resumos (*abstracts*) tinham sido lidos e analisados (ver Tabela 1).

² Trata-se do projeto de pesquisa “Universidade, escola e comunidade na formação de professores: uma revisão de escopo”, financiado pelo CNPq e pela CAPES, iniciado em 2020 e concluído em 2023, ano em que voltei ao Brasil após uma estada de um ano, na condição de Professor Visitante, na *Monash University*, em Melbourne, na Austrália.

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

⁴ Utilizei os seguintes descritores para as buscas realizadas entre 1º de agosto a 15 de novembro de 2022: *university* [AND] *school* [AND] *community* [AND] *teacher education*; *urban school(s)* [AND] *community* [AND] [*university-based*] *teacher education*; *community-based* [AND] *teacher education*; *third space* [AND] *teacher education* [AND] *community*; *hybrid space* [AND] *teacher education* [AND] *community*; *service learning* [AND] *community* [AND] *teacher education*; *experiential learning* [AND] *community* [AND] *teacher education*; *teacher residency* [AND] *community* [AND] *teacher education*.

⁵ As bases de dados consultadas foram EBSCO, ERIC, *Google Scholar*, *International Bibliography of the Social Sciences* (IBSS), SciELO, Scopus e *Web of Science*.



TABELA 1 – Número de resumos (*abstracts*) encontrados – total e por ano de publicação

Ano	Número	Ano	Número	Ano	Número
2022	2	2010	14	1998	2
2021	1	2009	6	1997	10
2020	5	2008	10	1996	6
2019	6	2007	8	1995	1
2018	8	2006	9	1993	2
2017	7	2005	11	1990	1
2016	7	2004	8	1983	1
2015	9	2003	9	1980	1
2014	3	2002	6	1969	1
2013	15	2001	8	1964	1
2012	5	2000	12	1948	2
2011	8	1999	6	TOTAL	210

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Como é possível observar na Tabela 1, a partir de 1995, ao menos um texto em língua inglesa sobre “universidades, escolas e comunidades na formação docente” foi publicado ininterruptamente, todos os anos, até 2022. Ao analisar as três últimas décadas, apesar de uma pequena diminuição nos últimos dez anos em relação ao período de 2003 a 2012, observa-se um aumento gradativo da produção acadêmica de língua inglesa sobre esse assunto: entre 1990 e 2002, 54 trabalhos; entre 2003 e 2012, 88 textos; e entre 2013 e 2022, 63 publicações. Dessa maneira, apesar da ideia em si não ser nova – como mostrado na Tabela 1, as primeiras publicações datam de 1948! –, é evidente o crescente interesse da comunidade internacional de pesquisadoras/es em educação sobre esse tema.

Após a leitura dos textos na íntegra, alguns artigos (*papers*) foram excluídos ou por não tratar de formação docente, ou por não envolver a universidade, a escola e/ou a comunidade em sua análise (a ausência de um desses espaços era critério de exclusão do trabalho). Para este texto, decidi delimitar o período entre 2010 (ano da publicação de um artigo considerado muito importante sobre o tema – Zeichner, 2010) e 2022 (último ano do levantamento). Nesse período, como é possível ver na Tabela 2, 26 trabalhos acadêmicos foram excluídos. Desse modo, entre os anos de 2010 e 2022, cheguei aos seguintes números finais:

TABELA 2 – Número de artigos (*papers*) selecionados –

total e por ano de publicação (2010 a 2022)

Ano	Número de artigos
2022	2
2021	1
2020	4
2019	4
2018	5
2017	4
2016	5
2015	5
2014	3
2013	11
2012	4
2011	5
2010	11
TOTAL	64 [90]

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Observa-se que, nesse período (2010-2022), menos de cinco trabalhos em língua inglesa foram publicados, em média, por ano, sobre essa temática. Ou seja, ainda é muito pouco! Como veremos no item a seguir, apesar da relevância, as/os autoras/es selecionadas/os nesta revisão de escopo também atestam a necessidade de mais pesquisas sobre o assunto.

A relevância do tema e a escassez de trabalhos

Vários artigos (*papers*) selecionados nesta revisão de escopo dedicaram alguns parágrafos para a discussão sobre a relevância e a atualidade do tema “universidades, escolas e comunidades na formação docente” em seus textos. Porém, como mencionado anteriormente, essas publicações também denunciaram a escassez de trabalhos acadêmicos sobre o assunto.

De acordo com Hill e MacDonald (2022), as universidades em países de língua inglesa têm sido chamadas, nas últimas três décadas, a se envolverem mais diretamente com os problemas sociais por meio do estabelecimento de parcerias com comunidades. Todavia, para Shay e Lampert (2020), ainda há uma lacuna em relação ao “engajamento comunitário” tanto na política quanto na prática educacional em países anglófonos.

Segundo Lampert (2020), há um certo consenso, na literatura especializada de língua inglesa, sobre a importância de professoras/es da educação básica conhecerem bem as

comunidades no entorno das escolas – o que significa, nas palavras da autora, que elas/eles precisam “compreender [...] o mundo geográfico, social, econômico e cultural em que vivem os seus estudantes e as famílias deles” (p. 455). Contudo, a autora alerta que desenvolver relações com as comunidades no entorno das escolas, particularmente, as comunidades pobres e localizadas em territórios de alta vulnerabilidade social, “é frequentemente invisível ou incompreendida tanto por formadores de professores quanto por professores em formação” (p. 460). A autora nos faz lembrar que “estratégias de engajamento profundo com as comunidades [são] difíceis de se atingir” (p. 455).

Guillen e Zeichner (2018) citam três relatórios influentes na história da formação de professores nos Estados Unidos que defenderam “a importância das comunidades como fontes de aprendizagem para a docência” (p. 141).

O primeiro é o Relatório Flowers de 1948 – publicado pela *American Association of Teachers Colleges* (AACTE) – que “defendeu a ideia de que os estágios na formação de professores deveriam incluir experiências em escolas da educação básica e em comunidades atendidas por essas escolas” (p. 140). Dessa maneira, os autores do artigo enfatizam que, em aproximadamente 70 anos, há recomendações, nos Estados Unidos, para a formação docente trabalhar com as famílias dos estudantes e aprender sobre as comunidades em que eles vivem, bem como estruturar os cursos de licenciatura de modo a permitir que “os futuros professores tenham acesso ao conhecimento específico das famílias e das comunidades” (p. 140).

O segundo é o relatório da *Association for Student Teaching*, em 1964, denominado “As experiências dos professores em formação na comunidade”, que “apresentou uma justificativa para expandir as experiências de estágio para além das escolas, abrangendo as comunidades locais” e “reforçou a importância de os professores da educação básica conhecerem e utilizarem a comunidade e seus conhecimentos ao elaborarem o currículo escolar e planejarem atividades de aprendizagem” (p. 140).

O terceiro é o relatório do Instituto de Estudos Avançados sobre Jovens Desfavorecidos da AACTE, em 1969, chamado “Professores para o Mundo Real”, que “defendeu a inclusão permanente das comunidades locais nos cursos de licenciatura em que os membros dessas comunidades compartilhassem a responsabilidade pela organização e funcionamento desses cursos, [por meio de uma estrutura] chamada complexo de formação” (p. 140). Ainda segundo

os autores desse artigo, esse relatório destacou “a complexidade de envolver a comunidade como parceira na formação de professores em faculdades e universidades” (p. 140).

Guillen e Zeichner (2018) consideram esses três relatórios [e um artigo publicado pelo historiador educacional estadunidense, Larry Cuban, em 1969] como “chamadas para uma maior atenção para a preparação de professores trabalhar com as famílias de seus alunos e as comunidades e para utilizar as experiências dessas comunidades locais como recursos para a formação de *professores comunitários*⁶” (p. 141; grifos dos autores). Apesar desses três relatórios e de suas recomendações, eles afirmam que “tem havido relativamente pouca atenção à questão dos docentes e as famílias e as comunidades nos cursos de formação de professores nos Estados Unidos” (p. 141). Sendo assim, eles defendem:

a ideia [do estabelecimento] de parcerias com famílias e comunidades locais para a criação de cursos de licenciatura mais democráticos e menos hierárquicos que dariam aos futuros professores maior acesso ao conhecimento e à experiência existentes nas comunidades atendidas pelas escolas [...] também concebidos para dar aos membros dessas comunidades locais, incluindo os pais e alunos da rede pública, um papel mais ativo na preparação dos professores de seus filhos (p. 141).

De acordo com essa ideia, ainda nas palavras de Guillen e Zeichner (2018), “os formadores de professores [...] incorporam identidades híbridas e [desempenham] funções híbridas e [...] são capazes de trabalhar para além das fronteiras institucionais” (p. 141). Por meio dessas parcerias, “os cursos podem proporcionar oportunidades para que os futuros professores interajam com mentores comunitários de maneiras mais autênticas” (p. 141).

Uma parte importante dos artigos (*papers*) selecionados por esta revisão de escopo é aquela dedicada à definição dos conceitos-chave para o estudo dessa temática. É isso que passo a tratar a seguir.

Definições de conceitos-chave

Comunidade(s)

⁶ Aqui os autores fazem referência à expressão criada por Peter Murrell quando da publicação do livro dele: “The Community Teacher: A New Framework of Effective Urban Teaching” (Murrell, 2001).

O artigo de Lampert (2020) discute o que a autora chama de “os discursos onipresentes de ‘comunidade’ e ‘engajamento comunitário’” na formação de professores (p. 450). Ao citar Phillip et al. (2013), quem escreveu que comunidade é “uma ‘palavra bastante persuasiva’”, Lampert (2020) nos faz lembrar que “o mero uso da palavra não garante inclusão ou transformação social” (p. 452). De acordo com ela, “definir a palavra *comunidade* é [...] algo político e altamente problemático” (p. 450; grifo da autora). Para ela, “[uma] única definição de comunidade é [...] inadequada, uma vez que cada comunidade é diferente uma da outra e devemos evitar que qualquer estratégia de engajamento comunitário seja essencializada” (p. 451). Ela enfatiza que “haverá diferenças não apenas entre comunidades, mas também dentro das comunidades” (p. 451) ou, em outras palavras, “existe [...] sempre diversidade *dentro* das comunidades” (p. 451; grifo da autora). Sendo assim, “um desafio para os professores [é] ‘conhecer a comunidade’, mas [...] sem estereotipá-la” (p. 451).

Baseada em uma pesquisa desenvolvida por Dudgeon et al. (2002), na Austrália – “em que a pobreza intersecta [...] questões de cultura e etnicidade” (p. 454) –, “participantes indígenas consideraram o próprio termo comunidade um conceito ocidentalizado” (p. 451). Por outro lado, “aborígenes da Austrália também reconheceram o valor de se identificarem como uma comunidade para fins de mobilização [política]” (p. 451). Nesse contexto, “[a]gir para o bem comum da comunidade é um objetivo central” dos povos originários da Austrália e isso significa que “as necessidades da comunidade são priorizadas em relação a uma demanda individual” (p. 451).

Segundo Shay e Lampert (2020), “o termo *comunidade* possui nuances culturais” (p. 1; grifo delas). Ao citarem Lowe et al. (2019), elas afirmam que comunidade é conceitualmente mal definida [...] e vaga” (p. 4; p. 11). Elas escreveram: “definições de comunidade (ou, mais apropriadamente, comunidades) são construídas culturalmente, encenadas socialmente e significativas politicamente” (p. 2). Sendo assim, as autoras criticam aquilo que elas chamam “[o] uso generalizado da palavra ‘comunidade’” por meio do qual “corre-se o risco de obscurecer ou silenciar as formas cruciais, integrais e políticas pelas quais as ‘comunidades’ são consideradas centrais para os indígenas australianos” (p. 7). Elas acrescentam que “o uso genérico da palavra também pode ser interpretado como [uma forma de] branqueamento” (p. 7).

Engajamento comunitário

O engajamento comunitário é definido por Hill e MacDonald (2022) como “a colaboração entre instituições de educação superior e as comunidades atendidas por elas para a troca de conhecimentos e recursos que beneficiariam ambas [as partes] em um contexto de parceria e reciprocidade” (p. 548).

Porém, mesmo com essa definição, de maneira semelhante ao conceito de comunidade, engajamento comunitário é difícil de precisar. Lampert (2020), ao ressaltar as complexidades de se definir engajamento comunitário, afirma que “o termo tem sido usado [também] de forma [bastante] vaga” (p. 450). Ela enfatiza que “[d]esenvolver relações [com comunidades é] um processo sensível, lento e contínuo” (p. 452). Ou seja, o engajamento comunitário “[d]emanda tempo” (p. 456). Nas palavras da autora e ao citar Martin (2008), “a implantação da formação de professores com engajamento comunitário depende de relações lentas e genuínas que construímos com membros e lideranças das comunidades locais” (p. 457). Como Zeichner et al. (2016) nos faz lembrar, “pode levar anos para construir a confiança mútua [entre universidades e comunidades]” (p. 456). Por fim, ainda nas palavras de Lampert (2020), “[a] co-construção de conhecimento com as comunidades pobres e de alta vulnerabilidade social é um trabalho duro que requer habilidades, conhecimentos e disposições identificadas com elas” (p. 455).

Para Shay e Lampert (2020), “engajamento comunitário significa diferentes coisas para pessoas diferentes” (p. 4). Ainda nas palavras dessas autoras, “termos tais como justiça social e parental ou engajamento comunitário [têm sido] palavras da moda [e, por isso,] usados em excesso e assumidos como tais” (p. 6). Segundo as autoras, “é quase inexistente a literatura, no campo da educação, que privilegie as vozes indígenas na definição de engajamento comunitário” (p. 2). Ou seja, “a literatura [em língua inglesa] sobre comunidades indígenas é escassa” (p. 4).

Ao citar o trabalho de Lenihan (2009), Lampert (2020) afirma que o engajamento comunitário é um processo contínuo “que vai desde estratégias de engajamento mais fracas como, por exemplo, a [simples] consulta, passando por discussões sobre reciprocidade, até atingir o ponto mais alto que é o empoderamento” (p. 452). “Assim, a forma mais fraca de engajamento comunitário é geralmente compensatória, focada nos esforços para *corrigir* como

algumas famílias e comunidades se relacionam com as escolas para contribuir para o sucesso de seus filhos” (p. 453; grifo da autora). “Versões fracas de engajamento comunitário podem fazer mais mal do que bem” (p. 455), adverte a autora. Além disso, ao usar uma expressão de Rasmussen (2015), Lampert (2020) afirma que “engajar-se com comunidades marginalizadas de maneiras superficiais” pode ser um exemplo de “*otimismo cruel*” (p. 456; grifos da autora) ou “simplesmente voyeurismo ou uma forma de exploração (Gorski, 2008)” (p. 461). Sendo assim, “discursos de *déficit*” são comuns quando lidamos com comunidades muito pobres e historicamente oprimidas. A autora defende que “formadores de professores (e seus estudantes de Licenciatura) precisam desenvolver novos modelos de engajamento comunitário com e em conjunto com as comunidades pobres e altamente vulneráveis” (p. 454).

A autora parece se identificar com o chamado “modelo solidário”, proposto por Zeichner et al. (2016), por meio do qual “novas formas de convivência [...] permitem que os discentes dos cursos de licenciatura e os professores que eles eventualmente se tornarão ouçam, percebam, vejam e façam o trabalho delas/deles de maneira diferente” (p. 452). Lampert (2020) também parece se identificar com os “modelos de justiça social” – “um conjunto de ações comumente identificadas como formação de professores para a justiça social (Cochran-Smith et al., 2016; 2018).” Ou seja, por meio da adoção desses modelos, nós deveríamos dismantellar “modelos tradicionais [de formação de professores] baseados apenas nas universidades e que impõem ‘de cima pra baixo’ [suas concepções]” (p. 454). Contudo, a autora aponta uma contradição: “cursos de formação de professores geralmente dizem que promovem uma educação para a justiça social e a equidade [...] sem que os discentes das licenciaturas *nunca* encontrassem ou estabelecessem qualquer relação com alguma família ou membro de um grupo social historicamente vulnerável” (p. 454; grifo da autora).

Terceiros espaços

Daza, Gudmundsdottir e Lund (2021) afirmam que o terceiro espaço é “um conceito emprestado do teórico pós-colonial Homi Bhabha (1994) e introduzido [no campo da] formação de professores pelo autor estadunidense Kenneth Zeichner (2010)” (p. 2) (ver também Forgasz et al., 2018). Segundo Zeichner, “trata-se de uma metáfora que denota um ponto de fusão em que escolas, universidades e comunidades locais trabalham juntas” (p. 3). Zeichner, ao

apresentar para [o campo da] formação de professores o conceito de hibridismo, defende o estabelecimento de relações menos hierárquicas entre parceiros” (p. 3). O uso do “terceiro espaço como um modelo pode potencialmente eliminar fronteiras e mesmo outras hierarquias nas parcerias entre universidades e escolas [e comunidades]” (p. 3). Segundo esses autores, as pesquisas têm reforçado “os benefícios de se promoverem relações híbridas e menos hierárquicas entre escolas e universidades [e comunidades]” (p. 3). Os autores enfatizam “a importância dos espaços híbridos [...] em que comunidades de conhecimento se encontram” (p. 2).

Daza, Gudmundsdottir e Lund (2021) afirmam ainda que o terceiro espaço é definido pela literatura acadêmica de língua inglesa “como uma arena em que **identidades mudam [constantemente] e epistemologias se fundem**” (p. 11; grifos meus).

Sendo assim, de acordo com o levantamento realizado por esses autores, “**a negociação de identidades** é um componente chave do terceiro espaço [durante o desenvolvimento do estágio]” (p. 5; grifos meus). A literatura acadêmica mostra que “cruzar fronteiras e adotar papéis híbridos são [aspectos] inerentes a [estágios desenvolvidos em] terceiros espaços e influencia diretamente a negociação de identidades” (p. 5). Ao citarem Zeichner (2015), eles afirmam que “a natureza colaborativa do terceiro espaço [por meio do estabelecimento de] parcerias proporciona a flexibilidade requerida dos participantes para cruzarem fronteiras e repensarem as identidades profissionais deles enquanto se adaptam a novas maneiras de aprender e adquirir conhecimento” (p. 6). “A eliminação de fronteiras no terceiro espaço tem o potencial de redefinir os papéis dos formadores de professores das universidades e das escolas [durante a realização do estágio]” (p. 6). Por exemplo, professoras/es da educação básica, em seus papéis primários como docentes, mudam as identidades delas/deles para “agentes de mudança que cruzam fronteiras no terceiro espaço” e tornam-se formadoras/es de professoras/es (p. 6). “Nesse processo de cruzar fronteiras [...] todos os participantes repensam suas identidades como formadores de professores, aprendentes, agente de mudanças, transgressores de fronteiras e guias” (p. 6). “O rompimento de fronteiras no terceiro espaço tem o papel paradoxal de promover um sentimento de segurança [no estabelecimento das] parcerias enquanto desafia concepções arraigadas sobre ensinar e sobre como é a melhor maneira de desenvolver uma prática [pedagógica]” (p. 6). “Os participantes no terceiro espaço também

adotam papéis híbridos” (p. 6). Por exemplo, em um programa de residência docente em escolas públicas, professoras/es em formação (discentes dos cursos de Licenciatura) no terceiro espaço “tornam-se co-professoras/es e co-aprendentes” (p. 6). Sendo assim, é importante enfatizar que “[o]s participantes no terceiro espaço experienciam uma mudança constante nos papéis que exercem” (p. 6).

A **interseção de epistemologias** é, então, a segunda dimensão destacada pela revisão da literatura realizada por Daza, Gudmundsdottir e Lund (2021). A maioria dos estudos nessa revisão definiram o terceiro espaço como uma arena na qual “conhecimentos de diferentes fontes se interconectam” [o que significa que “no terceiro espaço, todas as fontes de conhecimento e de *expertise* de diferentes grupos se interconectam”] (p. 11) e “as noções tradicionais de hierarquia são rompidas” (p. 10). Isso, segundo os autores, abre “novas possibilidades pedagógicas”. E ainda, “o terceiro espaço transforma a concepção de formas verticais de conhecimento em parcerias, desafiando as práticas tradicionais de formação de professores” e permitindo “a criação de modelos mais democráticos de estágios” (p. 10-11). “Sendo assim, essa interconexão simétrica de conhecimento no terceiro espaço contribui para uma mudança fundamental de foco em relação à *expertise* de quem conta na formação de futuros professores” (p. 11).

Por fim, os estudos levantados por Daza, Gudmundsdottir e Lund (2021) sugerem que “a *expertise* de todos os participantes deve ser igualmente considerada em um espaço híbrido em que fronteiras podem ser cruzadas e identidades são constantemente negociadas” (p. 11). Contudo, os autores também chamam a nossa atenção para “os desafios de se conseguir um terceiro espaço harmonioso e de se alcançar o objetivo utópico de articular teoria e prática na formação de professores” (p. 11). Eles nos fazem lembrar das relações de poder e das tensões envolvidas nesses desafios e afirmam que: “no processo de romper hierarquias e construir conjuntamente uma comunidade de conhecimento que compartilhe autoridade, responsabilidade e agência [...] várias tensões” emergem (p. 11).

Daza, Gudmundsdottir e Lund (2021) classificam essas tensões em dois grupos: o que eles chamam “tensões relacionais e tensões de desenvolvimento e de sustentabilidade” (p. 11). “A primeira enfatiza as disputas de poder, a justaposição de discursos e as tensões relacionadas à definição sobre o conhecimento de quem tem mais valor” (p. 11). A segunda lida com “as

dificuldades práticas de desenvolver e manter o terceiro espaço ao longo do tempo” (p. 11). Os estudos levantados por essa meta-pesquisa reconhecem que essas tensões “e desafios não serão resolvidos, mas gerenciados” (p. 11). Contudo, os autores responderam a essa constatação, afirmando: “Para além de gerenciar esses desafios, o objetivo é se comprometer em relação ao estágio dos futuros professores, minimizar as hierarquias e construir conjuntamente conhecimento no terceiro espaço” (p. 11-12).

Parceria(s)

Daza, Gudmundsdottir e Lund (2021) nos fazem lembrar que parcerias são “muito complexas”. Ao citarem Lemon et al. (2015), os autores afirmam que “o planejamento, a implantação e o estabelecimento de parcerias na formação inicial de professores não são lineares; na verdade, eles acontecem ‘em camadas’ e requerem um diálogo aberto e constante entre todos as pessoas envolvidas” (p. 2). Eles acrescentam que “trabalhar colaborativamente por meio de parcerias requer que as pessoas cruzem fronteiras institucionais e promovam formas horizontalizadas [de produção] de conhecimento” (p. 3). Parece claro que “a construção de terceiros espaços de colaboração [...] não acontece automaticamente” (p. 11).

Sendo assim, o “desenvolvimento de parcerias no terceiro espaço requer uma interpretação mais aprimorada e aprofundada da noção de *trabalho conjunto*’ em vez [da expressão normalmente usada] de *trabalhar com*” (p. 6; grifos dos autores). “A cooperação entre grupos e dentro de grupos requer uma atenção cuidadosa das necessidades, das perspectivas e dos interesses de todos os participantes envolvidos” (p. 11). Os autores dos estudos levantados por Daza, Gudmundsdottir e Lund (2021) “ênfaticamente o papel crucial que as comunidades [consideradas aqui “novos atores”] têm na construção de terceiros espaços por meio [do estabelecimento] de parcerias” (p. 6).

Lees e Kennedy (2017) definem “parcerias [ou o que chamam “parcerias *mutuamente benéficas*”] como ‘uma prática social alcançada e caracterizada por confiança, mutualidade e reciprocidade entre professores em formação e em exercício, outros colegas da escola e formadores de professores’ [...] bem como membros da comunidade” (p. 54; grifos das autoras). Elas apresentam e discutem “cinco princípios de parcerias *mutuamente benéficas*”: 1. “Um significativo benefício mútuo”; 2. “reciprocidade nos papéis dos parceiros”; 3. “mentoria como

responsabilidade profissional”; 4. “garantir o valor das experiências tanto para a preparação quanto para o desenvolvimento profissional”; 5. “compromisso e confiança na experiência compartilhada” (p. 73-75). Segundo as autoras, “[é possível que] professores universitários [trabalhem] juntos com parceiros para operacionalizar [esses] princípios de parcerias” (p. 57).

O termo *partes interessadas* [no original em inglês, *stakeholders*] [refere-se] aos indivíduos e organizações que desempenham algum papel na formação de professores. As autoras esclarecem que “isso inclui instituições de ensino superior, escolas, pais/cuidadores e organizações comunitárias” (p. 54; grifos das autoras).

E o termo *parceiros* [refere-se] às principais agências e indivíduos envolvidos no desenvolvimento e na manutenção de cada parceria *mutuamente benéfica* [nesse momento, as autoras fazem referência ao *Teaching, Learning, and Leading with Schools and Communities* (TLLSC), segundo elas, “um modelo inovador de formação de professores da Universidade Loyola de Chicago, [nos Estados Unidos]” (p. 54). O estabelecimento de “relações autênticas [e “recíprocas”, Barnes (2017)] entre a universidade e os nossos parceiros é o nosso maior desafio” (Lee, 2018, p. 123).

Experiências de tentativas de estabelecimento de parcerias entre instituições de ensino superior, escolas e comunidades na formação de professoras/es da educação básica, em países de língua inglesa, como o TLLSC, serão brevemente apresentadas e discutidas no item a seguir.

Experiências de parcerias entre IES, escolas e comunidades⁷

O TLLSC na Universidade Loyola, em Chicago, nos Estados Unidos

Lees e Kennedy (2017) discutem em seu artigo o *Teaching, Learning, and Leading with Schools and Communities* (TLLSC), na Universidade Loyola, em Chicago, nos Estados Unidos. Trata-se de um curso de formação de professoras/es da educação infantil, em nível de graduação, que, nas palavras das autoras, é “um caso de parceria universidade-comunidade” (p. 53), ou ainda, “um exemplo de curso de formação de professores ancorado na colaboração entre

⁷ Noel (2016) destacou no artigo dela outras quatro “experiências promissoras” de programas de formação de professoras/es da educação básica nos Estados Unidos em que as comunidades no entorno das escolas participam ativamente desses programas. São eles: Sacramento State – Urban Teacher Education Center; Illinois State University – Chicago Teacher Education Pipeline; Chicago – Grow Your Own Illinois and Project Nueva Generación; Ball State University – Schools Within the Context of Community.

universidade, escolas e organizações comunitárias [...] em que as pessoas parceiras das escolas e das comunidades se envolvem com o corpo docente da universidade na condição de co-formadoras de professores” (p. 56).

As autoras esclarecem que esse curso “ocorre ao longo de oito semestres de preparação prática” [centrada nos estágios supervisionados] “(denominados *seqüências* e compostos por módulos mais curtos com duração de três e doze semanas)” (p. 56). Segundo elas, “[a]lgumas seqüências também incluem disciplinas acadêmicas especificamente concebidas para apoiar a aprendizagem prática, em vez dos estágios servirem como [mero] complemento às aulas teóricas” (p. 56). “As seqüências práticas iniciam-se imediatamente após as candidatas ingressarem na universidade como calouras; as professoras em formação da educação infantil dedicam seqüências inteiras a cada etapa do desenvolvimento infantil (do nascimento aos oito anos de idade; da pré-escola ao ensino fundamental). Elas viajam juntas, ensinam e aprendem em grupos (de, normalmente, cinco a nove alunas) enquanto estão inseridas em diferentes contextos” (p. 57).

Em termos de resultados em relação à análise que as autoras fizeram dessa experiência, elas afirmaram que:

[o]s parceiros [...] desempenharam papéis ativos [...] durante a implantação [do curso]. No início de cada semestre, professores universitários e diretores de organizações escolares comunitárias se reuniram com parceiros comunitários da área da primeira infância para desenvolver um planejamento [...]. Essas reuniões foram pensadas para desenvolver e capitalizar o compromisso e a confiança na experiência compartilhada [...] e discutir os papéis dos parceiros escolares/comunitários como co-formadores⁸. [...] professores universitários, diretores, docentes da educação básica e agentes comunitários definiram os papéis e as responsabilidades de cada parceiro para atender às necessidades das crianças, famílias e professoras em formação em contextos específicos, com o objetivo de [estabelecer] reciprocidade nos papéis da parceria (p. 57).

Lees e Kennedy (2017) explicam que “as reuniões ocorreram antes, durante e depois das seqüências do TLLSC” (p. 58). Além disso, “as professoras em formação devem estar

⁸ Essa ideia é também defendida por Harfitt e Chow (2018).

envolvidas em comunidades locais por um período prolongado” (p. 70-71). “Sem um envolvimento prolongado, as professoras em formação não conseguem desenvolver relacionamentos que são cruciais tanto para o crescimento delas quanto para o benefício dos parceiros locais” (p. 71). As autoras destacaram ainda “a necessidade essencial dos formadores de professores (especialmente, os orientadores de estágios) valorizarem o conhecimento e as habilidades dos profissionais da área” (p. 71). Segundo elas, “uma das características mais importantes da formação de professores centrada nos estágios [é]: os modelos de estágios devem ser permanentemente adaptáveis aos contextos em constante mudança em que as crianças pequenas e suas famílias são atendidas” (p. 71).

Um Mestrado em Docência “Comunitária” na Austrália

Lampert (2020) cita um programa australiano “comunitário” de formação de professores – Mestrado em Docência – fundamentado na ideia de práxis – “[em que a] teoria [...] articula-se [fortemente] com a prática” – que, segundo a autora, “muda como a formação docente é normalmente desenvolvida” (p. 456). Nesse programa, a maioria dos alunos (acima de 60%) é pobre, indígena, refugiada e/ou migrante. As pessoas matriculadas nesse Mestrado “passam vários dias da semana imersos em escolas pobres e de alta vulnerabilidade social selecionadas pelo programa” (p. 457).

Segundo a autora do artigo, “são três os principais elementos que explicam o porquê [esse curso] faz a diferença na vida dos alunos: 1. A experiência dos professores em formação; 2. A agência das comunidades historicamente vulneráveis em influenciar as experiências e os resultados dos jovens que vivem nelas; 3. O envolvimento das comunidades nas práticas escolares” (p. 456).

Baseada nos três tipos de conversas identificados por Bessarab e Ng’andu (2010) – a contação de histórias social, a contação de histórias como um tópico de pesquisa e a contação de histórias colaborativa – a autora esclarece que a contação de histórias colaborativa [é o tipo que representa] “a forma mais aprofundada de conversação [...] e que apenas pode acontecer se existir um objetivo comum e genuinamente compartilhado” (p. 458). Ela afirma que, na experiência em questão, “apenas poucas conversações atingiram esse nível de co-produção de conhecimento” (p. 458).

Estágios de imersão comunitária em uma Licenciatura em Educação Especial da Universidade Estadual de Illinois, nos Estados Unidos

Mustian et al. (2017) apresentam e discutem um curso criado pelo Departamento de Educação Especial da Universidade Estadual de Illinois, nos Estados Unidos, considerado pelos autores “um exemplo de [...] parceria de imersão na comunidade” (p. 470). Mais especificamente, eles analisam o impacto de um [estágio] de imersão e de um projeto de ‘aprendizagem-serviço’ em Chicago” (p. 477) na formação de professores [para escolas públicas] em contextos [de pobreza].

Nesse curso, “conceitos fundamentais são sistematicamente incorporados em toda sequência de educação especial e combinados com [estágios] de imersão na comunidade, ensino culturalmente relevante e projetos de ‘aprendizagem-serviço’” por meio dos quais “professores e líderes comunitários trabalham em conjunto com o corpo docente da universidade para orientar os futuros professores a se tornarem culturalmente competentes, reflexivos e [contextualizados]” (p. 469).

Os autores esclarecem que “uma equipe central de planejamento é formada [...] pelo professor da universidade, o coordenador de curso e pelo menos um representante de organizações comunitárias que seja um líder na comunidade ou no bairro visitado pelos professores em formação” (p. 470). Eles esclarecem ainda que “os professores em formação envolvidos nessa iniciativa participam de experiências significativas, estruturadas e intencionalmente projetadas de imersão comunitária em comunidades urbanas [pobres] parceiras [...] seguidas por um estágio supervisionado de um semestre ou um ano por meio do qual os professores em formação residem nas comunidades em que as escolas parceiras estão localizadas ou nas proximidades” (p. 469). Desse modo, “a experiência imersiva é [...] um componente central de cada disciplina dessa sequência de educação especial [em contextos de pobreza]” (p. 470).

O que as pesquisas em língua inglesa orientam e sugerem

Para Hill e MacDonald (2022, p. 565), o trabalho das/dos formadoras/es universitárias/os, dentro de espaços comunitários, requer “um novo tipo de *expertise* para os acadêmicos que é transdisciplinar”. Ou seja, as autoras sugerem a adoção de modelos



transdisciplinares de formação de professoras/es. Segundo elas, “o trabalho educacional dentro de contextos de engajamento comunitário é ontológico e epistemológico (...) e requer “compromissos éticos”. Ou, em outras palavras, “envolve outras maneiras de ser (rompendo-se com nossas identidades de ‘educadores coloniais’), de conhecer (por meio da adoção de modelos transdisciplinares e holísticos) e de fazer” (o que as autoras chamam de “ativismo acadêmico” ou “ativismo lento”, segundo expressão de Brennan, 2020, emprestada de Robins, 2014).

Guillen e Zeichner (2018), por meio de entrevistas individuais e grupos focais com nove membros comunitários parceiros, compartilharam no artigo os seus “principais achados”. Um deles foi o seguinte:

Um dos principais motivos que fez com que mentores comunitários se juntassem ao trabalho de formação de professores girava em torno de suas próprias experiências e das experiências dos filhos deles na escola que, normalmente, eram negativas. O modo como os mentores comunitários vivenciaram as escolaridades deles, por sua vez, influenciou a expectativas deles sobre os professores [que gostariam de ter para os seus filhos]. Isso foi fundamental para a maneira como eles interagiram com os professores em formação. [...] [O]s mentores comunitários tinham um senso de responsabilidade com as comunidades deles, de representar as esperanças, os sonhos e os medos das pessoas que viviam naquelas comunidades. Os mentores tinham também um senso de luta por mais justiça social para as comunidades deles (p. 145).

Outros achados da pesquisa foram os seguintes: “Os mentores comunitários se sentiram mais humanizados e compreendidos quando tiveram contato com professores em formação que os ouviram e validaram seus pensamentos, reflexões e suas histórias” (p. 145). “Alguns mentores comunitários assumiram, muitas vezes de modo inconsciente, o papel de formadores de professores” (p. 147). Guillen e Zeichner (2018) explicaram como isso aconteceu: “ao posicionar membros da comunidade como mentores, a equipe intencionalmente os colocou como professores, detentores de conhecimentos e líderes respeitados nas comunidades” (p. 147). E ainda,

os papéis e responsabilidades dos colaboradores, tanto os da universidade quanto os da comunidade, começaram a se fundir [...] criando condições para que todas as partes contribuíssem para a criação conjunta do trabalho [que estava sendo realizado]. Essa fusão dos papéis e das responsabilidades levou à recentralização dos espaços físicos e metafóricos em que o trabalho aconteceu. [...] líderes de organizações comunitárias [...] dedicaram muitas horas à criação, planejamento, orientação e reflexão conjunta [...] sobre eventos [...] com formadores de professores da universidade (p. 149).

Ainda nas palavras dos autores, “[o] objetivo, tanto dos formadores de professores universitários quanto dos mentores comunitários parceiros, era desenvolver uma compreensão compartilhada das realidades nas escolas e nas comunidades locais para melhor preparar e apoiar os professores em formação” (p. 149). “Por fim, os mentores comunitários criaram espaços de aprendizagem ricos para docentes de etnias minoritárias” (p. 148). Porém, os autores destacam que “[a]s experiências de mentoria comunitária ao lado dos professores em formação nem sempre foram positivas” (p. 146). Isso significa que “as experiências dos mentores comunitários, tanto as promissoras quanto as problemáticas, variaram dentro dos cursos de licenciatura e entre professores em formação brancos e não-brancos” (p. 149).

Os autores também discutiram neste artigo “um modelo ecológico de parcerias” no qual “três áreas [...] (engajamento mútuo, relacionamentos autênticos e liderança e poder compartilhados) capturaram as maneiras pelas quais os monitores comunitários vivenciaram a parceria com os cursos de formação de professores” (p. 149).

Em conclusão, nesse estudo, os mentores comunitários compreenderam os seus papéis e responsabilidades para ajudar os professores em formação a “aprender como trabalhar em solidariedade com as famílias e as comunidades” (p. 150) [ver também Gillette, 2017]. Assim, a parceria com mentores comunitários foi considerada um trabalho muito importante.

Após revisar a literatura especializada, Mustian et al. (2017) afirmam que “um dos componentes mais relevantes da preparação [de professores para lecionar em] ambientes urbanos [pobres] é exposição e imersão significativas [nessas comunidades]” (p. 468) [ou o que Yuan (2018) chamou de “imersão cultural”]. Os autores alertam que, infelizmente, “essa é uma característica frequentemente ausente dos cursos de formação de professores” (p. 468).

Mustian et al. (2017) destacam algumas características desse modelo de estágio de imersão por meio do estabelecimento de parcerias com as comunidades: 1. Priorizar as necessidades específicas das comunidades e das escolas; 2. Promover um modelo de liderança compartilhada e recíproca por meio da qual professores regentes, alunos da educação básica, professores em formação e pessoas da comunidade constroem novos conhecimentos e habilidades como resultado dessa parceria.

Segundo eles, “[q]uando a imersão na comunidade ocorre, ela geralmente acontece [apenas] durante o estágio supervisionado” (p. 468). Assim, “recomenda-se [...] a exposição a contextos urbanos [de pobreza] antes do estágio [para] o aumento da confiança, da preparação, bem como uma mudança de percepção sobre as escolas urbanas [localizadas em contextos de pobreza]” (p. 468). Além disso, pesquisadores têm sugerido que os estágios deveriam [incluir] as comunidades [no entorno das escolas] para que eles sejam situados em um contexto sociocultural – o que também pode ser chamado de formação de professores contextualizada – a fim de aumentar a sensibilidade cultural [dos professores em formação]” (p. 468).

Considerações finais

O que eu procurei fazer ao longo deste artigo foi compartilhar com as/os leitoras/es os resultados de uma revisão de escopo (*scoping review*) da produção acadêmica de língua inglesa, entre 2010 e 2022, sobre “universidades, escolas e comunidades na formação de professoras/es da educação básica”.

Como vimos, apesar do reconhecimento sobre a importância dessa temática de pesquisa, ainda são relativamente raros os estudos em língua inglesa sobre o assunto (foram apenas 64 artigos publicados em treze anos!).

Alguns *papers* dedicaram vários parágrafos para a definição de conceitos-chave utilizados nas pesquisas sobre esse assunto. Entre eles, estão: comunidade(s), engajamento comunitário, parceria(s) e terceiro(s) espaço(s). As/Os autoras/es anglófonas/os chamaram a atenção para o perigo de assumirmos que essas palavras e expressões são compreendidas da mesma maneira por todas as pessoas. Na verdade, não são. Como vimos, pesquisas realizadas com povos originários da Austrália, citadas neste texto, mostraram como a própria noção de “comunidade” é diferente para eles em relação à chamada concepção “ocidentalizada” do

termo. Fica claro que, ao estudar a participação das comunidades na formação docente, temos que avançar mais sobre essas questões de ordem conceitual.

Relatos de algumas experiências concretas de tentativas de estabelecimento de parcerias entre universidades, escolas e comunidades para a formação de novas/os professoras/es da educação básica começam a aparecer na literatura internacional e eles podem nos dar pistas sobre as possibilidades e os desafios para o desenvolvimento de iniciativas como essas.

Finalmente, a síntese dos principais achados das pesquisas conduzidas em países de língua inglesa sobre o tema em questão pode também ajudar a orientar estudos em andamento ou mesmo projetos de pesquisas sobre essa temática em outros países, mesmo reconhecendo que os contextos de investigação acadêmica, às vezes, são muito diferentes.

Referências

- BARNES, M. Encouraging interaction and striving for reciprocity: The challenges of community-engaged projects in teacher education. **Teaching and Teacher Education**, vol. 68, p. 220–231, 2017.
- BRENNAN, M. Community-oriented Pre-Service Teachers: The limits of activism. In L. Beckett (Ed). **Teacher Learning: Policy, Partnerships, Pedagogies and Politics**. London & New York: Routledge, 2020.
- DAZA, V.; Gudmundsdottir, G. B.; Lund, A. Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. **Teaching and Teacher Education**, vol. 102, p. 1-14, 2021.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Universidade, escola e comunidade na formação docente: uma nova linha de pesquisa em Educação? **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 7, e022010, p. 1-14, 2022.
- FORGASZ, R., Heck, D., WILLIAMS, J., AMBROSETTI, A., WILLIS, LD. Theorising the Third Space of Professional Experience Partnerships. In: Kriewaldt, J., Ambrosetti, A., Rorrison, D., Capeness, R. (eds). **Educating Future Teachers: Innovative Perspectives in Professional Experience**. Springer, Singapore, 2018.
- GILLETTE, M. D. Sustaining a Quality Education Through Community-Based Educator Preparation, **Kappa Delta Pi Record**, vol. 53, n. 4, p. 148-151, 2017.

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

GUILLEN, L.; ZEICHNER, K. A University-Community Partnership in Teacher Education from the Perspectives of Community-Based Teacher Educators. **Journal of Teacher Education**, vol. 69, n. 2, p. 140-153, 2018.

HARFITT, G. J., and CHOW, J. M. L. Transforming traditional models of initial teacher education through a mandatory experiential learning programme. **Teaching and Teacher Education**. vol. 73, p. 120–129, 2018.

HILL, C.; MACDONALD, M. Working in a ‘community-engaged’ university during an era of reconciliation. **The Australian Educational Researcher**, vol. 49, p. 547–569, 2022.

LAMPERT, J. A community-engaged framework for the preparation of teachers for high-poverty communities. **The Australian Educational Researcher**. vol. 48, p. 449-466, 2020.

LEE, R. E. Breaking down barriers and building bridges: Transformative practices in community-and school-based urban teacher preparation. **Journal of Teacher Education**, vol. 69, n. 2, p. 118-126, 2018.

LEES, A.; KENNEDY, A. S. Community-based collaboration for early childhood teacher education: Partner experiences and perspectives as co-teacher educators. **Journal of Early Childhood Teacher Education**, vol. 38, n. 1, p. 52-78, 2017.

MURRELL, P. C. **The Community Teacher: A New Framework for Effective Urban Teaching**. New York: Teachers College Press, 2001, 208 p.

MUSTIAN, A. L.; LEE, R. E.; NELSON, C.; GAMBOA-TURNER, V.; ROULE, L. Jumping into the deep end: Developing culturally responsive urban teachers through community-immersive partnerships. **The Educational Forum**, vol. 81, n. 4, p. 467-481, 2017.

NOEL, J. Community-Based Urban Teacher Education: Theoretical Frameworks and Practical Considerations for Developing Promising Practices, **The Teacher Educator**, vol. 51, n. 4, p. 335-350, 2016.

SHAY, M.; LAMPERT, J. Community according to whom? An analysis of how indigenous ‘community’ is defined in Australia’s Through Growth to Achievement 2018 report on equity in education, **Critical Studies in Education**, vol. 63, n. 1, p. 47-63, 2020.

YUAN, H. Preparing teachers for diversity: A literature review and implications from community-based teacher education. **Higher Education Studies**, vol. 8, n. 1, p. 9-17, 2018.

ZEICHNER, K.; BOWMAN, M.; GUILLEN, L.; NAPOLITAN, K. Engaging and Working in Solidarity with Local Communities in Preparing the Teachers of Their Children. **Journal of Teacher Education**. vol. 67, n. 4, p. 277-290, 2016.

ZEICHNER, K.; PAYNE, K. A.; BRAYKO, K. Democratizing Teacher Education. **Journal of Teacher Education**. vol. 66, n. 2, p. 122-135, 2015.

ZEICHNER, K. Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. **Journal of Teacher Education**. vol. 61, n. 1-2, p. 89-99, 2010.