

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM ESPAÇOS HÍBRIDOS DE FORMAÇÃO

Jessica Aparecida Prestes ¹
Susana Soares tozetto ²

RESUMO

O presente trabalho refere-se a uma pesquisa em andamento, tem como objetivo geral: analisar as possíveis contribuições do espaço híbrido para o desenvolvimento docente na rede pública municipal de ensino de Ponta Grossa-PR. Nas últimas décadas, o trabalho docente tem sido atravessado por um conjunto de reformas educacionais e políticas governamentais que incidem diretamente sobre a regulação da prática pedagógica. A dissociação entre as determinações externas e a realidade escolar tende a comprometer a dimensão crítica e reflexiva do exercício profissional, reduzindo o professor à condição de executor de políticas educacionais. Defende-se, a tese, de que a constituição de espaços híbridos de formação pode configurar-se como uma possibilidade concreta de desenvolvimento profissional docente. Tais espaços, compreendidos como ambientes formativos que articulam universidade, escola e comunidade, possibilitam ao professor da educação básica ressignificar sua formação acadêmico-profissional à luz das demandas e especificidades do contexto escolar. Nessa perspectiva, a interação entre os conhecimentos produzidos na universidade e aqueles construídos no cotidiano da escola, além dos conhecimentos produzidos e compartilhados pela comunidade, favorece a integração de saberes e o fortalecimento da identidade profissional docente. O referencial teórico foi estruturado a partir das contribuições de Kenneth M. Zeichner, sobre o espaço híbrido; Francisco Imbernón, que aborda sobre o Desenvolvimento profissional e como referencial epistemológico Pierre Bourdieu, que investiga a escola e as relações de poder que se estabelece dentro dela. A pesquisa será realizada nas escolas da rede pública municipal de Ponta Grossa-PR, com a utilização os instrumentos da análise documental dos projetos políticos pedagógicos, e da realização das entrevistas narrativas com os professores das escolas campo de estudo; com o coordenador do curso da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR e com um representante da comunidade. Para a análise dos dados, será utilizada a praxiologia de Bourdieu.

Palavras-chave: Espaço Híbrido de formação docente; Escola; Universidade; Comunidade.

INTRODUÇÃO

Muito se discute no Brasil a formação inicial do professor da Educação Básica, para atuação nos anos iniciais, que ocorre no nível superior nos cursos de licenciatura. Seu maior objetivo é formar professores que percebam com responsabilidade e criticidade a realidade que os rodeiam em seu campo de formação e mais tarde de atuação docente. Procurando

¹ Doutoranda da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, jessica.prestesv@gmail.com;

² Docente de Pós – Graduação na Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, tozettosusana@hotmail.com;



durante a formação inicial docente propiciar articulação entre o conhecimento adquirido na universidade à realidade das escolas, visando as discussões sobre as transformações que se quer realizar dentro da escola e os saberes a serem despertados nos alunos para que, no futuro, possam discutir e analisar o contexto social e político do qual fazem parte. (Pimenta,2017).

Pesquisas apontam que ao longo dos anos o curso de pedagogia busca estabelecer em suas discussões, a perspectiva da práxis na unidade da teoria e da prática. Nessa perspectiva, na pesquisa de Tozetto, Martinez e Kailer (2020) a qual investigam os currículos dos cursos de Pedagogia nas instituições públicas do estado do Paraná, foi possível observar que os currículos dos cursos possuem diferentes abordagens teóricas, diferenciando-se também nos quesitos carga horária, forma de distribuição das disciplinas, assim como, também, propõem disciplinas distintas. Todavia, todos os currículos visam a formação do pedagogo para atuar na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil e na gestão escolar. Foi possível ainda identificar que, na sua grande maioria, as instituições de Ensino Superior, estão preocupadas em trabalhar a partir da unidade da teoria e da prática em sua grade curricular.

Contudo, na pesquisa de Prestes (2023), foi possível perceber que, apesar da formação inicial, estar preocupada em estabelecer a unidade teórico-prática e em oferecer cursos de qualidade, a formação inicial descolada da realidade das escolas, nem sempre consegue discutir sobre as condições de trabalho e a cultura escolar, que esses futuros profissionais encontrarão no cotidiano de suas atividades docentes.

Assim, quando o professor iniciante chega na escola, este se depara com uma realidade que se contrapõe ou se afasta do conhecimento construído na universidade, assim, acaba distanciando-se da teoria e recorre aos elementos puramente práticos de sua formação. Essa característica pôde ser observada nas entrevistas das professoras, apresentadas na pesquisa de Prestes (2023, p. 106): “A verdadeira formação do professor não é na academia, é aqui na sala de aula, exercendo a prática.” (P.14 – entrevista); “A gente aprende mesmo é na prática, na sala de aula.” (P.29). Identifica-se, assim, um distanciamento entre os saberes científicos desenvolvidos na academia e os produzidos no fazer pedagógico na formação permanente dos professores, sobretudo, a partir da compreensão da complexidade da prática pedagógica e a concepção de que a ação docente não se reduz à aplicação de conhecimentos práticos.

Alguns autores ao longo dos últimos anos tem buscado contribuir para a promoção de uma formação acadêmica que dialogue com a realidade escolar. Isso porque, o conhecimento que é construído na universidade, o teórico, é colocado em uma posição que ainda dialoga



pouco com os saberes práticos. Isso faz com que os professores tenham dificuldades em tomar o ensino significativo e com o advento da internet, a sociedade tem questionado cada vez mais o papel do professor e da escola tradicional (Nóvoa, 2022).

Podemos compreender que apesar dos esforços despendidos na organização dos cursos de formação inicial, ao chegar na escola, o professor compreende sua realidade distante dos conhecimentos construídos na instituição de formação. Zeichner (2005) destaca que:

A formação de professores deve promover uma articulação entre a teoria e a prática pedagógica, permitindo que os docentes se tornem reflexivos e críticos sobre sua própria prática. Para isso, é fundamental que o processo de formação seja contínuo e ligado às realidades da sala de aula, permitindo uma análise constante e crítica do contexto em que o ensino ocorre (Zeichner, 2005, p. 45).

O autor defende que a formação de professores deve ser contínua e ocorrer na articulação entre universidade, escola e a comunidade a qual a escola pertence, proporcionando o encontro dos diferentes saberes. Zeichner (2013) defende a ideia de que a formação acadêmica de professores abranja um espaço em que ocorra um diálogo entre os docentes da universidade, os agentes da escola (educação básica) e da comunidade na qual a escola está inserida, para proporcionar um encontro entre saberes práticos e teóricos, o chamado espaço híbrido de formação de professores.

A partir desse contexto a presente pesquisa tem como objeto a ser investigado o desenvolvimento docente em espaço híbrido, compreendendo o campo da formação de professores como um espaço de lutas e disputas: políticas, sociais, culturais e que ao longo dos anos vai assumindo um aspecto cada vez mais voltado para a lógica neoliberal. No qual o docente perdeu o seu papel profissional, detentor do conhecimento pedagógico, ficando suscetível as investidas cada vez mais severas das políticas governamentais, que limitam a autonomia docente, diante de um contexto de responsabilização docente e de uma fragilização da formação inicial docente.

Assim, torna-se relevante realizar uma pesquisa que aborde a temática com vistas a oportunizar a construção do conhecimento acerca do campo de formação de professor, com a seguinte problemática: Quais as possíveis contribuições do espaço híbrido para o desenvolvimento docente rede pública de ensino do Município de Ponta Grossa - Pr?

Para atender ao problema de pesquisa temos como objetivo geral: Analisar como se estabelece a relação escola, universidade e comunidade na rede pública do Município de Ensino de Ponta Grossa e as contribuições para o desenvolvimento docente. E, como objetivos específicos: identificar como se estabelece a relação escola – universidade – comunidade previstas no Projeto Político Pedagógico; compreender as relações escola-



comunidade - universidade que permeiam o desenvolvimento docente nas escolas; identificar as contribuições do espaço híbrido para o desenvolvimento docente.

Assim, percebe-se a necessidade de que o professor esteja constantemente em formação e desenvolvimento profissional. Para tanto faz-se necessário a combinação de diferentes estratégias de formação docente, que propicie um espaço no qual o docente possa relacionar, pesquisar e ter acesso aos conhecimentos necessários para atuar e intervir na realidade da escola de forma consciente, reflexiva e crítica. Desta forma, escola – universidade – comunidade, são os espaços onde o desenvolvimento docente acontece, pois, o professor está o tempo todo sendo influenciado e influenciando esses espaços diretamente. Portanto, para atender as necessidades docentes, é necessário que os agentes envolvidos estabeleçam e reconheçam esses espaços como espaços de formação sem hierarquização dos conhecimentos, mas como construção coletiva, em que o conhecimento científico, as experiências profissionais e os conhecimentos comunitários possam ser compartilhados de forma significativa. Sendo assim, partimos do princípio de que o espaço híbrido de formação, poderia se configurar como uma possibilidade de desenvolvimento profissional docente no qual o professor possa repensar sua formação acadêmica – profissional, considerando o contexto da escola e as relações que nela se estabeleça entre: escola – universidade – comunidade.

METODOLOGIA

A metodologia empregada nesta pesquisa é a qualitativa, caracterizada por uma abordagem que busca compreender fenômenos sociais em um número menor de casos e compreendê-los de uma maneira mais abrangente, reconhecendo a complexidade das interações entre o sujeito e o mundo ao seu redor. Portanto, considera-se que uma pesquisa não se constitui apenas uma atividade individual, mas é socialmente condicionada, assim, entende-se que a pesquisa não advém unicamente de interesses pessoais, uma vez que também se constitui do interesse da sociedade. Assim, há uma relação dinâmica entre o mundo real e o agente, uma interdependência viva entre o agente e o objeto pesquisado, um vínculo indissociável entre o mundo objeto e a subjetividade (Chizzotti, 1995).

Dessa forma, a metodologia busca entender por meio de um enfoque investigativo os fenômenos sociais, culturais e educacionais mediante análise de dados subjetivos, sistematizados por meio de entrevistas, observações, entre outros. Um de seus principais



objetivos é alcançar uma compreensão profunda e detalhada do tema que está sendo estudado, preocupados não somente em quantificar o fenômeno (Losch et al, 2023).

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) firma parcerias com a Rede Municipal de Educação (SME) e com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) com a finalidade de inserir acadêmicos na prática, enquanto ainda são estudantes dos diversos cursos de licenciatura que ela oferece. Para a realização da pesquisa, inicialmente será realizado um questionário com todos coordenadores do PIBID dos cursos de licenciatura da UEPG, e a partir dos achados de projetos do PIBID, que integram a escola, comunidade, universidade serão selecionadas as escolas.

Ao chegar até as escolas, será feita a leitura do Projeto Político Pedagógico, da escola, na busca de caracterização da relação entre escola, universidade e comunidade concebidas no documento. Após essa etapa, será realizada uma entrevista narrativa com os agentes da pesquisa, que são os docentes da instituição escolar, o coordenador do PIBID e um membro da comunidade para que se possa atingir os objetivos da pesquisa, buscando compreender na prática como o espaço híbrido ocorre na escola e quais as contribuições para o desenvolvimento docente.

Por meio da pesquisa documental buscamos entender o que Projeto Político Pedagógico oficial da escola e que tem como finalidade direcionar os passos dela trazem, e como entendem e preveem a participação da comunidade nas ações e decisões desenvolvidas no âmbito da escola. Afinal, “[...] os documentos podem fornecer outros detalhes específicos para corroborar com as informações obtidas através de outras fontes” (Yin, 2015, p. 94).

Porém, para além de entender como as participações estão previstas no Projeto Político Pedagógico, queremos entender como se objetivam na prática. Portanto as entrevistas narrativas podem expressar os fenômenos sociais, as quais estamos investigando, assim como também, expressam histórias de vida e de vivências, desta forma, será adotado a entrevista narrativa com os sujeitos investigados (docentes, pibidianos, comunidade) como uma técnica específica de produção de dados, uma vez que há interesses pelas relações estabelecidas na escola e o desenvolvimento docente alcançado por meio das experiências advindas dessa relação.

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 91).



A narrativas tem um notório espaço na área da educação por considerarem o agente em sua singularidade. Elas podem permitir uma concepção mais ampla e profunda da construção e mobilização dos saberes e conhecimentos docentes, pois são as suas histórias humanas que conferem sentido, relevância e propósito às práticas através da narração de sua própria história, dando sentido às suas experiências. Nesse sentido e entendendo o caráter intencional das narrativas, que se encontra em consonância ao estudo desenvolvido, valoriza-se e enaltece a experiência sucedida da vivencia dos agentes e, por isso, estimula-os a contar suas experiências com o espaço híbrido de formação, que tange ao desenvolvimento docente e as relações experienciadas no cotidiano da escola.

A entrevista narrativa segundo os autores Jovchelovitch e Bauer (2002), apresenta características que a distingue das demais entrevistas, pois, elas se iniciam diante das provocações feitas pelo investigador para instigar os agentes. Assim, as entrevistas narrativas se rompem com o padrão de perguntas e respostas, ou seja, o pesquisador “propõe um tema acerca da realidade sob investigação para que o entrevistado o desenvolva da maneira como considerar conveniente, no momento de seu relato” (Ravagnoli, 2018, p. 2).

Entretanto a entrevista possui uma estrutura. Sobre isso, o quadro abaixo apresenta a organização da EN em quatro etapas.

Figura 1 – Fases principais da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização (“coda”)
3. Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanesentes
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: JAVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 97.

É necessário reconhecer que a entrevista narrativa toma tempo e, antes de realizá-la, é preciso deixar evidente as lacunas que a entrevista intenciona preencher.

Após a produção de dados pretende-se usar os princípios e procedimentos de análise embasados nos pressupostos do método praxiológico bourdiesiano (Bourdieu, 1996), que apresenta como principal objeto o sistema das relações objetivas e as relações dialéticas entre estruturas e as disposições estruturadas. Assim, a teoria praxiológica pressupõe uma relação dialética entre sujeito e sociedade, que se concretiza em uma relação de mão dupla entre o habitus e a estrutura de um campo, socialmente determinado (Bourdieu, 1996). Destarte, a



praxiologia visa capturar o mundo social em sua existência dupla, como objetividade e subjetividade (objetividade: estrutura de relações entre agentes diferencialmente posicionados, mas também com sua subjetividade como conjunto de disposições socialmente adquiridas) (BOURDIEU, 1996). Desta forma, para a percepção do mundo social, busca-se considerar, sobretudo, as concepções dos agentes, que contribuem para a construção desse mundo.

REFERENCIAL TEÓRICO

O conceito de “espaços híbridos” (Zeichner, 2010, 2013) faz-se uma importante contribuição para repensar o desenvolvimento profissional docente, por compreender que a formação permanente do professor precisa ser mais contextualizada, considerando: a prática docente, os processos formativos, a participação e contribuição das Universidades nas escolas de Educação Básica e as comunidades na qual estas estão inseridas. Nessa perspectiva a escola e a comunidade tornam-se também potenciais espaços formativos.

Assim, é necessário ressaltar que as escolas estão localizadas em um espaço - tempo e possuem os seus conhecimentos e saberes nos quais apreendem os anseios temporais, o legado cultural, o sentimento de pertença e a identidade das comunidades em que estão localizadas, por isso, se fazem presente, na escola, múltiplos saberes e olhares sobre o mundo. O docente que exerce o magistério nessas escolas, precisa conhecer, vivenciar e compreender a realidade na qual está inserido, por isso, os conhecimentos e saberes das escolas e das comunidades também são elementos formativos para professor, que passam a integrar o seu desenvolvimento profissional.

Ao compreender que não há a possibilidade de que os professores exerçam uma atuação consciente e intencional estando descolados da realidade escolar em que lecionam, é preciso que esta concepção permeie e faça parte do seu processo permanente de formação profissional. Também se faz necessário um olhar atento às comunidades, compreendendo que elas não são entidades naturais ou dadas, mas, sim, construções sócio-históricas que emergem de processos políticos e culturais complexos.

Levando em consideração as disputas simbólicas e material que permeiam a escola, as comunidades também são frequentemente mobilizadas como instrumentos de ação coletiva - seja para resistência e emancipação, seja para controle e manutenção de estruturas de poder. Para o Dicionário do Pensamento Social do Século XX, Cris Shore (1996) afirma que comunidade se apresenta como “um dos conceitos mais vagos e evasivos da ciência social”. Pois segundo ele, há uma diversidade de sentidos atribuída à palavra, “usada para descrever



unidades sociais que variam de aldeias, conjuntos habitacionais e vizinhanças locais até grupos étnicos, nações e organizações internacionais”. Assim, em um sentido mais geral, a comunidade pode ser entendida como um grupo de pessoas que partilham um “senso comum de interdependência e integração” dentro de uma área geográfica. No entanto, o autor ressalta que a convivência ou interação de conjuntos de indivíduos dentro de um mesmo espaço não necessariamente faz deles uma comunidade. “O que une uma comunidade não é a sua estrutura, mas um estado de espírito – um sentimento de comunidade.” (SHORE, 1996, p. 115-116).

Ainda, é possível considerar que iniciativas da Universidade como o PIBID podem desempenhar papel fundamental na materialização dos espaços híbridos, principalmente porque favorecem o diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e os contextos reais das escolas públicas em articulação com a comunidade. Compreende-se que nem sempre os programas desenvolvidos pela universidade explicitam a noção e o trabalho com a comunidade, contudo, favorece reflexões, partindo do campo teórico e problematizando a totalidade da realidade da escola. Diante do exposto, torna-se pertinente discutir esses espaços, tentando compreender como se relacionam e de que forma podem contribuir para o desenvolvimento profissional docente nesse capítulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ainda está em desenvolvimento, desde modo, ainda versamos sobre as contribuições teóricas que o tema espaço híbrido de formação: escola- universidade – comunidade. Sendo assim, partimos do princípio de que o espaço híbrido de formação, poderia se configurar como uma possibilidade de desenvolvimento profissional docente no qual o professor possa repensar sua formação acadêmica – profissional, considerando o contexto da escola e as relações que nela se estabeleça entre: escola – universidade – comunidade. Desta forma o professor da educação básica pode integrar seus conhecimentos aos conhecimentos provenientes dos agentes desses espaços, e assim o docente possa desenvolver uma atuação consciente e intencional estabelecendo a unidade teórico – prática, que para além de considerar a realidade do aluno, conheça e esse passe a integrar o cotidiano da escola.

Considerando que a formação inicial do professor de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental ocorre no ensino superior, mas especificamente no curso de pedagogia, ressaltando a formação de um profissional crítico, ético e que possa compreender



e atuar de forma a estabelecer a unidade teórica-prática, passamos a nos preocuparmos, da mesma forma, com a formação continuada. Pois, quando os professores iniciantes chegam na escola e se deparam com as condições de trabalho e com as formações continuadas padronizadas e verticalizadas, apresentam dificuldades em estabelecer de forma consciente a unidade teórico-prática apreendida durante sua formação inicial. Desta forma, destacamos a lacuna existente entre a formação na universidade e as práticas escolares na escola. Para Zeichner (2010; 2013), os saberes docentes não se limitam ao conhecimento acadêmico, mas são construídos ao longo da trajetória docente, sendo fortemente influenciados pela experiência prática e pelas interações com diferentes agentes educativos.

Desta forma, há necessidade de uma formação constante, visando o aprimoramento do desenvolvimento profissional docente, aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola e da comunidade escolar. Portanto, quando o professor interage com a criança na sala de aula, exige-se um conhecimento especializado para atender as necessidades desse ato. Assim, a formação continuada deve estar permeada por saberes que transmitem e ensinam aos docentes como desenvolver a prática pedagógica.

Posto isso, percebemos da mesma forma a importância da proposta de inserção do docente no universo cultural da comunidade, da qual a escola faz parte. Portanto, a formação continuada docente a ser desenvolvida na escola, poderá estar envolta pela concepção de que os professores universitários não são os especialistas exclusivos pela produção de conhecimentos escolares, pela promoção de políticas e pesquisas sobre a formação docente. A comunidade escolar tem muito a contribuir, bem como poderá fazer parte do processo formativo do docente.

Zeichner (In: Diniz-Pereira, 2022) defende a ideia de que a formação acadêmico-profissional de professores inclui um espaço em que haja um diálogo entre os docentes da universidade (academia), da escola (educação básica) e da comunidade na qual a escola está inserida para proporcionar um ponto de encontro entre saberes práticos e teóricos. O “espaço híbrido” de formação de professores é um conceito fundamental para Zeichner (2013, p.203), que compreende “o conhecimento acadêmico, o da escola e o da comunidade na qual possam se relacionar de maneira menos hierárquica e acidental para apoiar o aprendizado do professor.” Ressalta que apesar da demonstração de potencial dos estágios desenvolvidos em comunidades para a formação inicial de professores, a comunidade em torno da escola, muitas vezes tem sido ignorada por formadores de professores e pesquisadores.

Desta forma, nos propomos a pesquisar sobre as contribuições do espaço híbrido, enquanto relação: escola – universidade - comunidade e, como (e se) estabelece uma relação



simétrica entre esses estes três espaços.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução Mariza Corrêa. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BORDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DE PAULA, João Antônio. A extensão universitária: história, conceito e propostas. Interfaces - Revista de Extensão, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 5-23, jul-nov 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930>.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Artmed, Porto Alegre, 2010

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023141, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.17958. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958>. Acesso em: 16 abril. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742017000401106&script=sci_arttext. Acesso em: abril. 2025

PIMENTA, S.G.et al. **Os cursos de licenciatura em pedagogia**: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.43, n.1, p.15-30,jan./mar.2017.

PRESTES, J.A. **As Práticas Pedagógicas e a Autonomia Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ponta**



Grossa/Pr. 2023. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

RAVAGNOLI, N. C. S. R. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The Specialist**: São Paulo, v. 39, n. 3, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/34195> Acesso em: set. 2021.

SILVA, R. H. R.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 48-66, abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1329> Acesso em: abril. 2025.

TOZETTO, S. S.; MARTINEZ, F. W. M.; KAILER, P. G. L. **A formação inicial de professores**: os cursos de Pedagogia nas universidades públicas do Paraná. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-18, 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015

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

SHORE, Cris. Comunidade. In: BOTTOMORE, Tom, OUTHWAITE, William. (Orgs.) *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1996.

