

# Formação de professor em debate: Enflíc

José Carlos Gonçalves Gaspar  
Luciene Fernanda da Silva  
Sandra da Silva Viana  
org.



Pantanal Editora

2022

**José Carlos Gonçalves Gaspar**  
**Luciene Fernanda da Silva**  
**Sandra da Silva Viana**  
Organizadores

# **Formação de professor em debate: Enflic**



Pantanal Editora

2022

Copyright© Pantanal Editora

**Editor Chefe:** Prof. Dr. Alan Mario Zuffo

**Editores Executivos:** Prof. Dr. Jorge González Aguilera e Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

**Diagramação:** A editora. **Diagramação e Arte:** A editora. **Imagens de capa e contracapa:** Canva.com. **Revisão:** O(s) autor(es), organizador(es) e a editora.

### Conselho Editorial

#### Grau acadêmico e Nome

Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos  
Prof. MSc. Adriana Flávia Neu  
Prof. Dra. Allys Ferrer Dubois  
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior  
Prof. MSc. Aris Verdecia Peña  
Prof. Arisleidis Chapman Verdecia  
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva  
Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo  
Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu  
Prof. Dr. Carlos Nick  
Prof. Dr. Claudio Silveira Maia  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos  
Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva  
Prof. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos  
Prof. MSc. David Chacon Alvarez  
Prof. Dr. Denis Silva Nogueira  
Prof. Dra. Denise Silva Nogueira  
Prof. Dra. Dennyura Oliveira Galvão  
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves  
Prof. Me. Ernane Rosa Martins  
Prof. Dr. Fábio Steiner  
Prof. Dr. Fabiano dos Santos Souza  
Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez  
Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles  
Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira  
Prof. MSc. Javier Revilla Armesto  
Prof. MSc. João Camilo Sevilla  
Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales  
Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski  
Prof. MSc. Lucas R. Oliveira  
Prof. Dra. Keyla Christina Almeida Portela  
Prof. Dr. Leandro Argentel-Martínez  
Prof. MSc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan  
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann  
Prof. MSc. Marcos Pisarski Júnior  
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos  
Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla  
Prof. MSc. Mary Jose Almeida Pereira  
Prof. MSc. Núbia Flávia Oliveira Mendes  
Prof. MSc. Nila Luciana Vilhena Madureira  
Prof. Dra. Patrícia Maurer  
Prof. Dra. Queila Pahim da Silva  
Prof. Dr. Rafael Chapman Auty  
Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke  
Prof. Dr. Raphael Reis da Silva  
Prof. Dr. Renato Jaqueto Goes  
Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo (*In Memoriam*)  
Prof. Dra. Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos  
MSc. Tayronne de Almeida Rodrigues  
Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca  
Prof. MSc. Wesclen Vilar Nogueira  
Prof. Dra. Yilan Fung Boix  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

#### Instituição

OAB/PB  
Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã  
UO (Cuba)  
IF SUDESTE MG  
Facultad de Medicina (Cuba)  
ISCM (Cuba)  
UFESSPA  
UEA  
UNEMAT  
UFV  
AJES  
UFGD  
UEMS  
IFPA  
UNICENTRO  
IFMT  
UFMG  
URCA  
ISEPAM-FAETEC  
IFG  
UEMS  
UFF  
(Colômbia)  
UNAM (Peru)  
IFRR  
UCG (México)  
Mun. Rio de Janeiro  
UNMSM (Peru)  
UFMT  
Mun. de Chap. do Sul  
IFPR  
Tec-NM (México)  
Consultório em Santa Maria  
UFJF  
UEG  
FAQ  
UNAM (Peru)  
SEDUC/PA  
IFB  
IFPA  
UNIPAMPA  
IFB  
UO (Cuba)  
UFMS  
UFPI  
UFG  
UEMA  
IFB  
UFPI  
FURG  
UO (Cuba)  
UFT

Conselho Técnico Científico  
- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior  
- Esp. Maurício Amormino Júnior  
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

**Catálogo na publicação**  
**Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166**

F723

Formação de professor em debate: Enfluc / Organizadores José Carlos Gonçalves Gaspar, Luciene  
Fernanda da Silva, Sandra da Silva Viana. – Nova Xavantina-MT: Pantanal, 2022.

69p. ; il.

Livro em PDF

ISBN 978-65-81460-71-6

DOI <https://doi.org/10.46420/9786581460716>

1. Formação de professores. 2. Educação. I. Gaspar, José Carlos Gonçalves (Organizador). II. Silva,  
Luciene Fernanda da (Organizadora). III. Viana, Sandra da Silva (Organizadora). IV. Título.

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático

I. Formação de professores



Nossos e-books são de acesso público e gratuito e seu download e compartilhamento são permitidos, mas solicitamos que sejam dados os devidos créditos à Pantanal Editora e também aos organizadores e autores. Entretanto, não é permitida a utilização dos e-books para fins comerciais, exceto com autorização expressa dos autores com a concordância da Pantanal Editora.

**Pantanal Editora**

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.  
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.  
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).  
<https://www.editorapantanal.com.br>  
[contato@editorapantanal.com.br](mailto:contato@editorapantanal.com.br)

## Prefácio

*“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.*  
(FREIRE, 1991, p.32).

O leitor que se debruçar sobre a leitura deste trabalho terá a oportunidade de encontrar em suas páginas o resultado do trabalho realizado nos primeiros Encontros Fluminenses de Licenciaturas em Ciências da Natureza e Matemática (Enflics), que ocorreram nos anos de 2011, 2017 e 2021, no campus Nilópolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Desde a sua primeira edição, em 2011, o Enflic teve por objetivo propiciar um encontro que servisse às demandas das licenciaturas do campus Nilópolis, como também às expectativas dos discentes e docentes desses cursos. Nesse sentido, em todos os anos, a programação foi organizada com o objetivo de abordar as motivações, possibilidades e desafios do processo de formação docente.

Muito tem se produzido na academia acerca da formação docente nos últimos anos. São estudos importantes e decisivos, como os estudos desenvolvidos por Paulo Freire, para o reconhecimento e a valorização de uma profissão vista, historicamente, com menor interesse por alguns estudantes, assim como por boa parte da sociedade. Os encontros realizados pelo Enflic buscaram problematizar os limites e desafios da formação docente, a partir da análise dos efeitos das políticas públicas educacionais brasileiras, dos saberes docentes e suas práticas pedagógicas.

Convém destacar que os encontros foram tão importantes para os licenciandos quanto para os professores atuantes nos cursos de licenciaturas do IFRJ, visto que os encontros também proporcionaram um espaço de formação continuada investindo na experiência compartilhada entre formadores e formados.

Daí a importância do movimento de permanência, regularidade e periodicidade do Enflic, pois o evento possibilita a construção de ressignificação do papel do professor como ator e como autor do seu próprio processo de formação, reconhecendo e valorizando a necessidade de mobilização dos diferentes saberes nesse processo de construção profissional.

**Sandra da Silva Viana**

## Apresentação

Orgulhosamente, a comissão organizadora do III Encontro Fluminense das Licenciaturas (III Enflic), composta por professoras e professores de diferentes *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), apresenta este *e-book* como um desdobramento do evento ocorrido nos dias 18 e 19 de agosto de 2021. Realizado sob o regime das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) na instituição e em período ainda crítico da disseminação do vírus da COVID-19, o evento foi um marco de resistência e integração entre professoras, professores e estudantes de licenciatura e de pós-graduação, não apenas do IFRJ, mas de diferentes instituições brasileiras. No total, foram 321 inscrições!

A programação do evento, realizado de forma totalmente remota com transmissão pelo canal do YouTube do evento<sup>1</sup>, contou com uma mesa redonda sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Novo Ensino Médio e a BNC-Formação; uma roda de conversa com o compartilhamento de experiências de licenciandas e supervisoras, coordenadoras e orientadoras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Programa de Residência Pedagógica e de projetos de Iniciação Científica; palestras sobre gamificação e a formação de professor da Educação de Jovens e Adultos e atividade cultural. Os encontros promovidos pelo evento se encontram disponíveis no canal e os textos que apresentamos neste *e-book* têm o propósito de serem complementares às discussões empreendidas.

Com a finalidade de retomar um olhar com viés histórico do próprio evento, convidamos o professor Alexandre Maia do Bomfim (IFRJ, *Campus Nilópolis*) – que fez parte dessa história – para traçar suas considerações sobre a gênese e desenvolvimento do Enflic. Em seu texto, no capítulo 1 “O Desafio de construir um Encontro Fluminense de Licenciaturas: o projeto de construção dos primeiros Enflics até sua possível consolidação”, o professor traz informações objetivas, mas também subjetivas de quem viveu o processo de consolidação institucional do Enflic no IFRJ e traz à tona a necessidade de um “projeto de manutenção dos Enflics”.

Além disso, colaboraram com o *e-book*, três professoras que participaram diretamente da programação do III Enflic. A professora Jaqueline Luzia da Silva (Uerj), no capítulo 2 “Princípios da formação docente para a educação de jovens, adultos e idosos: desafios e perspectivas”, analisa alguns princípios da formação de educadores no contexto da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Por sua vez, a professora Katia Curado (UnB), no capítulo 3 “Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa” se dedica à temática da formação de professores, mostrando as concepções e as consequências da formação baseada em competências conforme disposto na BNC-Formação e advoga pela proposição de um projeto formativo emancipador baseado no entendimento da competência como práxis. Por fim, Luciene Silva (IFRJ, *Campus Nilópolis*) sistematiza no capítulo

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC0hTdu2woOCQEAXvGzAaRA/featured> Acesso em: 19 nov. 2022.

“PIBID, Residência Pedagógica e PIBIC: experiências nas licenciaturas do IFRJ” as experiências compartilhadas no III Enflic sobre a participação de alunas e professoras nesses programas e as contribuições para a formação docente nas licenciaturas do IFRJ em tempos de pandemia.

Esperamos que a leitura seja proveitosa, assim como o evento foi para os participantes. No formulário final de nossa avaliação final, um deles nos escreveu: *“Achei maravilhoso participar do evento, momento de encontro com professores e colegas no chat do youtube. Palestra edificadora e construtiva. Foi a minha primeira vez de participar como ouvinte no evento, com certeza participarei das próximas”*. Vida longa aos Enflics!


**Comissão organizadora.**


## **Sumário**

<b>Prefácio</b>	<b>4</b>
<b>Apresentação</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo I</b>	<b>8</b>
O Desafio de construir um Encontro Fluminense de Licenciaturas: o projeto de construção dos primeiros Enflics até sua possível consolidação	8
<b>Capítulo II</b>	<b>33</b>
Princípios da formação docente para a educação de jovens, adultos e idosos: desafios e perspectivas	33
<b>Capítulo III</b>	<b>43</b>
Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa	43
<b>Capítulo IV</b>	<b>59</b>
PIBID, Residência Pedagógica e PIBIC: experiências nas licenciaturas do IFRJ	59
<b>Índice Remissivo</b>	<b>67</b>
<b>Sobre os organizadores</b>	<b>68</b>
<b>Sobre os autores</b>	<b>69</b>



# O Desafio de construir um Encontro Fluminense de Licenciaturas: o projeto de construção dos primeiros Enflics até sua possível consolidação

 10.46420/9786581460716cap1

Alexandre Maia do Bomfim<sup>1</sup> 

## INTRODUÇÃO

Antes de tudo, vale alertar que este capítulo não está vindo com a tarefa exata de historicizar os primeiros Encontros Fluminenses de Licenciaturas em Ciências da Natureza e Matemática que ocorreram no campus Nilópolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), algo que pode ser realizado noutra oportunidade. Ainda que entendamos que os itens que levantamos aqui possam servir como ponto de partida para pesquisadores futuros que queiram trazer os pormenores dessa história (numa dissertação de mestrado ou mesmo numa tese de doutorado), aqui, a tarefa singela e principal foi trazer à tona as motivações, os desafios, os limites e os itens exitosos que estiveram no início da construção desses primeiros encontros. Pressupomos ainda permanecer, com a esperança de que possam contribuir com um projeto mais estruturado para a continuação dessa ideia, até que se chegue, por exemplo, a uma periodicidade mais curta e regular que consolide de vez o nosso Encontro Fluminense de Licenciaturas em Ciências da Natureza e Matemática (Enflic).

É bom que esta reflexão aconteça para um capítulo de livro e não para artigo científico, porque há aqui mais flexibilidade para apreendermos também a subjetividade de alguns dos pioneiros envolvidos (inclusive a minha). Claro que objetivamente temos aqui algumas fontes primárias desses eventos, como também temos breves entrevistas, tudo para esses propósitos, a seguir. O que devemos fazer para que haja mais Enflics? Como fazer com que os anos entre as edições não se distanciem muito? E, o mais importante, como garantir que o Enflic se torne um evento importante, conhecido e significativo ao menos para a realidade fluminense?

Até agora tivemos três Enflics: o primeiro ocorreu em maio de 2011, o segundo ocorreu em fevereiro de 2017 e o terceiro em agosto de 2021. Os dois primeiros ocorreram de forma presencial no campus Nilópolis, enquanto que o terceiro ocorreu de forma remota, porque ainda nos encontrávamos na pandemia da covid-19. Do primeiro para o segundo distamos quase seis anos; do segundo para o

---

<sup>1</sup> Professor associado III em Sociologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências (Propec) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) – Rio de Janeiro/RJ – Brasil. E-mail: alexandre.bomfim@ifrj.edu.br.

terceiro foi um pouco menos, quatro anos. Enfim, em 10 anos tivemos três Enflics. Podemos já fazer algumas observações. É curioso constatar que, mesmo tendo ocorrido poucos eventos dentro de um período razoavelmente longo, houve a manutenção do nome do evento, foi marcada a continuidade, houve referência aos anteriores. Ou seja, não foram eventos estanques de que aqui tentamos a posteriori fazer ligações. E mais: houve participantes que estiveram nas três edições, alguns inclusive como organizadores, o que acaba também garantindo que o Enflic se estenda ao longo do tempo, da mesma forma que está geograficamente alocado num lugar específico, em Nilópolis (mesmo em sua edição remota).

A seguir, vamos tentar adentrar um pouco nas duas primeiras edições do Enflic.

### **ENCONTRO FLUMINENSE DE LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA: quando o “Enflic” ainda não era chamado “Enflic”**

O título acima é o próprio mote desta seção. O “primeiro encontro de licenciaturas” realmente não poderia se perceber com a sonora sigla “Enflic”, pois “Enflic” não existia ainda (isso só vai ocorrer depois), como também não se poderia garantir que haveria mais edições... A única coisa que desejávamos naquele momento era fazer um encontro que servisse às demandas de nossas próprias licenciaturas, as do campus Nilópolis, como também às expectativas dos discentes e docentes desses cursos. Na verdade, começamos a pensar o encontro desde seus itens mais básicos, porque um grupo de professores foi constituído para isso, impulsionado pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da época, a Prograd. Aos poucos fomos dando os contornos à proposta, fomos definindo o que queríamos. O encontro poderia ter se restringido a Nilópolis, poderia ter ficado territorialmente na Baixada Fluminense, como também poderia ter como horizonte apenas o próprio IFRJ. No fim, além de tudo isso, ampliamos bem. Então, seria em Nilópolis, seria na Baixada, no Instituto, mas nosso convite se estenderia a todo o Rio de Janeiro. Dessa maneira, deve ficar claro que “Fluminense” no nome do evento (e da iminente sigla) não está restrito à Baixada ou mesmo à realidade metropolitana, mas é extensivo a todo o Estado do Rio. Ali já assumimos que o evento não seria local, mas regional. Quanto a ser um evento nacional, nunca ficou completamente de lado essa possibilidade; de certa forma assumimos essa regionalidade apostando que em alguns momentos (ou algum dia) haveria como ampliarmos o convite a todo o país. Mas podemos dizer que já no primeiro houve algum alcance nacional.

#### ***Alguns documentos para reavivar a memória***

Vamos agora ver alguns registros desse evento. A seguir a imagem do fôlder que utilizamos à época.



Figura 1. Capa do folder do primeiro Enflic.

A capa do folder acima é uma fonte primária preciosa, porque há muitas informações nesse simples documento, considerando que na época fizemos despretensiosamente para os fins de divulgação do evento. O “primeiro Enflic” (vamos chamá-lo assim, alertando que naquele momento a sigla não se fazia presente com essa força) tinha representantes de grupos do próprio IFRJ. Primeiramente, o “Espaço Ciência InterAtiva”, que naquele momento ainda estava alocado no campus Nilópolis (pouco tempo depois vai se instalar no campus Mesquita do IFRJ). O Espaço Ciência InterAtiva era composto por professoras e professores que realizavam atividades de ensino, pesquisa e extensão. Vale destacar as atividades de extensão que realizavam e que naquele momento já ensaiavam o Centro de Ciência e de Divulgação Científica, que se tornaria depois em Mesquita<sup>2</sup>. E vale ressaltar que alguns professores desse grupo estavam à frente do “Programa de Consolidação das Licenciaturas” (Prodocência) da Capes, de onde vinha o principal recurso financeiro para o evento.

A Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (Prograd) era a principal parte da gestão do IFRJ participante na organização do primeiro evento. O Laboratório de Metodologias de Ensino de Ciências e Matemática (LabMet) estava ali sendo implementado, porque era uma das metas estabelecidas pelo

<sup>2</sup> Vale conferir: <https://www.instagram.com/espacocienciainterativa/>; <https://pt-br.facebook.com/espacocienciainterativa/>.



projeto ligado ao Prodocência. Por fim, participou também efetivamente dessa organização o Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências (Propec) do IFRJ campus Nilópolis. Esses – pode-se dizer assim – foram os grupos institucionais que estiveram à frente do primeiro Enflic.



Figura 2. Parte interna do folder do primeiro Enflic.

A parte interna do folder confirma alguns itens, mas traz outras informações importantes. Além dos integrantes dos grupos que mencionamos acima, também tivemos a participação de colegas do IFRJ de outros campi e de outras instituições (como do Museu de Astronomia e Ciências, PPFH da Uerj, Colégio Pedro II e Instituto de Biofísica da UFRJ), alguns outros alocados especialmente na Comissão Científica, caracterizando ainda mais o evento como intercampi e interinstitucional.

O encontro conseguiu trazer debates importantes e professores pesquisadores com reconhecida trajetória acadêmica. No primeiro dia, a conferência de abertura foi com o professor Attico Chassot (do Centro Universitário Metodista-IPA do Rio Grande do Sul). No segundo dia, tivemos uma mesa com as professoras Guaracira Gouvêa de Sousa (Unirio) e Lúcia Arruda Albuquerque (UFRJ); a outra mesa com a professora Maura Ventura Chinelli (UFF) e com o professor Mauro Guimarães (UFRRJ). E foi entre essas mesas que tivemos as apresentações dos pôsteres, na programação do segundo dia.

Pode-se dizer que o evento cumpriu seus principais objetivos, obteve um grande público, tanto pelos que apresentaram os pôsteres (ver anexo) quanto pelos que foram assistir. Conseguiu repercussão regional e até para além. Vale ver que o evento foi anunciado até na página da Capes, abaixo.

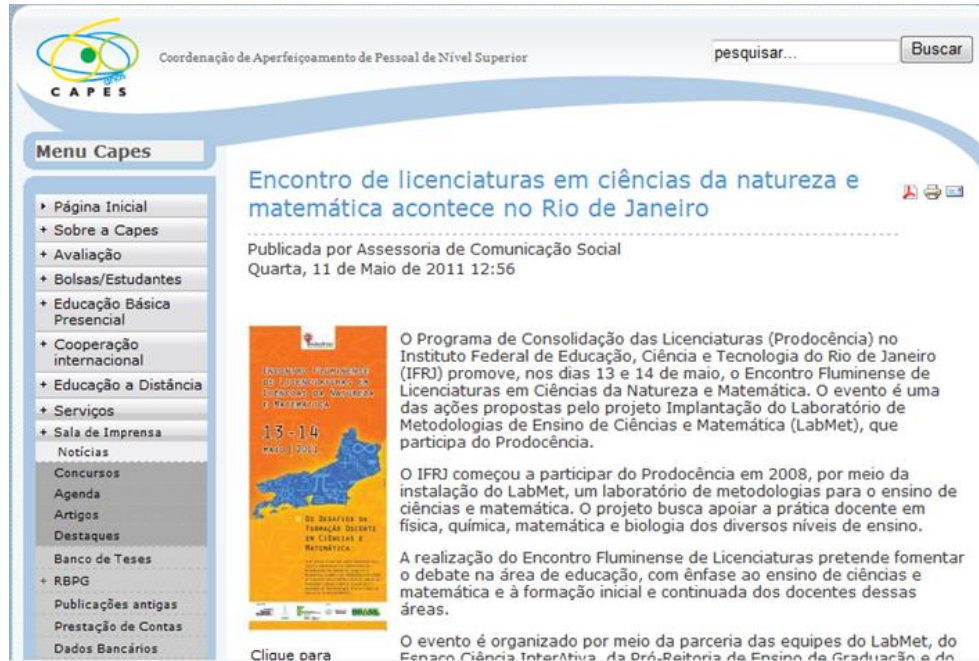


Figura 3. Anúncio do primeiro Enflic na página da Capes (parte 1).

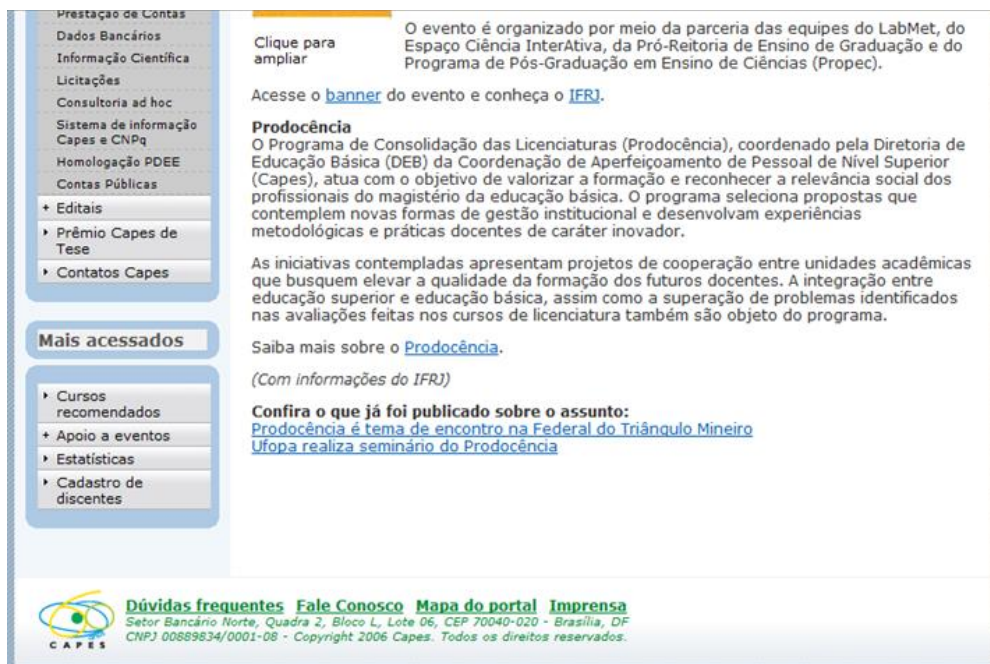


Figura 4. Anúncio do primeiro Enflic na página da Capes (parte 2).

É possível constatar que o primeiro Enflic teve a marca do campus Nilópolis, mas foi muito abraçado pelo IFRJ como um todo, talvez seja uma característica importante de se manter no “projeto de manutenção dos Enflics”.

Nas pesquisas que fizemos, aleatoriamente na internet, buscando fragmentos do primeiro evento, acabamos encontrando um site que trazia os trabalhos que foram apresentados à época. Um site que simplesmente fez o papel de divulgar o evento (conferir anexo A) e que nos possibilitou resgatar à memória a quantidade expressiva de trabalhos enviados para o evento no formato pôster. Não obstante, não somente a partir desse site, mas consultando nossos arquivos, anotações, planilhas do evento, constatamos que foram submetidos 65 trabalhos, sendo que, desses, 61 foram aprovados, todos para apresentar no formato pôster. O evento já começou grande. Abaixo, vai o modelo de certificado de participação, que nos permitirá mais algumas inferências.



Figura 5. Certificado utilizado no primeiro Enflic.

No certificado acima aparecem os nomes da professora Mônica Romitelli de Queiroz, Carla Mahomed G. F. Silva e Sheila Pressentin Cardoso, que respectivamente estavam como pró-reitora de Ensino de Graduação, coordenadora institucional do Prodocência – IFRJ e diretora-geral do campus Nilópolis. Vale trazer esse registro para demonstrar como, em termos de gestão institucional, nos apresentamos à comunidade com esse evento. Não obstante, algo deve ser dito de imediato, pois curiosamente toda essa participação (inclusive da Capes) pode indicar que, para a construção do evento, não faltaram recursos, especialmente o financeiro, só que não se deu dessa maneira. Mesmo com a Prodocência da Capes, pouco havia de recursos para além daqueles já pertencentes à estrutura orçamentária do Instituto. Isso é algo que pode ser confirmado em alguns depoimentos (que apresentaremos à frente). Alguns palestrantes precisaram ser do Rio de Janeiro para que os próprios organizadores pudessem garantir o traslado. Somente o professor Attico Chassot veio de fora do Rio,



ainda assim com recursos do campus. Houve até coleta entre os organizadores para financiar parte do coffee break.

A organização do evento não foi fácil, envolveu pessoas distintas e de grupos bem diferentes para fazer possivelmente seu primeiro trabalho coletivo dentro da Instituição, naquele momento. Na verdade, trabalhos coletivos dessa monta nos Institutos não é muito comum, considerando as características das equipes, grupos, setores que costumam realizar separadamente seus eventos específicos. O que ocorreu com o primeiro Enflic é que já partia do envolvimento de três licenciaturas do campus Nilópolis (Física, Química e Matemática), somado o envolvimento do grupo Ciência InterAtiva, do Propec e da Pró-Reitoria. Claro que divergências ocorreriam, desde a concepção do evento até situações sobre efetiva participação no trabalho. De qualquer forma, o alcance e o sucesso do evento demonstraram que trabalhos coletivos mais amplos são importantes ao Instituto, porque ajudam a obter uma visão mais holística da instituição e rompem um pouco com os movimentos isolados dos grupos e ainda podem promover consensos.

### ***Pioneiros do Enflic: depoimentos de alguns dos que lá estiveram***

Com base nos documentos acima, especialmente do fôlder do evento, fomos atrás dos nomes que li aparecem. Fomos atrás dos organizadores e de alguns que estiveram na comissão científica. Reiteramos que a proposta deste capítulo não foi trazer os pormenores daquela experiência, mas apreender um fio condutor que nos traga ao presente, que pudesse nos ligar às outras edições do Enflic (para outros capítulos dessa história) e nos possibilitasse retirar algumas lições e que inclusive nos permitisse enxergar algum horizonte para continuidade desse encontro ou para obter lições para outros. Por conta disso, fizemos um roteiro simples (ver anexo B) que nos permitisse chegar aos entrevistados de forma semelhante, mas com liberdade para responder ao que quisessem e da forma que quisessem<sup>3</sup>...

A primeira questão posta aos entrevistados e que coloquei para mim também foi: “o que, de imediato, você lembra do primeiro Enflic?”. Então, aqui nesta parte entraremos com meus depoentes numa conversa sobre aquele evento, permitindo-me participar (algumas vezes na primeira pessoa do singular). E, de imediato, lembro-me da palestra de Attico Chassot feita na quadra do campus Nilópolis. Chassot foi trazido por alguns dos organizadores num carro oficial do Instituto. Vinha de um hotel do centro do Rio de Janeiro até Nilópolis, havia passado por um engarrafamento de quase quatro horas (segundo o próprio Chassot, como veremos à frente) e chegou com uma aparência de muito cansaço (ele estava com 71 anos à época). Apesar disso, fez uma fala muito potente e amorosa. Um item penetrava na fala dele, tanto que foi observada por ele várias vezes, que era o barulho do trem. A quadra localizada

---

<sup>3</sup> Nenhum dos entrevistados pediu alguma restrição em relação aos seus depoimentos. Dessa forma, utilizaremos o primeiro nome de cada um deles, o que não impedirá de serem identificados (inclusive para pesquisas futuras). Ainda assim, vale ratificar o respeito máximo a esses depoimentos e a expectativa de que sejam aqui utilizados para constituir exclusivamente a nossa apreensão daquele evento, quer dizer, a responsabilidade da interpretação dos fatos é integralmente nossa e não dos entrevistados.

nos fundos do campus de Nilópolis é relativamente próxima da linha do trem. Eram os elementos do imponderável que entravam em cena e caracterizavam que aquela palestra se dava na Baixada Fluminense: o engarrafamento e o som do trem...

Ismárcia, uma das professoras das licenciaturas e uma das organizadoras, ressaltou o tamanho e o quanto o encontro conseguiu ser abrangente: “o que vem à mente, como primeira imagem, foi o alcance que a gente obteve, né? A gente nem esperava tanto, mas conseguimos o envolvimento das licenciaturas dos campi, conseguimos fazer com que os alunos e professores viessem (...)”. E um ponto que a Ismárcia trouxe que eu havia esquecido foi que “(...) a gente conseguiu fazer a maior parte do evento no sábado, aí conseguimos trazer uma presença maior dos alunos (...)”. E foi isso mesmo, 13 de maio de 2011 (o primeiro dia) foi uma sexta-feira e 14 de maio foi um sábado. Quer dizer, Chassot pegou um trânsito na hora do rush para fazer sua palestra numa sexta-feira 13. Esse registro da Ismárcia nos fez lembrar que o primeiro Enflic tinha suas principais atividades acontecendo no sábado e com um sucesso de público. Um detalhe muito curioso, considerando que era um horário a mais, já que docentes e discentes costumavam estar presentes nas licenciaturas apenas de segunda a sexta. Quer dizer, fizemos com que todos fossem num sábado a Nilópolis. Possivelmente isso deu mais concentração para quem esteve lá, pois era um dia do campus e de todos para o evento. (O quanto isso teria aderência num novo Enflic?)

Ismárcia lembra “com emoção” que aquele primeiro Enflic “conseguiu de fato integrar as três licenciaturas”. E complementa que, apesar de o Prodocência não ter alcançado todos os objetivos, como a efetivação de fato do LabMet, esse primeiro Enflic foi “trabalhoso (...), a gente não conseguiu fazer tudo que queríamos, pois tivemos uma verba muito limitada, mas com um envolvimento de muitos profissionais e com os alunos estando muito participativos, foi muito legal”.

Essa integração também é registrada por Grazielle, também professora do campus à época, participante do Ciência InterAtiva e uma das organizadoras do evento: “(...) observar a participação dos alunos de todas as licenciaturas de Nilópolis de modo integrado, (...) chamou a atenção a integração entre os cursos.” A seguir, vale uma passagem da professora Maylta, participante do evento, professora do Propec e que contribui muito na comissão científica. Abaixo, além da descrição do que viu, nos oferece uma reflexão:

Recordo, ainda, de como os alunos se organizaram para o sucesso do evento. Sentiam-se mais que participantes ativos, sentiam-se empoderados. O Encontro foi realizado na quadra de esporte. Local em que caberia um maior número de alunos. Democratizar o acesso para todos era a intenção maior, por isso realizá-lo ali. Receber eminentes professores, pela primeira vez na Baixada Fluminense, em Nilópolis, significou, além da honra, a importância da instituição...

Além desses colegas, vale trazer trecho de uma aluna que participou daquele momento, que nos ajudou como monitora, além de ser uma aluna de Licenciatura de Química na época. Flora nos disse como via a importância de eventos como Enflic: “acho que é o momento de repensarmos a docência. Há muita importância nesse evento, principalmente porque podemos colocar em pauta temas comuns como a docência e as novas tecnologias; a formação dos profissionais para uma geração digital”.



E como estamos tentando obter também os fatos e as memórias afetivas, vale trazer o trecho de outra professora do campus que também esteve na comissão científica desse primeiro Enflic (e que participaria mais efetivamente das edições seguintes). Eis a lembrança de Sandra: “o que mais me marcou nesse Enflic foi isso, a presença do Chassot, eu não o conhecia, conhecia o trabalho dele, mas não o conhecia pessoalmente, uma figura muito simpática, muito acessível, com os ideais muito próximos a Paulo Freire, né?”

O primeiro Enflic foi realmente marcante, foi coletivo, trabalhoso, com pouco recurso financeiro, com um ótimo material humano (ainda que isso não diminuísse alguns conflitos) que culminou em um dia e meio de muito conteúdo e afetividade, terreno superfavorável para a construção da ciência e reflexão sobre a formação docente – principais objetivos desse Encontro de Licenciaturas. Com certeza esse sucesso contribuiu muito para que se desejassem e se efetivassem outras edições do Enflic.

Vale trazer uma passagem maior da professora Maylta, que mais uma vez, além de tentar recordar, avalia numa metanarrativa atemporal para nós:

Ao buscar a lembrança do evento, faço uma reflexão acerca do que ele resultou após mais de uma década do seu acontecimento. Vejo assim, (...) continuamos a discutir muitas questões que me foram nele [no evento] apresentadas. Uma delas é a confiabilidade que as populações têm ou não nos processos científicos... E de como há necessidade de se divulgar a ciência no processo escolar. Como a ciência repercute nas populações? Era uma pergunta sempre colocada nas mesas. Lembro, até hoje, do professor Attico Chassot, de como sua fala nos aproximava da Ciência. Lembro de como foi importante ouvi-lo falar sobre alfabetização científica e a importância dela na formação de professores, especificamente os professores de ensino de ciências.

Que dizer, o evento, por ter efetivamente se materializado da maneira como foi, com as características que obtive, considerando o lugar, as pessoas, nos disse tanto quanto o conteúdo. A fala do professor Attico Chassot foi tão emblemática quanto fazer isso numa quadra. Algo que não ocorreu por improviso, mas sim como uma alternativa à dificuldade que se apresentou (porque o auditório não estava disponível).

Priscila, professora do campus na época e uma das organizadoras, também reitera impressões que tivemos com as demais entrevistadas até aqui... Vale o trecho:

Acho que o que marcou mesmo foi o sucesso (...), um evento que teve uma intensa participação dos estudantes, isso foi muito positivo... E me recordo muito da participação do IFF [outro instituto], né? Várias pessoas [do município] de Campos vieram apresentar trabalhos, foi muito bacana. Além disso, também os palestrantes, né? Se não me engano também, além do Chassot, o Mauro Guimarães também fez uma fala...

Ao mencionar Mauro Guimarães, Priscila nos recorda que no sábado tivemos momentos tão emblemáticos como na véspera com Chassot.

Priscila, que também representava a Prograd (Pró-Reitoria de Ensino da Graduação), noutro trecho confirma por que esse encontro já possuía vocação para no mínimo ser intercampi, pois era uma demanda não só de Nilópolis, mas era também demanda de outros campi do próprio IFRJ que já possuíam também licenciaturas.

A importância do Enflic para o IFRJ... era você ter a oportunidade de ter um evento que juntasse estudantes e docentes que trabalhavam e estudavam nos cursos de licenciaturas do IFRJ (...) [De forma] que pudessem se encontrar (...). Caxias tinha Licenciatura em Química (...), Volta Redonda tinha Licenciatura em Matemática e Nilópolis com suas três (...). Foi uma primeira grande oportunidade dessa troca de experiências (...) e continua sendo importante, na minha visão, até os dias de hoje.

Priscila estava no carro que levou Chassot do centro do Rio para Nilópolis. Vale um trecho em que ela compartilha em que muitas vezes o aprendizado, o acontecimento novo que ocorre, nem sempre está naquilo que é visível por todos.

(...) A presença do Chassot foi muito marcante para mim, [por] ele ser da área de Química, né? E toda experiência e visão que ele traz, né? Visão de mundo... Eu me lembro dele falando da experiência com o MST... (...) De como tinha ficado extremamente encantado, de como as pessoas se organizavam para fazer as coisas, de como faziam sabão de cinzas (...).

Por fim, vale terminar essa seção com trechos do próprio Chassot. Trechos que não vieram de uma entrevista recente, mas de um blogue dele que conseguimos encontrar na Internet, blogue que regularmente é atualizado até os dias de hoje (<http://mestrechassot.blogspot.com/>). Estão lá registradas exatamente suas anotações referentes àquele dia 13 de maio de 2022.

Estou postando esta edição desde o centro do Rio de Janeiro, a vista com o histórico Teatro João Caetano. Cheguei aqui pelas 13 horas. Às 16 horas parti com colegas da Pró-Reitoria do IFRJ rumo a Nilópolis, cidade que integra a Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Seu nome foi dado em homenagem ao presidente da república Nilo Peçanha. (...) Levamos quase 4 horas para percorrermos cerca de 45 km. Na volta fizemos o mesmo trecho em 40 minutos.<sup>4</sup>

Quase quatro horas num engarrafamento na ida e apenas 40 minutos na volta, claro que isso é de chamar atenção. São os elementos que circunscrevem os eventos, que curiosamente são os desafios, mas também são os elementos que deixam suas marcas.

Vale mais um trecho maior de seu blogue:

A palestra ‘Das disciplinas à indisciplina: caminho inverso para leitura do “mundo real”, de cerca de 2 horas para cerca de 400 pessoas foi muito aplaudida. Muito me gratifico a três maridos, que não são da área da Educação, mas estavam ali para acompanhar as esposas: vieram dizer-me que o quanto apreciaram minha fala. [sic]

Após a palestra autografei dezenas de meus livros e tirei muitas fotos. Um aluno veio me pedir autógrafa em uma edição xerox do “Catalisando transformações na Educação Química” esgotado há quase 15 anos e uma bibliotecária trouxe um exemplar da 9ª edição de “Ciência através dos tempos”, que está na 23ª. (...) A seleção envolve conhecer o ginásio de esportes, que zunia com as muito frequentes passagens do trem, que me faz evocar os trens que estão no “Memórias de um professor: hologramas desde um trem misto”.<sup>5</sup>

No trecho acima, Chassot fala do quantitativo de pessoas presentes naquela sexta à noite, assim como do som do trem (que havíamos mencionado acima). Chassot registra que estariam presentes no momento da palestra (que durou duas horas) um número próximo de 400 pessoas<sup>6</sup>. No seu blogue postou orgulhosamente as fotos abaixo:

<sup>4</sup> <http://mestrechassot.blogspot.com/2011/05/14-o-olhar-da-mente.html>

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> E a expectativa era realmente essa, pois em e-mails trocados entre a comissão organizadora existia a preocupação que a quadra, entre outros problemas, talvez tivesse uma acústica ruim para acolher tanta gente. Vale um trecho de um e-mail trocado



**Figura 6.** Imagens do Blogue de Chassot. Fonte: <http://mestrechassot.blogspot.com/2011/05/14-o-olhar-damente.html>

É realmente muita gente. Nem o próprio Chassot, com toda sua experiência, deixou de se emocionar e se entusiasmar com o que viu. A forma carinhosa como tratou do evento no blogue demonstra que para ele também o primeiro Enflic foi marcado pela emoção.

Foram muitas as lições do primeiro Enflic, desse Enflic que assim ainda não era chamado. O primeiro “Encontro Fluminense de Licenciaturas em Ciências da Natureza e Matemática” começou até timidamente, vinha para cumprir uma das metas estipuladas com a Capes em relação ao Prodocência, mas foi se avolumando, se avolumando e assim foi até a culminância, que ocorreu nos dias 13 e 14 de maio de 2011. O que podemos tirar dele, não só como memória, mas para levar adiante? O primeiro Enflic mostrou a importância do trabalho coletivo; que metas podem ser ampliadas; que as dificuldades não devem ser menosprezadas, mas não devem ser limitantes; que causas importantes, como a formação

---

com a coordenadora do Prodocência, Carla: “Uma das questões que foi colocada diz respeito ao próprio espaço físico para comportar mais de 400 pessoas ao mesmo tempo: temperatura, alcance do áudio, entre outros. Portanto, o grande problema não [seriam] eram os certificados. (...). Dessa forma, já tínhamos contado com as ausências e com a possibilidade de extras e estipulamos um teto: 400 pessoas (300 inscritos + 50 faltosos + 100 extras). Decidimos também que não abriríamos essas exceções, justamente pela limitação física da quadra e que responderíamos às solicitações por e-mail (...). Inclusive, limitamos o número de vagas para o professor do IFF que traria, a princípio, 90 alunos.”

docente e o ensino de ciência, precisam desses espaços de interação e divulgação. Vale terminar essa parte com essa passagem da professora Priscila: “*eu acho que o Enflic deveria sim, deveria continuar e acredito que envolver outras instituições e mais estudantes nessa organização pode fazer com que esse evento fique ainda mais interessante para todo mundo.*” Esses dois aspectos (*outras instituições e mais estudantes*) ocorreram no primeiro Enflic, talvez até inesperadamente ou para além dos primeiros planos, mas seriam itens que precisariam ser observados em qualquer nova edição do Enflic... Vamos ver um pouco disso, a seguir.

## UM POUCO DO SEGUNDO ENFLIC: como manter o fio da meada?

De maneira alguma desejamos entrar a fundo nas duas outras edições do Enflic, a que ocorreu em 2017 e a que ocorreu em 2021 (em plena pandemia). Essas não foram nossas tarefas principais. Não obstante, vamos entrar um pouco na segunda edição (em que também estive na organização) para garantir reflexões para o que estamos chamando de “projeto de manutenção dos Enflics” e para garantir que algumas informações que possuímos estejam aqui organizadas.

Primeira informação: a segunda edição do Enflic talvez não tenha obtido a amplitude do primeiro, mas também deixou marcas poderosas que precisam ser firmemente observadas para outras edições. A primeira e a mais emblemática é o nome (Enflic) e a logo. Essas foram as primeiras conquistas dessa edição. Como dissemos antes, o primeiro Encontro de Licenciaturas em Ciências da Natureza e Matemática ainda não era “Enflic”, mas agora seria. Abaixo vai o layout de nosso banner:



Figura 7. Banner do II Enflic.

Os grupos organizadores também agora são outros, ainda que tenhamos professores que participaram da primeira edição. Vale dizer que o II Enflic conseguiu também apoio da Capes, agora pelo Programa de Apoio a Eventos no País (Paep). Ainda que tenha sido um recurso financeiro bem pequeno, ajudou em sua construção.

Sobre os grupos, vale dizer que o campus Nilópolis, na segunda edição, está com uma outra gestão e nesse momento possui uma coordenação que entra em cena, a Coordenação de Extensão (Coex). E foi a Coex que reiniciou as conversas com alguns professores para assumir a segunda edição do Encontro de Licenciaturas de Licenciaturas em Ciências da Natureza e Matemática. As primeiras reuniões começaram em 2015. E, conforme os professores foram chegando para essa conversa, foram levando de certa forma os grupos de que participavam originalmente. Assim, vieram compor o II Enflic: Programa *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências (Propec), Laboratório de Ensino de Matemática (Labem), Grupo de Trabalho-Educação e Educação Ambiental (GPTEEA), Laboratório de Aplicações Computacionais (LAC), Programa de Educação Tutorial (PET-Conexões de Saberes em Produção Cultural), Licenciatura de Matemática (LM). Todos do IFRJ, todos lotados em Nilópolis. Ou seja, semelhante ao primeiro Enflic, o segundo também consegue aglutinar grupos e se constituir como um trabalho coletivo. No livro da programação, assim o II Enflic se apresentou:

O objetivo maior do II Enflic é proporcionar reflexões e debates, sobre potenciais novas pesquisas acadêmico-científicas e produtos educacionais a respeito da formação inicial e continuada, para professores e pesquisadores interessados em Ensino de Ciência e Matemática; inclusive para os estudantes de Licenciatura do IFRJ e de demais instituições interessadas nessa área. E, especificamente: (I) refletir sobre diferentes metodologias na área de Ensino de Ciências e Matemática, na Educação Básica e na Educação Superior; (II) promover reflexões a respeito do Currículo de Ciências e Matemática, para a Educação Básica e para os Cursos de Formação de Professores. (II Enflic, 2017)

Também foi um evento impactado pelo contexto histórico. As reuniões de sua preparação começaram em 2015, mas o objetivo era que o evento acontecesse ainda no primeiro semestre de 2016. Ocorre que 2016 foi marcado pelo movimento de ocupação das escolas pelo movimento estudantil e os professores deflagraram greve em apoio aos estudantes. Isso coincidiu com o calendário inicial previsto. A solução foi adiar o II Enflic para 2017, mas sem deixar de participar com os estudantes naquela luta pela Educação Pública. Com isso, reagendamos com alguns palestrantes, tivemos que realizar trocas de alguns deles, inclusive. E mantivemos algumas atividades para serem realizadas no movimento de ocupação, como a palestra do professor Fernando Penna sobre a “Escola sem partido”.

Se o II Enflic não alcançou a mesma amplitude regional e nacional que o primeiro, certamente foi ousado noutros itens. Primeiro, foi um evento de três dias (com atividades que começavam às 16h até 21h30); segundo, não acolheu somente pôsteres, mas também oficinas e comunicações. Essas comunicações foram organizadas (nos dias do evento) em quatro eixos: (1) Educação Ambiental e ensino de Ciências e Matemática; (2) tecnologias da informação e comunicação no ensino de Ciências; (3) ensino de Ciência e Matemática na educação básica; (4) formação e trabalho docente em Ciências e Matemática.



Os pôsteres ficaram organizados em seis eixos: (I) *tecnologias da informação e comunicação no ensino de Ciências*; (II) *educação inclusiva e ensino de Ciência e Matemática*; (III) *Educação Ambiental e ensino de Ciências e Matemática*; (IV) *História, Filosofia e Sociologia da Ciência*; (V) *ensino de Ciência e Matemática na educação básica*; (VI) *formação e trabalho docente em Ciências e Matemática*. Dessa forma, tivemos a previsão de apresentação de 11 oficinas, 21 comunicações e 45 pôsteres, totalizando 77 trabalhos, ou seja, tivemos mais pessoas que enviaram e tiveram trabalhos aprovados do que no primeiro Enflic.

A seguir, valem algumas fotos sobre o II Enflic para termos ideia geral do que aconteceu.



**Figura 8.** Pôsteres no saguão do II Enflic.



**Figura 9.** Fechamento após Atividade Cultural do II Enflic.



Figura 10. Exemplo 1: *Banner* do II Enflie.



Figura 11. Exemplo 2: *Banner* do II Enflie.

O II Enflie teve três palestras muito importantes, efetivamente marcadas pelo contexto político do Brasil. Naquele momento, o presidente do Brasil era Michel Temer, um dos responsáveis diretos de ter retirado a presidenta Dilma Rousseff do Palácio do Planalto. As palestras evidentemente trouxeram esse contexto; vale ver os títulos e os palestrantes.

No primeiro dia tivemos a palestra “A Política Educacional de Temer sobre os Institutos Federais: avaliação, perspectiva e reação”, dada por Luiz Edmundo Vargas de Aguiar. Luiz Edmundo foi nosso primeiro Reitor, esteve como Diretor-Geral quando ainda éramos Cefet-Química, passando para reitor do IFRJ no momento de consolidação dos Institutos em 2008. Sua trajetória política foi muito importante para tratar dessa temática, com seu teor político desde o título. A sua avaliação é que começava ali a desestruturação da Rede Técnica Federal e do quanto seria importante haver resistência por parte dos discentes e docentes dos Institutos.

No segundo dia tivemos a mesa redonda “A Educação em Ciências diante da Base Nacional Comum Curricular”, com a participação do professor Waldmir Nascimento de Araújo Neto e do professor Fernando de Araújo Penna. O professor Waldmir Nascimento do Programa de Pós-Graduação em Química (PQGu) do Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi também de nosso IFRJ e de nosso Propec, veio fazer um recorte crítico sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O professor Fernando Penna, professor da Universidade Federal Fluminense (UFF), não veio só discutir a BNCC, mas trazer como pano de fundo a discussão que lhe deu notoriedade, que foi sobre a “Escola sem partido” (e que já havia debatido conosco em momento anterior quando houve a ocupação do movimento estudantil). Ou seja, a política era central na fala.

No terceiro dia tivemos a palestra “Currículo, Licenciaturas em Ciências e Desafios da Contemporaneidade”, dada por Flávia Monteiro de Barros também da UFF. Esse que poderia ser o tema menos politizado, também não o foi, pois, além de professora da UFF, estava à época como Secretária de Educação da Prefeitura de Niterói, o que inevitavelmente fez com que as discussões do contexto político entrassem forte.

O II Enflic também foi marcado por momentos culturais, especialmente no encerramento. Isso é importante registrar, pois foram momentos marcantes e deveriam ser sempre considerados, assim como as atividades mais corriqueiras. Por fim, vale essa passagem da professora Ismárcia, que nos ajuda com mais dois itens bem propositivos aos Enflics: (...) *a gente poderia ter isso, um evento a cada dois, um evento representativo das licenciaturas dentro da instituição IFRJ (...) E o que não pode faltar, acho essencial, é um envolvimento maior de nossos licenciandos (...)*. Quer dizer, ainda que sejam importantes bons palestrantes, obter a participação efetiva dos discentes e obter uma periodicidade e uma regularidade dará mais densidade aos Enflic.

### **TERCEIRO E QUARTO ENFLIC: nossas considerações finais**

Por fim, fim mesmo, vamos terminando nosso capítulo fazendo menção ao III Enflic, o que ocorreu no meio da pandemia. O III Enflic ocorreu integralmente de forma remota, claro que foi completamente diferente dos anteriores. E certamente que tudo o que ocorre num evento presencial, especialmente em relação à forma, não teremos nessa terceira edição. As reflexões sobre esse formato



ocorrerão noutros capítulos da história, mas há dois itens que podemos antecipar dessa experiência. Antes, vamos para nossa penúltima imagem:

**III Encontro Fluminense das Licenciaturas**  
IFRJ - Campus Nilópolis  
Dias 18 e 19 de agosto de 2021  
17h30 min às 21h30min

**PROGRAMAÇÃO**

**18/08/2021 (QUARTA-FEIRA)**

- 17h30min – Mesa de abertura
- 17h50min – Mesa redonda: BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC Formação: implicações na formação de professores - Katia Curado (UnB e Anfope) e Fernando Penna (UFF).
- 20h – Roda de conversa – PIBID, Residência Pedagógica e PIBIC: contribuições para a formação docente. (Mediação: Luciene Silva -IFRJ)  
Convidados: representantes dos grupos do PIBID, Residência Pedagógica e Projetos de Iniciação Científica dos cursos de Licenciatura do IFRJ.

**19/08/2021 (QUINTA-FEIRA)**

- 17h30min – Gamificação: Estratégias para o ensino de Ciências e Matemática – Prof. Vinicius Munhoz Fraga (IFRJ - Caxias).
- 19h10min – Formação de professor e a EJA - Profª. Jaqueline Luzi Silva (Uerj).
- 20h40min- 21h20min – Apresentação cultural.

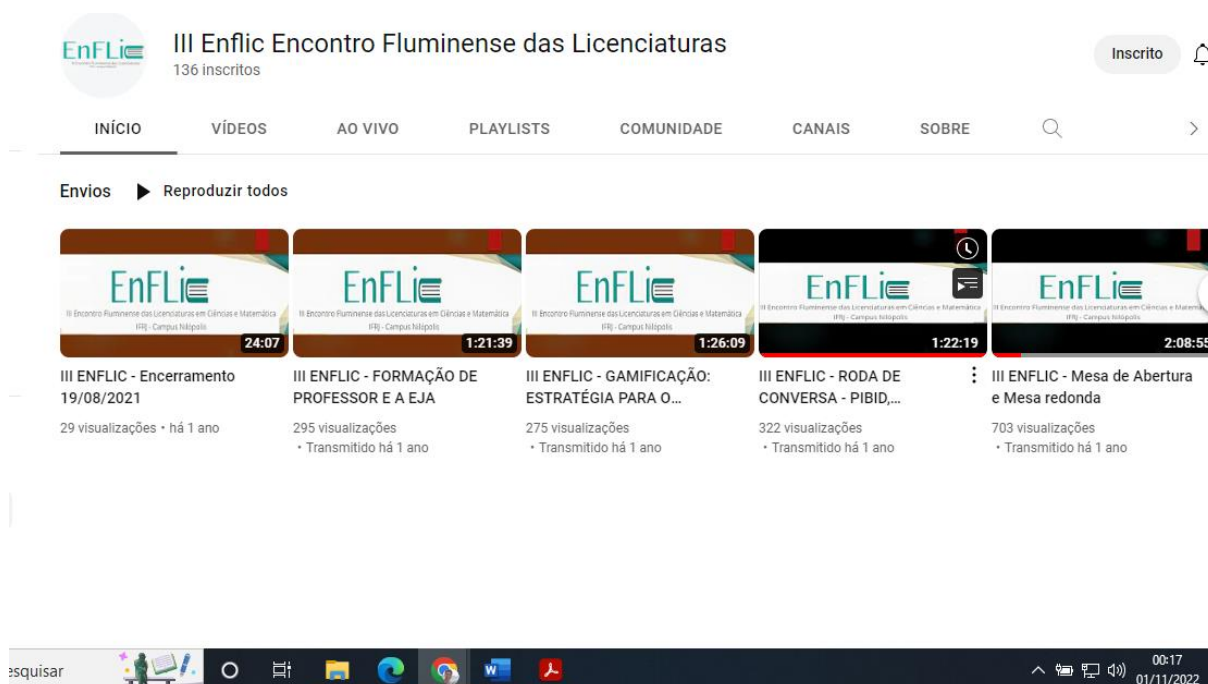
Inscrições:  
<https://forms.gle/AnUSutPgwRcQQ3kA7>

Transmissão: [Clique aqui e acesse o nosso canal no Youtube](https://www.youtube.com/channel/UC0hTdaU2woOCQEAXvGzAaRA)

Apoio:

Figura 12. Banner Eletrônico do III Enflic.

O primeiro item a ser destacado do III Enflic é o alcance em relação a participantes que um evento na internet pode obter. Eventos on-line podem ser acessados por várias pessoas, pois não há limitação física de um auditório. Claro que não podemos qualificar essa participação, podemos supor inclusive que pode ser muito disperso por parte de um número significativo dos participantes, considerando que remotamente as pessoas podem estar conciliando várias atividades e podem estar com uma concentração bem menor. E o outro item é que esse acesso pode ocorrer também diacronicamente. Então, o III Enflic pode obter acesso neste instante (só clicar agora: <https://www.youtube.com/channel/UC0hTdaU2woOCQEAXvGzAaRA>). Vamos para nossa última imagem:



**Figura 13.** O III Enflie no Youtube.

Como pode ser visto na imagem acima, no dia 1º de novembro de 2022, tínhamos em cada atividade muitas visualizações. A Mesa de Abertura e a primeira Mesa do evento estavam com 703 visualizações. Essa situação mais recente do evento é um item também importante a ser considerado. Um quarto Enflie pode abrir mão desse registro eletrônico, desse potencial proporcionado pela internet? Entendemos que isso é algo para marcar os próximos Enflies, esses dois elementos: o alcance síncrono e diacrônico de um evento remoto.

Com tudo o que refletimos aqui é possível elencar vários elementos para um quarto Enflie e para um movimento de permanência, regularidade e periodicidade desse projeto. É isso que vamos chamando “projeto de manutenção dos Enflies”. Talvez fosse interessante ter uma equipe permanente, mas, como é difícil que ao menos haja membros das comissões organizadoras ao longo dessa história que possam levar o legado, que possam passar o bastão... Até a próxima!

## REFERÊNCIAS

- II Enflie. *Enflie – II Encontro Fluminense de Licenciaturas em Ciências e Matemática*. Livro da programação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Campus Nilópolis. 7, 8 e 9 de fevereiro de 2017.
- Lang, A. B. S. G. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. BOM MEIHY, J. C. S. (Org.). *(Re) introduzindo história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996.
- Neves, L. Memória e História: potencialidades da história oral. *Revista ArtCultura*, Uberlândia, v. 5, n. 6, p. 27-38, 2003

- Paulilo, M. A. S. A Pesquisa Qualitativa e a História de Vida. *Serviço social em Revista*, v. 1, n.1, 135 - 148. Londrina, 1999.
- Portelli, A. O que faz a história oral diferente. *Cultura e Representação*. São Paulo: Projeto História, no. 14. Educ., 1997.

## ANEXOS

### Anexo A

#### Quadro A. Trabalhos apresentados no formato pôster no primeiro Enfluc.

1. A. C. Das Mercês, C. S. P. Sant'anna, J. C. Messeder, L. C. do A. S. e Souza EXPERIMENTAÇÃO EM QUÍMICA POR MEIO DE AUDIÇÃO ESPECIAL
2. Adelto Cândido Grigório, Marcelo da Silva Freitas, Sabrina Bessa da Costa Ferreira, Roberto Carlos de Souza Pereira O VÍDEO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE CIÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
3. Agnaldo da Conceição Esquinalha, Bianca Rocha e Silva Coloneze, Rodrigo Ramos de Souza OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA
4. Alexandre Sotello de Castro, Bárbara Alejandra Alvez, Fábio Antunes Piassi, Luiz Fernando Mariano, Thales Oliveira Arakawa, Wallace Luiz de Assis Barbosa, Ana Paula Bemfeito, Érico Rodrigues Dourado, Marco Aurélio do Espírito Santo DIVULGANDO TEMAS ATUAIS DE FÍSICA CONTEMPORÂNEA: MECÂNICA QUÂNTICA
5. Amanda Codeça das Mercês, Cristiane dos Santos, Sant'Anna, Ismarcia Gonçalves Silva O USO DE MATERIAIS DE BAIXO CUSTO NAS AULAS EXPERIMENTAIS DE CIÊNCIAS/QUÍMICA
6. Amanda Marcelina Da Fonseca, Carlos Juliano Silva, Greicy Karla Teles Pereira Moreira, Joyce Souza, Renan Mendes dos Santos, Ana Paula Bemfeito, Renata Arruda Barros, Jaime Souza Oliveira DIVULGANDO TEMAS ATUAIS DE FÍSICA CONTEMPORÂNEA: TEORIA DO CAOS
7. Amanda Tavares Mota, Martha Rodrigues Oliveira, Juliana Tamy Bitencourt, Marcus Vinicius Fideles Nogueira, Renata Lacerda Caldas Martins

UM ESTUDO PRELIMINAR DE CONCEPÇÕES NO CONTEXTO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS
8. Ana Carla dos S. Beja NARRATIVAS REFLEXIVAS COMO ESTRATÉGIA DE/NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA
9. André Luiz Ferreira VETORES, POLARIDADE E GEOMETRIA DAS MOLÉCULAS
10. André Soares Velasco A ÁLGEBRA LINEAR E SUAS APLICAÇÕES PARA O ENSINO MÉDIO
11. Bárbara de Castro Dias, Renata Barbosa Dionysio, Rosane Tavares de Almeida PROFESSORES DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR SOBRE A SUA FORMAÇÃO
12. Bárbara Gonçalves Valença de Sousa, Maylta Brandão dos Anjos, Giselle Rôças HERANÇA HISTÓRICA DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO GOVERNADOR ROBERTO SILVEIRA E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE
13. Bárbara Luciana Duarte do Nascimento, Edson Santos Wanderley Junior BIOPARÓDIAS: CANTANDO E APRENDENDO BIOLOGIA
14. Carla Elias Dias, Andréa de Moraes Silva, Suéle Maria de Lima, Angela Maria da Costa E Silva Coutinho CLUBE DE CIÊNCIA, CULTURA E ARTE NA ERA DO BLOG
15. Carmen Simone Macedo Figueiredo, Alexandre Maia do Bomfim ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DA BAIXADA FLUMINENSE
16. Caroline Andrade de França, Kamila Costa do Nascimento, Sidnei Ribeiro Júnior, Carla Regina Gomes O REFLEXO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DA MATEMÁTICA
17. Christiane Maria Costa Carneiro Penha, Antonio Ricardo Penha O ENSINO DE MATEMÁTICA EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS
18. Cilmar Santos de Castro, Gilvan Vilarim, Alex Moreira Fonseca, Augusto Garcia Almeida CONSTRUINDO NOVOS CAMINHOS PARA UMA LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO DO IFRJ - PINHEIRAL

<p>19. Cláudia Rocha de Carvalho Rangel, Luciana Cresta de Barros Dolinsky O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS, EM SALA DE AULA, POR PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO</p>
<p>20. Cristiane Aparecida Fernandes de Jesus, Rodrigo Maciel Lima A INFLUÊNCIA DO SANEAMENTO BÁSICO NO PROCESSO SAÚDE DOENÇA NO BAIRRO CODIN EM CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ</p>
<p>21. Cristiane dos Santos Pinto Sant'anna, D. L. de Castro, L. C. Do A. S. E Souza A APLICAÇÃO DO SOFTWARE AVOGADRO NO ENSINO MÉDIO</p>
<p>22. Cristianni Antunes Leal, Maria José da Silva de Oliveira Quirino, Sabrina Bessa da Costa Ferreira, Vânia Lucia de Oliveira ANÁLISE DAS MONOGRAFIAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA DO IFRJ/NILÓPOLIS – RJ – (2007 A 2010)</p>
<p>23. Cristina Da Silva Marques, Cristianni Antunes Leal, Maria José Da Silva de Oliveira Quirino, Teresa Cristina Lopes Medeiros Faruolo, Vânia Lúcia de Oliveira ANÁLISE DA METODOLOGIA DE ENSINO DE CIÊNCIAS NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO. QUAIS AS INFLUÊNCIAS DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E DA FORMAÇÃO INICIAL?</p>
<p>24. Cristina da Silva Marques, Maylta Brandão dos Anjos TRABALHANDO O TEMA NUTRIÇÃO DOS SERES VIVOS, NA PERSPECTIVA DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA PROPOSTA PELO PROFESSOR ATTICO CHASSOT</p>
<p>25. Daniel Frota Lima CONTRIBUIÇÃO DO WINPLOT NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO</p>
<p>26. Denise Leal de Castro, Vieira de Oliveira Monteiro, Caroline Ferreira Santos, Jônatas Vicente Milato, Thais Petizero Dionízio, Thiago Rodrigues de Sá Alves QUÍMICA AMBIENTAL COMO TEMA GERADOR PARA ATIVIDADES PRÁTICAS DO PIBID EM TRÊS ESCOLAS DA BAIXADA FLUMINENSE</p>
<p>27. Edileuza Dias de Queiroz UM DIÁLOGO COM HENRY GIROUX PARA PENSAR A FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS CRÍTICOS</p>

<p>28. Ellen Aparecida de Souza Oliveira, Rodrigo Maciel Lima A CARÊNCIA DE SANEAMENTO BÁSICO NO BAIRRO DA CODIN EM CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ</p>
<p>29. Emanuelle São Leão, Alexandre Lopes de Oliveira, Rodrigo Siqueira-Batista UMA ABORDAGEM SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA E DA PROGRAMAÇÃO NEUROLINGÜÍSTICA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE FÍSICA</p>
<p>30. Erika Barroso Dauanny, Selma Garrido Pimenta AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA A PARTIR DO ESTÁGIO</p>
<p>31. Érika Robaina de Barros, Rodrigo Maciel Lima PREVALÊNCIA DE TABAGISMO ENTRE UNIVERSITÁRIOS DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PARTICULARES DA CIDADE DE CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ</p>
<p>32. Geisa Maria Souza Nascimento, Karla Silene Oliveira Marinho, Leandro Santos de Assis, Lucia da Cruz de Almeida ENSINO DE FÍSICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AÇÕES NO INSTITUTO DE FÍSICA DA UFF</p>
<p>33. Heriédna Cardoso Guimarães, Laio Cavalcanti Cardozo, Monique Vieira Braga, Lucia da Cruz de Almeida, Ruth Bruno FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA</p>
<p>34. Hildebrando Almeida, Camila Sampaio, André Luiz Souza Silva RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COM USO DE INSTRUMENTOS DE MEDIDAS PARA O ENSINO DE TRIGONOMETRIA</p>
<p>35. Isabela Fontes Codeço, Polyana Soares Barcellos, Eurilene Tinoco, Kíssila Gonçalves de Souza, Benny Ribeiro Guedes, Gustavo Graciano Loureiro VISÃO INTERDISCIPLINAR DOS 5 SENTIDOS</p>
<p>36. Isabela Luz Marçal, Jaime Alves Severo Junior, André Luiz Souza Silva INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DA TRIGONOMETRIA</p>
<p>37. Ivane Almeida Duvoisin, Dra. Débora Pereira Laurino, Dra. Maria do Carmo Galiazzi REDES DE CONVERSAÇÃO: VETORES DE POTENCIALIZAÇÃO PARA UM CURSO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA A DISTÂNCIA</p>

<p>38. Jéssica de Souza Ribeiro, Geórgia Amaral Mothé, Rodrigo Garrett da Costa  DESENVOLVIMENTO DE UM HIPERDOCUMENTO PARA O ENSINO-  APRENDIZAGEM DE TERMODINÂMICA</p>
<p>39. Joelma Conceição Severo Xavier, Marlúcia Cereja de Alencar,  Luciana de Abreu Rocha  O ENSINO DE CIÊNCIAS: IMPLEMENTANDO A EXPERIMENTOTECA</p>
<p>40. Jose Airton Chaves Cavalcante Junior, Angel Ramon Sanchez Delgado,  Jose Antonio Carlos Canedo Medeiros, Daniel Fonseca de Carvalho  MODELAGEM MATEMÁTICA APLICADA À OTIMIZAÇÃO DO USO DE RECURSOS  HÍDRICOS NA AGRICULTURA</p>
<p>41. Joyce Sthefane Costa de Souza, Dr. Vera Raimunda Amério Asseff  BULLYING NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS SABERES DOS  LICENCIANDOS  DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE  CAMPUS CAMPOS-CENTRO</p>
<p>42. Kelly Cristina Sá da Silva, Ricardo Motta Telo, Wellington Alves da Silva Júnior, Eliane Moreira da  Costa  MATEMÁTICA E ORIGAMI NA EDUCAÇÃO BÁSICA</p>
<p>43. Layzza Tardin da Silva, Maria Lucy Assis, Torquato Ferreira Pinheiro,  Simone Macedo da Hora, Valéria Macelino Terra  CONSTRUÇÃO DE ESTRUTURAS MOLECULARES A PARTIR DO  REAPROVEITAMENTO DE GARRAFAS PET PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE  QUÍMICA ORGÂNICA</p>
<p>44. Lucélia Sandra Silva Barbosa Braga, Rosiney Rocha Almeida  PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE O PERFIL DO  EDUCADOR QUE MELHOR CONTRIBUI PARA O APRENDIZADO DE BIOLOGIA</p>
<p>45. Luciano Nascimento Costa, Águida Cristina Dias Lucena,  André Luiz Souza Silva  HISTÓRIA DA MATEMÁTICA PARA O ENSINO DE TRIGONOMETRIA: O CASO DA  MEDIDA DA DISTÂNCIA DA TERRA AO SOL</p>
<p>46. Marcelo Pinto Pereira, Herivelto Nunes Paiva, Eugênio Cunha  O NÚMERO DE OURO: O ELO ENTRE HISTÓRIA, ARTE E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA</p>
<p>47. Marco Aurélio do Espírito Santo, Fernanda Cópico Esteves  PROJETO OLHANDO PARA O CÉU NO SUL FLUMINENSE: UMA CONTRIBUIÇÃO À</p>

<p>FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES</p>
<p>48. Milleni Mendonça Pessanha Pereira, Ronaldo Novelli, Vinícius Ferreira Pinto ESPAÇO DA CIÊNCIA – UENF: CONSCIENTIZANDO E INOVANDO A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ</p>
<p>49. Priscila Cardoso Moraes, Giselle Rôças EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES</p>
<p>50. Renata Silva Barreto, Layzza Tardin da Silva, Rodrigo Garrett da Costa A PESQUISA NO ENSINO DE TERMODINÂMICA: ESTUDO DE CASO DO NÚCLEO DE ESTUDOS EM FÍSICA DO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE</p>
<p>51. Robson Miranda Da Silva, Josiane da Fonte Teixeira, André Luiz Souza Silva TRIANGULARIZAÇÃO NA AGRIMENSURA PARA O ENSINO DE TRIGONOMETRIA</p>
<p>52. Rosane Tavares de Almeida O ENSINO DA FÍSICA A PARTIR DO GÊNERO LITERÁRIO FÁBULA</p>
<p>53. Samara Silva de Carvalho, Jorgina Rosete Teixeira A IMPORTÂNCIA DOS EXPERIMENTOS NO ENSINO DE FÍSICA</p>
<p>54. Sílvia Cristina de Souza Trajano, Jorge Cardoso Messeder SABERES NECESSÁRIOS A PRÁTICA DOCENTE EM ENSINO DE CIÊNCIAS NUMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA E CONTEMPORÂNEA: RELATO DE ATIVIDADE</p>
<p>55. Tâmmela Cristina Gomes Nunes, Tayná de Souza Gomes Simões, Vicente de Paulo Santos de Oliveira AVALIAÇÃO DE PARÂMETROS FÍSICO-QUÍMICOS DA ÁGUA SUBTERRÂNEA UTILIZADA EM LOCALIDADES DE CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ</p>
<p>56. Tatiana B. Vasconcelos, Rodrigo Maciel Lima BIODIESEL: UM TEMA INTERDISCIPLINAR NA QUÍMICA E AS CONCEPÇÕES DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO</p>
<p>57. Thaís Larissa Almeida de Carvalho, Suely Fernandes Coelho Lemos, Uani Rios Barral, Vera Raimunda Amério Asseff</p>



ENSINO DE CIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR
58. Thiago Henriques Fontenelle, Wanderson Barreto Corrêa LINGUAGEM CARTOGRÁFICA E REPRESENTAÇÃO ESPACIAL: ATIVIDADES EXPERIMENTAIS NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO GERALDO REIS (NITERÓI/RJ)
59. Torquato Ferreira Pinheiro, Rodrigo Maciel Lima, Ingrid Ribeiro da Gama Rangel A IMPORTÂNCIA DE SE INVESTIGAR O TRABALHO DESENVOLVIDO NAS INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS NO USO/ABUSO DE DROGAS EM CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ, PARA AÇÕES MAIS EFETIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR
60. Victor R. Ribeiro, Mariana C. O. Telles, Isa Costa O ENSINO DE CONCEITOS FÍSICOS NO ÚLTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM ABORDAGENS TEÓRICOPRÁTICAS
61. Vinícius Ferreira Pinto, Milleni Mendonça Pessanha Pereira, Antônia Elenir Amâncio Oliveira O PAPEL DO LABORATÓRIO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS DA ESCOLA PÓLO DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM BIOLOGIA DA UENF


Disponível em: <http://construtoresdecidadania.blogspot.com/2011/05/encontro-fluminense-de-licenciaturas.html>. Acessado em 26 de outubro de 2022.


## Anexo B

### Quadro B. Roteiro para entrevista com os participantes do primeiro Enflic.

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que de imediato, você lembra do primeiro Enflic?</li> <li>2. Você tem algum material daquele Enflic que poderia compartilhar?</li> <li>3. Além do que você lembrou acima, que outra coisa marcou do Enflic?</li> <li>4. Você trabalhou em algum outro Enflic? Caso sim, o que destacaria e/ou o que compararia?</li> <li>5. Qual a importância do Enflic para o IFRJ?</li> <li>6. Lembra das pessoas que participaram organizando o evento? Pode citar alguns?</li> <li>7. Lembra de alguma palestra, de alguma fala que tenha sido muito marcante para você?</li> <li>8. Você acha que deveríamos continuar com novas edições de Enflic? Caso sim, o que não pode faltar na construção das novas edições?</li> <li>9. Quem mais, entre as pessoas que já se envolveram com o Enflic, não devemos deixar de entrevistar?</li> </ol>
---

## Princípios da formação docente para a educação de jovens, adultos e idosos: desafios e perspectivas

 10.46420/9786581460716cap2

Jaqueline Luzia da Silva<sup>1\*</sup> 

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como principal objetivo analisar alguns princípios da formação para educadores da/para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, serão investigados desafios enfrentados pela EJA no tempo presente e algumas perspectivas importantes para a legitimação e o reconhecimento dessa modalidade como direito e formação integral e humana.

O ponto de partida para a produção deste texto é o levantamento bibliográfico sobre o tema da formação docente para a EJA à luz da crítica de autores do campo, especialmente sobre a ausência de investimentos nessa formação. Por isso, o texto assume o caráter de um estudo exploratório, que tem por intuito discorrer sobre a formação necessária para um atendimento de qualidade aos sujeitos que se matriculam na EJA, garantindo acesso, permanência e aprendizagens significativas aos educandos. Por isso, reconhece-se a importância da ênfase nos princípios da formação que, longe de querer tornar-se uma prescrição para o trabalho, buscam refletir sobre as premissas da atuação docente.

A EJA é uma modalidade de ensino da Educação Básica nos níveis fundamental e médio, com características próprias (modelo pedagógico, currículo, material didático, tempos, espaços, processos avaliativos próprios) e funções definidas, que objetivam o alcance de um direito negado historicamente, além de igualdade de acesso, condições de permanência e aprendizagens significativas na escola, de jovens, adultos e idosos, com trajetórias escolares prévias ou não. E também compreende o que se chama de aprendizagem ao longo da vida, no contexto da educação continuada, no sentido de garantir o direito de todos à educação (Barbosa et al., 2020).

Sendo a EJA uma modalidade que abrange essa diversidade, a formação requerida pelos professores passa pelo reconhecimento de suas características específicas, desde o currículo e as metodologias adequadas às subjetividades dos educandos atendidos, até a aproximação com a história da EJA, seus fundamentos teóricos e legais e seus principais desafios.

<sup>1</sup> Faculdade de Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Uerj.

\* Autora correspondente: jackluzia@yahoo.com.br

A (quase ausente) formação inicial e continuada dos professores da EJA é um tema que vem adquirindo espaço nos estudos sobre a modalidade, sob o entendimento dos reflexos na prática docente decorrente do fato de muitos professores que atuam na EJA não possuírem formação específica e/ou não terem cursado durante sua formação inicial disciplinas relacionadas à modalidade (Barbosa et al., 2020).

Para a maioria dos educadores da EJA, a formação ocorre ao mesmo tempo em que se dá a atuação em sala de aula, como formação continuada e não formação inicial/acadêmica; assim, seus saberes profissionais se constituem no próprio contexto de ação (Di Pierro et al., 2008). Dessa forma, é preciso refletir sobre a formação dos professores que se inserem na modalidade, conforme apontam Sales e Fischman (2016):

Dentro da grande quantidade de problemas identificados, a formação de professores para atuar no campo da EJA parece estar ganhando um lugar central, em particular a busca de alternativas para abordar o problema de se formar professores de EJA que atentem para as especificidades e a diversidade dos sujeitos da EJA.

Os estudos de Silva et al. (2011) sobre pesquisas apresentadas nos encontros nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) identificaram três designações correspondentes aos processos de formação do educador de EJA: a inicial, a continuada e a autoformação. A formação inicial deveria ocorrer nos cursos de licenciatura, como primeira etapa. Entretanto, “[...] não se pode garantir o sentido da terminologia ‘inicial’ como tempo de estudos e de preparação prévios antecedendo a prática, já que essa formação, que deveria ser a continuada, passa a ser a inicial para alguns educadores” (Silva et al., 2011). Quanto à autoformação, as autoras a apontam como aquela que ocorre no cotidiano do educador, durante a sua vivência.

No presente estudo, pretende-se abordar essas designações não de maneira isolada, mas em diálogo com os pressupostos da formação permanente, que, diante dessa ausência, torna-se fundamental, inclusive porque a formação oferecida nas licenciaturas, de maneira geral, é muito voltada para a infância e a adolescência. E só se começa a ter contato com as teorias e ideias relacionadas à modalidade EJA depois de os professores já estarem atuando em sala de aula. A formação permanente possibilita, assim, novas reflexões sobre a prática, garantindo que os educadores transformem não só o seu discurso, mas também o seu fazer, pois “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2000).

A formação permanente de educadores da EJA tem o intuito de possibilitar o repensar de práticas pedagógicas que dialogam com a realidade vivenciada nas escolas e nas salas de aula, conduzido por um olhar crítico e criativo sobre os educandos e seu processo de ensino e de aprendizagem.

A trajetória do educador carrega marcas significativas do contexto no qual ele atua e dos aportes teóricos que o orientam, desse modo, para compreender as posturas e práticas adotadas nas classes da EJA, faz-se preciso identificar no seu percurso os saberes, os valores, as crenças que se solidificaram e que serviram de guia para a sua prática educativa (Duques, 2016).

Além disso, na formação, outro princípio consiste na constante reflexão sobre a prática, que é proporcionada pelo estágio supervisionado. Este não deve ser suprimido na formação inicial, pois é um espaço privilegiado de troca entre aqueles que ensinam e os que aprendem. É um espaço de formação, de construção e de criação. Na EJA, é também o espaço para entrar em contato com uma modalidade diferenciada e, portanto, permeada de significados distintos. É a partir do estágio supervisionado que a própria Educação de Jovens e Adultos pode ser repensada, na prática. Segundo Sales e Fischman (2016, p. 13), “[...] os estágios, nos cursos de Pedagogia, continuam centrados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental chamado ‘regular’ e [...] a modalidade EJA ainda é pouco contemplada”.

Em um contexto de quase ausência de formação inicial para a atuação na EJA, a modalidade se constitui como o espaço da formação; por isso, parte da necessidade de trazer a diversidade para o debate e a reflexão, discutindo as especificidades dos sujeitos atendidos, suas necessidades de aprendizagem, reconhecendo-os como sujeitos de direitos (Barbosa et al., 2020). Ainda que sejam muitos os desafios impostos pela realidade, estes necessitam ser problematizados e tensionados pelos educadores envolvidos na EJA.

## **REFLEXÕES SOBRE PRINCÍPIOS E DESAFIOS DA EJA NO TEMPO PRESENTE**

A atuação na EJA tem enfrentado grandes desafios em todo o país. As taxas de analfabetismo e baixa escolarização da população, o pouco financiamento e a ausência de políticas públicas voltadas para os sujeitos jovens, adultos e idosos pouco ou não escolarizados se refletem também no baixo investimento na formação docente para essa área (Barbosa et al., 2020). Entretanto, tem-se aberto mais espaço à discussão sobre a EJA nos cursos de graduação e pós-graduação, além de formação via cursos de extensão, que se tornaram espaços privilegiados de trocas, de aprendizagens, de construção de planejamentos etc., fomentando a busca de outras práticas para o aprimoramento da ação educativa.

Outro aspecto relevante é a ampliação de estudos e pesquisas sobre a área da EJA, que tem se expandido ao longo dos últimos anos. Temos visto muitas monografias, dissertações e teses que estudam, analisam, questionam e interpelam a EJA, ampliando o olhar sobre a área e aprimorando a prática. Tais estudos contribuem imensamente para a *práxis* da EJA, visto que trazem consigo as marcas da realidade e as peculiaridades da escola e dos espaços educativos que atendem jovens, adultos e idosos.

Caracterizada pela diversidade, a EJA e, conseqüentemente, a formação de professores, precisa se debruçar sobre diversos aspectos. Entre eles, o aprofundamento de conceitos educacionais, sem visão superficial dos conteúdos. Porque, muitas vezes, não há um mergulho nos conceitos pedagógicos fundamentais, sempre trabalhados de maneira rápida e superficial, sendo necessária

[...] uma proposta pedagógica que busque compreender a relação dialética entre teoria e prática, superando a dualidade da escola de formação acadêmica e a escola de formação popular, e que trabalhe o conhecimento sistematizado historicamente, não o reproduzindo simplesmente, mas recriando-o e transformando-o. [...] É possível entender que uma nova competência pedagógica se origina na própria prática, no debruçar-se sobre ela, no movimento dialético ação-reflexão-ação (Dias, 2011).

Em busca desse movimento dialético da *práxis*, aponta-se a necessidade do estímulo à visão crítica e curiosa dos educadores. Por isso, um dos princípios da formação docente baseia-se na construção de instrumentos eficazes para que o professor continue pesquisando e aprendendo durante a ação docente, no intuito de teorizar sua prática pedagógica, assim como afirma Duques (2016):

A prática docente nesse contexto se configura como um espaço de formação e produção de saberes. Em sua relação com a prática e com as exigências reais da profissão, o docente continuamente produz saberes específicos, conhecimentos sistematizados e também não sistematizados, que, relacionados a outras formas de conhecer, integram e legitimam a identidade do professor, constituindo-se fatores de suma relevância nas práticas educativas.

Dessa forma, seria importante que o educador, ainda na formação inicial, pudesse tomar consciência da situação atual da EJA, como política pública e dever do Estado, recebendo formação em teorias pedagógicas sobre a juventude, sobre a vida adulta, sobre as questões de envelhecimento, a fim de conhecer e perceber o seu aluno como sujeito de direitos, respeitando seus saberes e sua realidade.

Freire (2000) nos ajuda a refletir sobre a formação docente e os saberes necessários à prática educativa. Para ele, por exemplo, esses saberes passam pelo reconhecimento de que o ensino consiste na criação de possibilidades para a produção e a construção de conhecimentos, e não na mera transferência destes. Elencando os saberes que considera fundamentais para a ação educativa, Freire parte dos saberes dos próprios educadores e de como esses saberes dialogam com os saberes dos educandos. Duques (2016) aponta, na pesquisa realizada com professores sobre seus saberes docentes, que

A atuação dos docentes, amparada em muitos aspectos por saberes da experiência, mostrou-se centrada no ser humano como ser gnosiológico, que, como aponta Freire (2005), se sabe inacabado e por isso busca o conhecimento. A constatação de que educador e educando atuam como sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo mundo, demonstrou que a postura assumida pela maioria dos educadores se baseia nos princípios freirianos, na perspectiva de valorização do conhecimento do aluno e do saber popular.

Na EJA, é igualmente importante que os educadores se questionem sobre o que seus alunos precisam aprender, quais objetivos trazem para a escola, que contribuições a escola pode lhes dar. Da mesma forma, torna-se imprescindível o respeito aos saberes dos educandos e, ao educador, é requerido o papel de compreender suas experiências e principalmente reconhecê-los em seu saber, fazendo com que o ambiente escolar reflita a complexidade das experiências vividas pelos jovens, adultos e idosos e contribuindo para a sua aprendizagem.

Devido a esse papel do professor, como agente que promove o espaço da aprendizagem, é preciso pensar no planejamento sistemático das aulas, que considere a diversidade da condição do aluno da EJA, a fim de atender às dimensões do desenvolvimento, acompanhando e facilitando um projeto de vida e garantindo o direito à educação. Dias (2011) nos ajuda a pensar sobre esse planejamento:

A organização e o desenvolvimento planejado das atividades didático-pedagógicas criam as condições necessárias para uma atuação docente mais eficiente e eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Os planos constituem o cenário sobre o qual vão ser delineadas as competências e as habilidades a serem asseguradas aos alunos no âmbito das diferentes disciplinas.

Realizar o planejamento contribui não só para vislumbrar a realização de práticas pedagógicas que respondam às demandas dos educandos em relação à aprendizagem, mas também para esclarecer aos alunos o caminho pedagógico escolhido pelo professor e, algumas vezes, discutir suas escolhas para que os estudantes possam compreender por que atua de determinada maneira e não de outra, por exemplo. Como afirma Dias (2011):

[...] pelas peculiaridades do “objeto” de trabalho docente, a prática pedagógica dos professores consiste em gerenciar relações sociais, envolve tensões, dilemas, negociações e estratégias de interação. Ensinar é, portanto, fazer escolhas, constantemente, em plena interação com os alunos.

Uma relação pautada no diálogo permite que os alunos se abram, demonstrando suas dificuldades e desenvolvendo sua capacidade de se autoavaliarem. Nessa relação dialógica, é possível conhecer os alunos, seus saberes, dificuldades e vivências, estabelecendo com eles uma relação afetiva, que dissipe o temor de errar, de não saber e que permite mudanças na prática de acordo com as necessidades dos alunos. Sem essa relação dificilmente haverá aprendizagem, pois “não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade” (Freire, 2000).

Para pensar sobre a aprendizagem dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, torna-se necessário investigar quem são os matriculados nessa modalidade de ensino. Não há como traçar na EJA um perfil homogêneo dos estudantes atendidos, pois há muitos perfis, muitas especificidades, muitas singularidades permeando esse universo. Há diferenças etárias, de gênero, étnicas, de locais de procedência, de religiões, de constituições familiares, de trajetórias escolares, de escolaridade dos pais, de acesso à tecnologia, de inserções e não inserções no mundo de trabalho etc. Essa análise reafirma a importância de não homogeneizar esses sujeitos, nem invisibilizar suas práticas sociais, mas reconhecê-los nas suas especificidades, enfrentando a diversidade da realidade e reconhecendo a sua identidade, pois “[...] não haverá educação de qualidade se o planejamento não estiver enraizado, no mundo real e a ele articulado” (Dias, 2011).

A prática pedagógica na EJA demanda considerar as diferenças etárias e culturais dos educandos, sem que implique a redução dos seus direitos, garantindo uma aprendizagem eficaz para a permanência na escola e continuidade dos estudos. Uma estratégia utilizada por muitos educadores é a realização de avaliações processuais e formativas dos estudantes, observando o dia a dia da sala de aula e, assim, podendo adaptar, criar e alterar aspectos das aulas de modo a satisfazer as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Assim, educadores da EJA buscam entender como esses sujeitos aprendem, como constroem conhecimentos e como articulam essas aprendizagens com/em seu cotidiano, construindo uma prática educativa que não pode ser um instrumento de exclusão, mas de formação humana e integral, de garantia do direito à educação.

Na dimensão política, a formação do educador tem que ser encarada como um ato político intencional comprometido com a cidadania ativa e a participação política que valoriza e procura

aprofundar a democracia. Por mais utópicos que sejamos, o mundo continuará exigindo que a EJA prepare o/a trabalhador/a para o mundo de trabalho, mas também para o consumo responsável. O desafio será equilibrar as lógicas oriundas do mercado voltadas para a empregabilidade com as do empoderamento fundamentadas na perspectiva emancipatória e participativa (Ireland, 2014).

Dessa forma, compreender a especificidade pedagógica da aprendizagem dos sujeitos da EJA significa colocá-los como centro do processo educativo, promovendo a reconstrução de suas identidades singulares. Aprender, nesse sentido, é muito mais do que assimilar conteúdos curriculares, realizar atividades e certificar-se. A aprendizagem na EJA reafirma a formação dos sujeitos, em processo de mudança e contato com novas maneiras de ver, pensar, fazer ou falar, objetivando a construção de conhecimento, a troca de experiências e uma nova relação com a instituição escolar (Schneider, 2020). A aprendizagem, assim, é baseada em um processo de emancipação social que requer conscientização e problematização da realidade.

Mas, talvez, de todas as suas deficiências, o que mais distancia os sujeitos dos programas em oferta é a irrelevância dos conteúdos para as vidas das pessoas. [...] Educação é um processo – sujeito à atuação humana, cujo objetivo fundamental é de humanizar, emancipar, libertar e fazer as pessoas mais criativas. Nesse sentido, a educação não se limita a transmitir, mas, sobretudo, a produzir conhecimentos como elemento constituinte da prática da liberdade. (Ireland, 2014).

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil vem trilhando um caminho de legitimação por parte das políticas públicas, sinalizada pelas legislações (CRFB/1988 e LDB, Lei 9394/96), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, dispostas no Parecer CNE/CEB 11/2000, pelas Diretrizes Operacionais, apontadas pela Resolução 03/2010, pelos programas de inserção nos sistemas públicos de ensino, de financiamento, de formação inicial e continuada de educadores etc. Também tem recebido maior reconhecimento social, devido, principalmente, à atuação dos Fóruns de EJA e à participação da sociedade civil. Contudo, esse caminho não é linear, muito menos sem percalços. O que percebemos é que ora a EJA recebe algum tipo de valorização, ora é imposta a ela uma série de limitações, principalmente por parte das políticas implementadas para a modalidade. Corrobora-se com Dias (2011) quando afirma que “[...] a formação não é apenas uma vertente para insuflar novas práticas. Ela constitui instâncias de decisões políticas capazes de consolidar e dinamizar ações que venham ao encontro de interesses de uma coletividade”.

Por um lado, esse caminho tem apontado para o reconhecimento da educação como direito de todos e para uma educação que garanta, de fato, acesso, permanência e aprendizagens significativas aos milhares de jovens, adultos e idosos que buscam a EJA, tanto na vertente da escolarização, quanto em processos de aprendizagem ao longo da vida. É possível comprovar isso principalmente pela abertura das redes municipais, estaduais e federal aos alunos da EJA nos últimos anos; pela contribuição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), embora menor do que os recursos investidos na educação para crianças; pela inserção de disciplinas sobre EJA nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, embora nem sempre como

disciplinas obrigatórias, mas eletivas ou optativas; e pelo investimento na formação continuada de educadores por parte das Universidades, por meio da extensão ou por especializações.

Por outro lado, ainda persistem projetos de cunho assistencialista voltados aos sujeitos sem escolarização, além do descumprimento das metas e estratégias firmadas no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), entre outras ações, como a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), em 2019; a descontinuidade de políticas voltadas para a EJA, como o Projovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens) e o Brasil Alfabetizado; e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio, que sequer tratam da EJA em seus termos, além da Política Nacional de Alfabetização, de 2019 também, que desconsidera a EJA em seu texto. Há uma imensa destituição de direitos sociais no Brasil; entre eles, o direito à educação.

Assim, em uma avaliação rápida, muitos são os desafios que ainda se apresentam nesse contexto e que requerem esforços de todos os agentes envolvidos na Educação de Jovens e Adultos e um compromisso político, que se realiza, muitas vezes, no engajamento e na militância, como prática de luta e conquista da legitimação da modalidade. Há uma participação efetiva de educadoras e educadores nos fóruns, encontros e discussões sobre a modalidade. Essa luta também é formativa, no sentido da consciência do processo de atualização sobre a realidade e seus tensionamentos em relação às políticas públicas educacionais.

## **PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA**

Para o enfrentamento dos desafios aqui apresentados, tornam-se cada vez mais necessárias ações que visibilizem a EJA para a sociedade e para os governos, retomando a importância da educação para esses sujeitos como um direito, não como favor.

*A esperança faz parte do nosso arsenal como educadores. Na linguagem de Freire, a crise ou as crises representam uma situação limite que se procura superar por meio da elaboração de novas metas e estratégias, visando a estabelecer um inédito viável a ser alcançado, com base em uma nova agenda internacional (Ireland, 2014).*

Para a construção de inéditos viáveis que enfrentem as situações limites da realidade, é preciso valorizar as especificidades da modalidade, investir na formação de educadores, exigir o financiamento necessário e reconhecer as motivações dos sujeitos atendidos, entre outros aspectos. A EJA quer ser legitimada, quer ver alcançados os direitos dos sujeitos que chegam às escolas e salas de aula, motivados por sua realidade, pelos desafios e dificuldades impostos pela sociedade e pelas políticas públicas, ou ausência delas.

A formação de educadores para a EJA no tempo presente requer o enfrentamento dos desafios aqui citados e outros, como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019, e o Parecer CNE/CP 14/2020, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de



Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Esses dois documentos representam retrocessos à formação de professores no Brasil, pois ignoram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015), que tinham como característica a construção democrática promovida pelo debate com as universidades, faculdades de educação, profissionais da área, entidades científicas e sindicais que representam os professores etc. (Freitas, 2021).

Os retrocessos desses documentos ainda aparecem na implementação de uma política de formação de caráter tecnocrático; no controle da prática docente, que retira a liberdade de cátedra dos professores; no alinhamento às competências da BNCC e à lógica empresarial privatista; e na política de responsabilização dos professores pelo sucesso ou fracasso dos estudantes (Freitas, 2021).

Além disso, a EJA no contexto da pandemia da covid-19 enfrenta ainda mais desafios, impostos pelo ensino remoto emergencial, que exclui e não contempla todos os estudantes da modalidade (Nicodemos; Serra, 2020). No contexto da pandemia, muitos são os desafios, como o aumento no índice de desemprego, a insegurança alimentar dos estudantes, o pouco acesso aos equipamentos digitais e à internet, o pouco domínio de técnicas, níveis de letramento digital e alfabético e espaço habitacional com estrutura adequada e a ausência de mediação pedagógica adequada aos sujeitos da EJA.

No retorno às aulas presenciais, a EJA se deparará com o enfrentamento da evasão estudantil e até do fechamento de turmas e escolas, com a justificativa de que não há alunos, e, portanto, não há necessidade de que as escolas funcionem com a modalidade. Isso já vem ocorrendo desde antes da pandemia e, provavelmente, se acirrará no contexto pós-pandemia. A EJA terá que atuar com a possibilidade de chamada pública e busca ativa dos estudantes, enquanto estratégias para o retorno deles às escolas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante dos desafios do tempo presente, os princípios da formação docente na/para a EJA passam pela formação permanente, muito mais do que pelo puro treinamento, atualização ou capacitação em serviço. A educação/formação permanente acompanha a prática e exige constância, sistematização, planejamento e mudança, como apontam Silva, Porcaro e Santos (2011), como proposta teórico-metodológica de uma formação docente contra-hegemônica.

De acordo com as autoras, essa proposta contribui para a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Por isso, os princípios da formação docente têm como desafio articular o saber científico e disciplinar com o saber experiencial dos professores. Assim sendo, a dialogicidade também pode e deve ser fio condutor para a formação de professores, no sentido de democratizar essa articulação e promover a troca entre os envolvidos. Nessa troca, é possível trazer as experiências, as indagações e até as angústias que permeiam a ação educativa.

O espaço de diálogo, que se dá horizontalmente, pode contribuir para proporcionar reflexões, pois se constitui em um espaço de construção de novas ideias e propostas para o cotidiano dos educadores. Nesse sentido, é assumido o que Freire (2000) afirma quando diz que a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação entre esta e a teoria, sem a qual a teoria pode não dizer nada e a prática pode significar somente ativismo.

Uma formação permanente contribui para a construção da identidade profissional docente, que se alicerça na relação com os outros; portanto, não sendo somente uma construção individual, mas também coletiva. Se compreendemos a prática docente não só como ação, mas como reflexão e reelaboração do fazer pedagógico, o educando pode ser um interlocutor e ator dessa prática (Silva et al., 2011).


Diante dessa análise, a reflexão sobre a formação docente na EJA tensiona não só a política pública, mas toda a ação pedagógica e a realidade da modalidade. A discussão não se encerra, mas se complexifica à medida que traz os desafios antigos e atuais. Pensar a formação é imprescindível à construção de uma educação democrática e comprometida com a transformação social.

## REFERÊNCIAS

- Barbosa, C. S.; Silva, J. L. Da; Souza, J. C. L. de (2020). Desafios do tempo presente na escolarização de jovens, adultos e idosos: agenda para a nova década. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 13, n. 32, p. 1-19. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14146> Acesso em 26 set. 2021.
- BRASIL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.
- BRASIL (1996). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96. Brasília, DF: Senado Federal.
- BRASIL (2000). Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 11/2000. Brasília: CNE: MEC.
- BRASIL (2010). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução 3, de 15 de junho de 2010. Brasília: CNE: MEC.
- BRASIL (2015). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução 2, de 1º. de julho de 2015. Brasília: CNE: MEC.
- BRASIL (2019). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília: CNE: MEC.
- BRASIL (2020). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 14/2020, de 10 de julho de 2020. Brasília: CNE: MEC.
- Di Pierro, M. C. Di P.; Vóvio, C. L.; Andrade, E. R. (2008). Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática. Brasília: Unesco.
- Dias, E. do S. A. (2011). Um novo olhar à formação docente. In: SESC. Currículos em EJA: saberes e práticas de educadores. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional.

- Duques, M. L. F. (2016). Os saberes que orientam a atuação dos(as) educadores(as) de EJA: da prática na teoria à teoria na prática. In: RIBEIRO, Ana de Almeida. (Org.). Estudos e práticas em EJA: ampliando olhares. Rio de Janeiro: Caetés.
- Freire, P. (2000). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 15ª. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, H. C. L. de (2021). ForumDir e mais 15 entidades repudiam Edital e Programa do MEC. Formação de professores – Blog da Helena. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/> Acesso em 27 set. 2021.
- Ireland, T. (2014). Formação de educadores de adultos em tempos de transição – em busca do “inédito viável”? In: COSTA, Renato Pontes; VIANNA, Valéria Mendonça. (Orgs.). Entrelaçando olhares por uma educação planetária. Rio de Janeiro: Caetés.
- Nicodemos, A.; Serra, E. (2020). Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/nicodemos-serra.pdf> Acesso em 26 set. 2021.
- Sales, S. R.; Fischman, G. E. (2016). Propostas para ir além da “persistência da burrice” e outras “ideias zumbi” na EJA. Revista Teias, v. 17. Edição Especial – Práticas nas IES de formação de professores para a EJA. Rio de Janeiro: Uerj. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25004> Acesso em 27 set. 2021.
- Schneider, S. M. (2020). Aprendizagem na educação de pessoas jovens, adultas e idosas. In: Fernandes, A. Da P.; Lopes, P. C. (Orgs.). O cotidiano escolar de crianças, jovens e adultos em roda de conversas. Rio de Janeiro: Eduerj. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/smcb9#> Acesso em 27 set. 2021.
- Silva, F. R.; Porcaro, R. C.; Santos, S. M. (2011). Revisitando estudos sobre a formação do educador de EJA: as contribuições do campo. In: Soares, L. (Org.). Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica.

## Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa

 10.46420/9786581460716cap3

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva<sup>1\*</sup> 

### A PROPOSTA DE UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A referida resolução apresentava quatro elementos centrais para a proposta de uma nova diretriz de formação de professores, sendo: i) padronizar as políticas e ações educacionais, neste caso, a formação inicial e continuada dos professores à Base Nacional Comum Curricular; ii) as demandas sociais contemporâneas, aprendizagens essenciais e direito de aprendizagem; iii) as competências profissionais a partir da Agenda 2030 da ONU; e iv) as experiências internacionais.

Na análise da constituição da proposta de diretrizes para a formação de professores, é surpreendente a discussão de uma nova resolução, pois não terminou o prazo (prorrogado várias vezes pelo CNE) para a implantação da atual. Várias instituições consolidaram, neste momento, a reforma de seus currículos e projetos pedagógicos, não havendo tempo e proposta de uma avaliação das Diretrizes CNE/CP 2, de 1 de dezembro de 2015, nem mesmo no interior do próprio Conselho. Conforme Helena de Freitas:

O CNE disponibilizou para consulta em seu site a 3ª versão do Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Chama atenção a capacidade da equipe que compõe a Comissão Bicameral de Formação de Professores, de ignorar, secundarizar, desprezar o esforço de construção das DCNs de 2015 no interior do próprio Conselho, após dois anos de debates, consultas e audiências públicas, nos quais foram recuperadas e sistematizadas, não sem dilemas e conflitos no próprio CNE, concepções importantes construídas pelo movimento dos educadores ao longo dos últimos 40 anos de luta por uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação (Blog da Helena, 2019).

Também, nessa primeira análise, destacam-se os elementos aqui descritos e que discorrem para a necessidade da revisão das diretrizes para a formação de professores, demonstrando um alinhamento com as políticas neoliberais. Embora a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação – LDB, Lei 9.394/96, preconizem e reafirmem a construção de uma Base Nacional Comum,

<sup>1</sup> Faculdade de Educação – Universidade de Brasília (UnB).

\* Autora correspondente: katiacurado@unb.br

bem como a importância de que um currículo nacional seja historicamente discutido nos fóruns educativos, apontando uma política que garanta a igualdade de acesso à educação de qualidade em âmbito nacional, apresentamos as críticas ao processo de condução e elaboração da BNC-Formação de Professores que não “[...] resulta, portanto, de uma demanda das escolas ou de um entendimento prévio das necessidades da educação escolar [...]” (Santos, 2016, p. 6). Em decorrência do pensamento de um grupo de especialistas contratados como consultores, houve um espaço on-line para sugestões, mas sem um debate da comunidade escolar e acadêmica, conforme o alerta da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) para essa questão: “Consideramos que os professores e professoras de nossas escolas que já praticam currículos de variadas maneiras e com conteúdos plurais não foram devidamente ouvidos/as” (ANPEd, 2016).

A proposta é de padronização das ações políticas e curriculares, ou seja, formar professores para ensinar a BNCC, explicitando uma política de governo e a direção ideológica da formação alinhada aos princípios curriculares da base. É a forma de consolidar um currículo padronizado que permita o controle por avaliação externa da escola e do trabalho docente – conforme indicações internacionais, por exemplo, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) – denunciada por Pereira (2019):

Ao considerar o Capital Humano como elemento-chave para o crescimento econômico, a OCDE difunde a ideologia da Sociedade do Conhecimento como um contexto político, econômico e social que exige a ampliação de competências e habilidades dos sujeitos para que estes tenham condições de empregabilidade em um mercado onde não há espaço para todos. Nesse percurso, utilizando o Pisa e seus resultados como instrumento de sua concepção tecnicista de educação a fim de padronização dos sistemas educativos, propõe uma série de medidas para os estudantes, professores, diretores e escolas, entre elas a padronização curricular.

Podemos perceber que alguns organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Unesco, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico, parecem apontar para um só caminho: o sistema educacional precisa passar por uma reforma, visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado. Nesse sentido, é central o conceito de competência, o que nos encaminha imediatamente para a discussão do significado que essa noção adquire na Resolução 2/2019, explicitado no Parecer 22/2019.

## **O CONCEITO DE COMPETÊNCIA NA BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNC-FORMAÇÃO)**

Entendemos que o elemento norteador da BNC-Formação de Professores é o conceito de competência que orienta o currículo e a concepção de professor, sendo assumida como a mudança de paradigma do século XXI, afirmando que

no caso brasileiro, a construção de referenciais para a formação docente precisa dialogar com as dez competências gerais da BNCC, bem como com as aprendizagens essenciais que a BNCC garante aos estudantes da Educação Básica, em consonância com a Resolução CNE/CP

2/2017... Isso implica que as aprendizagens a serem garantidas aos estudantes, em conformidade com a BNCC, requerem um conjunto de competências profissionais dos professores para que possam estar efetivamente preparados para responder a essas demandas. (Brasil, 2019).

E, ainda, a Resolução CNE/CP 2/2019 traz que “Art. 3º. Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (Brasil, 2020, p. 2). Efetivamente, competência em seu sentido mais geral tem sido traduzida como a capacidade de produzir uma conduta em um certo domínio. No campo do trabalho, de modo mais abrangente, a competência se relaciona ao desenvolvimento de potencialidades exigidas dos trabalhadores, necessárias para a efetivação de um agir eficiente e eficaz no atendimento às exigências das empresas. Esses entendimentos iniciais sobre a definição de competência se tornam básicos para a compreensão dos novos significados que ela incorpora, adquirindo materialidade no universo do trabalho e da educação.

As modificações do trabalho decorrentes das estratégias do modo de produção capitalista face à sua crise estrutural e, particularmente, à crise enfrentada desde os anos 1970 até os dias atuais, demanda ajustes de superfície em vários planos – o econômico, o político, o social, o cultural – trazendo graves consequências, entre as quais destacamos a crise do trabalho abstrato, tendo como manifestações o desemprego estrutural e a precarização do trabalho. O plano da formação humana recebe contornos de enquadramento do novo tipo de trabalhador demandado pelo capital; nesse ponto, é possível identificar um quadro hegemônico de propostas educativas, na intenção da conformação técnica e ideológica do novo trabalhador às perspectivas da pedagogia das competências, baseada nas noções de empregabilidade e empreendedorismo.

O velho padrão taylorista/fordista, no qual o trabalhador não precisava de muitos conhecimentos nem habilidades para executar sua tarefa, tornou-se obsoleto em decorrência das transformações do capitalismo. A revolução tecnológica e os novos padrões de produção impõem a necessidade de um novo trabalhador, com habilidades gerais de comunicação, abstração e integração comum, e alto nível de conhecimentos gerais. São habilidades próprias para serem aprendidas na escola; não há espaço para aprender tudo na fábrica e apenas na fase adulta. O padrão de exploração cria novas formas de organização do trabalho que incidem também sobre a educação: “educar mais para melhor explorar” (Freitas, 1995).

A ascensão da noção de competência como princípio de organização curricular está vinculada ao modelo neoliberal, a mudanças no processo de produção e acumulação capitalista; ao paradigma da produção flexível que supõe ideias de autonomia, flexibilidade, transferibilidade e adaptabilidade a novas situações; ao saber que passa a ter alto valor em termos de capitalização. Assim, as atuais formas de organização social, transformações científicas e tecnológicas, mudanças na forma de organizações dos sistemas produtivos, desenvolvimento das políticas de emprego, e busca de flexibilidade nas empresas fazem emergir o conceito de competência não como uma noção nova, mas reatualizada em seu sentido e em seu significado.



Para melhor compreender a noção de competência no universo da educação, tendo em vista a impossibilidade de dar conta da amplitude que abrange sua concepção, apresentaremos de forma sucinta a tradição pedagógica francesa, orientada pelo aporte teórico cognitivo-construtivista piagetiano; a tradição pedagógica americana, fundamentada na vertente comportamental; e a tradição inglesa funcionalista.

A abordagem americana (Boyatzis, 1982) sobre competências permanece próxima das versões contemporâneas do modelo taylorista/fordista, pois percebe a competência relacionada ao cargo, define competência como um conjunto superior de qualificações que suportam a atuação do indivíduo acima do esperado, e essas qualificações podem ser comuns a todos os indivíduos, ou seja, podem ser previstas e estruturadas. Destaca-se, dessa forma, que a corrente americana define competências tomando como referência o mercado de trabalho, enfatizando fatores ou aspectos ligados a descritores de desempenho requeridos pelas organizações, ou seja, um conjunto de qualificações ou características subjacentes à pessoa, que permitem a ela realizar determinado trabalho ou lidar com uma dada situação.

A abordagem francesa de competências, por sua vez, se enquadra próximo a um modelo construtivista, em que a aprendizagem é a engrenagem para o desenvolvimento de competências, focando na formação do trabalhador por meio de programas de formação profissional e qualificação (Steffens, 1999). Essa corrente vincula educação e trabalho, indicando as competências como um resultado de processos organizados de aprendizagem. A corrente francesa associa a competência não a um conjunto de atributos da pessoa, mas sim às suas realizações em determinado contexto, ou seja, àquilo que o indivíduo produz ou realiza no trabalho.

A corrente de pensamento inglesa (Winterton; Winterton, 1999) sustenta um sistema funcionalista de formação e avaliação de competência, considerando que sua análise busca identificar quais são os elementos de competência exigidos para os cargos, ou seja, aqueles que as pessoas precisam ter ou desenvolver para serem consideradas competentes. Dessa forma, a análise funcional desenvolvida na Inglaterra define a função composta de elementos de competência, com critérios de avaliação que indicam os níveis de desempenho objetivados pela organização, sendo de extrema necessidade para a definição dos perfis dos trabalhadores, apoio aos programas de formação e avaliação para a certificação de competências.

No Brasil, dentro da esfera educacional, o termo competência apareceu primeiro com a publicação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei 9.394/96, que incumbia à União o estabelecimento de competências e diretrizes para o ensino. No ano seguinte, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais, que se detiveram a citar a palavra competência ou competências como algo a ser desenvolvido pelos estudantes, porém sem definir o termo ou explicar suas características, tampouco orientar como elas deveriam ser desenvolvidas na sala de aula.

Outra proposta para o ensino por competências está no Parecer CNE/CEB 29/02 e na Resolução CNE/CP 3/02, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação

Profissional de Nível Tecnológico. Nesses documentos, a competência é vista como a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico.

Na formação de professores, a entrada é via Perrenoud (2000), sociólogo suíço, com seus trabalhos desenvolvidos em torno das competências que se tornou grande referência para os educadores brasileiros. No Parecer CNE/CP 22/2019, esse autor é citado para embasar o uso de competências na formação de professores. O sociólogo define competência como a “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (Perrenoud, 2000). O autor se aproxima da perspectiva francesa construtivista e considera que algumas competências se desenvolvem em grande parte na escola; outras não.

Tendo como referência a epistemologia da prática (corrente americana), Schön (2000) propõe a formação do *praticum* reflexivo, cujo desenvolvimento do conhecimento profissional se baseia em noções como pesquisa e experimentação na prática. A designação “professional artistry” é usada pelo autor quando se refere às competências que os profissionais revelam em situações caracterizadas como incertezas e de conflito, muitas vezes por serem únicas, incertas e de conflito. O conhecimento que emerge nessas situações de modo espontâneo e que não pode ser explicitado verbalmente pode ser descrito, em alguns casos, por observação e reflexão sobre as ações. As descrições são diversas e dependem das linguagens e das propostas e podem se referir a sequências de operações, procedimentos executados, pistas observadas, regras seguidas, valores, estratégias e princípios que constituem verdadeiras “teorias de ação” (Schön, 2000).

Os estudos sobre os saberes docentes também enfatizam a noção da imprevisibilidade do trabalho docente, que vai se constituindo como categoria definidora da prática pedagógica; assim os saberes não formais e a reflexão da prática ganham centralidade na formação do professor. Nessa linha, temos a produção de Perrenoud (1999; 2000), Tardif (2002) e outros que advogam a epistemologia da prática, dizendo que a formação de professores deve se orientar por essa epistemologia, pois a verdadeira teoria é aquela que está implícita na prática. Nesse sentido, a importância dos “saberes docentes” e das “competências” que colaboram com a vertente do professor reflexivo e vice-versa.

Entendemos que o termo ainda oscila entre os conceitos, tem um construto teórico dependente das correntes explicitadas e ainda não está bem elaborado; o conceito já tem acompanhamentos e está ligado a adjetivos tais como comunicativa, estratégica, linguística, discursiva, profissional, e tantos outros. Assim, independentemente se funcionalista, construtivista ou comportamental, é fundamental que o tema seja estudado, fortalecendo, dessa forma, as discussões.

A temática competência, independentemente de sua vertente e no referido documento, é revelada nas noções do “fazer bem-feito”, do “aprender”, do “aprender a fazer”, e adquire força e visibilidade pela sua inserção nas políticas de formação de professores. Nesse sentido, competência se traduz por

alguns componentes básicos explícitos na lista de competências e habilidades, quais sejam: a) a capacidade de saber mobilizar; b) a utilização de múltiplos recursos; c) a resolução de situações-problema; e d) inovação/criatividade. No que se refere à BNC-Formação de Professores, não há no Parecer ou na Resolução uma definição do termo competência; entretanto, aponta três adjetivos de competência: i) para lidar com as características e desafios do século XXI; ii) digitais; iii) socioemocionais.

O desenvolvimento de competências permite aos estudantes lidar com as características e com os desafios do século XXI. Os adultos, mas, sobretudo, as crianças e os jovens estão imersos em um contexto de um mundo VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity e Ambiguity, em português: volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade, respectivamente); e esses fatores, alinhados com os avanços das tecnologias de comunicação e informação, demandam o reconhecimento e o desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes não apenas acessar conhecimentos, mas saber selecioná-los, correlacioná-los e criá-los, o que exige competências cognitivas de maior complexidade. Soma-se a esse cenário a necessidade de desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que possibilitem aos estudantes compreender e construir relações com os outros e consigo mesmo de modo confiante, criativo, resiliente e empático, para citar apenas alguns exemplos. As competências, conhecidas como socioemocionais, são compreendidas como as capacidades individuais que se manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos. Por algum tempo, acreditou-se que essas competências eram inatas e fixas, sendo a primeira infância o estágio ideal de seu desenvolvimento. Atualmente, com o avanço da psicologia e da neurociência, sabe-se que o desenvolvimento humano é complexo e permanente, e que tais competências são passíveis de serem desenvolvidas ao longo da vida dos sujeitos, até mesmo em idades mais avançadas, tanto em experiências de aprendizagem que acontecem na escola como fora de seus muros. As competências digitais também são essenciais para a docência no século XXI e para as perspectivas de qualidade educacional em uma contemporaneidade fundada em fenômenos digitais (Brasil, 2019).

A nossa leitura aproxima a BNC-Formação de Professores com os discursos construtivistas que atribuem expressiva relevância aos esquemas operatórios mentais e aos domínios cognitivos superiores, buscando a construção e a mobilização de uma multiplicidade de recursos. Entretanto, há elementos da corrente americana comportamental, pois há uma série de comportamentos-padrão ou de desempenhos previamente codificados em que o desenvolvimento das competências é colocado de forma individual e neotecnicista, como exposto nos princípios da organização curricular: “fortalecimento do protagonismo e da autonomia dos licenciandos para serem responsáveis por seu próprio desenvolvimento profissional” (Brasil, 2019, p. 14). Dessa forma, o professor é colocado como responsável direto para que a escola forme o homem do novo século, sendo avaliado pelo sucesso e principalmente pelo fracasso da empreitada, designado como competente ou incompetente.

O processo de institucionalização da lógica das competências nas DCN de Formação de Professores, ao prescrever uma organização curricular nucleada por competências, institui, conseqüentemente, novas práticas educativas. Isso possibilita fabricar outros referenciais de escolarização e preparação docente, traduzidos, prioritariamente, pelo caráter técnico, prático e utilitarista, vinculando o conhecimento somente à sua aplicabilidade, legitimando uma lógica que limita o sentido do conhecimento ao pragmatismo, já que seu valor é determinado por seu uso. Assim, depreende-se que a inserção de competências na formação de professores e na literatura pedagógica não é apenas como estratégia de intervenção com a finalidade de alcançar o desenvolvimento social, político e econômico,

mas como práticas culturais e políticas que acabam por produzir e conformar determinados tipos de sujeitos, fazendo-os tornarem-se o que são, na perspectiva gramsciana de construção e consolidação da hegemonia.

O estudo da questão da competência na BNC-Formação de Professores precisa considerar um outro elemento que é a questão denominada no documento como “profissional”, referindo-se às competências específicas nas dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais; aspecto esse que discutiremos a seguir.

## **DIMENSÃO ESPECÍFICA DA COMPETÊNCIA: A ANÁLISE DOS COMPONENTES PROFISSIONAIS**

No Parecer CNE/CP 22/2019, as dez competências gerais que são as referentes à BNCC da Educação Básica e

bem como as específicas para a docência, e as habilidades a elas correspondentes, compõem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). As competências específicas se integram e são interdependentes; portanto, entre elas não há hierarquia. Tais competências são compostas por três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais (Brasil, 2019).

Ao citar as competências específicas, o parecer deixa claro que o termo específico se refere à formação profissional do docente que, no documento, restringe-se a saber o conteúdo da BNCC da Educação Básica – competências gerais – e a desenvolver a habilidade de ensino ao estudar, ao aprender, e pôr em prática tais conteúdos. Esse movimento é tomado como competência específica nas dimensões de conhecimento, prática e engajamento profissional.

O primeiro elemento que destacamos é que essas são dimensões extremamente genéricas e são comuns a qualquer profissão, o que nos leva a um segundo ponto fundamental na discussão, que é a questão profissional deslocada do trabalho docente e que, mesmo na percepção do senso comum, apresenta elementos evidentes de precarização (Ludke e Boinge, 2004). De que profissão o parecer está tratando? O processo de reconhecimento de uma profissão perpassa, por exemplo, a formação em nível superior, sendo que, no referido documento, a preparação pode ser feita em diferentes instituições formadoras, mesmo de níveis de ensino diferentes. Além disso, como formar um profissional cujo referencial de conhecimento é eminentemente prático? Isso não seria a formação técnica ou de um *métier*?

Enguita (1991) discorre sobre “semiprofissão” para se referir à atividade docente, em que sua tese central é que a carreira do professor está atualmente dividida entre o movimento por sua profissionalização e as condições sociais que indicam sua “proletarização”. A lista das fragilidades da “profissão” docente é enorme: condições de trabalho; entrada na carreira; plano de carreira; desvalorização social; falta de identidade de categoria; falta de um código de ética próprio; falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos; entre outros. Tais movimentos apontam muito mais diretamente para um processo de desprofissionalização, caracterizada pelos elementos descritos

acima, levando a atividade docente a um movimento crescente de “flexibilização”, “precarização”, “desvalorização” e “desqualificação” (Oliveira, 2004). Não estamos advogando contra a ideia de profissão docente, mas estamos nos fundamentando na premissa de que a questão central é o trabalho docente.

O trabalho docente contém a contradição da intencionalidade dominante, a oposição entre o saber do dominante e o saber do dominado, que, ao executar a tarefa de construir conhecimentos por meio do processo ensino-aprendizagem, acaba por explicitar as condições sociais que determinam o caráter da exploração. Compartilhamos a tese de que o homem é produzido na relação do trabalho; portanto, só as mudanças nesse nível podem transformar a realidade e conseqüentemente a consciência. Contudo, o ato de desvelar a realidade é um desses movimentos que podem construir possibilidades de novas práticas que não sejam circunstanciadas apenas ao saber fazer, limite do conceito de competências utilizado na BNC- Formação de Professores.

Na busca por entender as competências específicas, trabalharemos com três entradas importantes estudadas na França que traduzem modalidades diferentes de formação profissional por e na análise das práticas. A pesquisa foi realizada sobre os dispositivos de análise das práticas propostos pelo Institut Universitaire de Formation des Maîtres – IUFM – (Bretanha, França) ao longo da formação inicial dos professores, e problematiza a respeito das práticas profissionais docentes que permitiria aos indivíduos serem mais eficientes quando do retorno à situação de trabalho (Wittorski, 2014). No referido estudo, o autor aponta três configurações de profissionalização pela análise das práticas: i) tipo 1 – a lógica do desenvolvimento identitário: o ponto central é o desenvolvimento de um trabalho sobre a identidade “vívida”, ou seja, sobre a relação entre o estagiário e as situações que ele vive; ii) tipo 2 – a lógica do desenvolvimento das competências: trata-se de desenvolver a identidade “agida”, ou seja, a vertente das práticas profissionais mais do que a da relação dos indivíduos com as situações vividas; e iii) tipo 3 – a lógica da transferência de saberes: trata-se de desenvolver o que poderíamos chamar de identidade “sabida”, no sentido da aprendizagem de saberes teóricos (pedagógicos e didáticos) novos que deverão ser transferidos para situações de sala de aula, a fim de desenvolver novas práticas “organizadas”. Tais configurações estão descritas na Tabela 1.

**Tabela 1.** Configurações de profissionalização pela análise das práticas. Fonte: Wittorski (2014, p. 9).

<b>Configurações (ancoragem dominante)</b>	<b>TIPO 1 Lógica do desenvolvimento identitário</b>	<b>TIPO 2 Lógica do desenvolvimento das competências</b>	<b>TIPO 3 Lógica da transferência dos saberes</b>
Intenções <i>dominantes</i> dos dispositivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhar a relação “afetiva” sujeito – situação vivida.</li> <li>- Trabalhar a identidade “vívda”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver aprendizagens coletivas, centrar-se no ato de ensino e na relação professor-aluno, construir práticas.</li> <li>- Trabalhar a identidade “agida”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir práticas “organizadas” (com referência a saberes pedagógicos e/ou didáticos).</li> <li>- Trabalhar a identidade “sabida”.</li> </ul>
Lógicas <i>dominantes</i> de funcionamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade dominante de descrição e de análise retrospectiva das práticas (<i>quadros de referências éticas ou experienciais frequentemente mobilizados</i>).</li> <li>- Essencialmente discurso oral.</li> <li>- O grupo tem uma função de suporte e de apoio.</li> <li>- Modo de animação flexível.</li> <li>- O animador tem uma função de facilitador (da livre expressão).</li> <li>- Conhecimentos individuais, experiências pessoais frequentemente convocadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade dominante de descrição e de análise retrospectiva, mas também antecipadora a respeito das práticas (<i>quadros de referências teóricas frequentemente mobilizados “para apoio”</i>).</li> <li>- Discurso oral, mas também escrito, vídeo.</li> <li>- O grupo é um operador coletivo (coconstrução interdisciplinar).</li> <li>- Modo de animação coletivo.</li> <li>- O animador tem uma função de coanalizador, de organizador de sessão e de conselheiro.</li> <li>- Saberes teóricos frequentemente convocados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade dominante de análise antecipadora a respeito das práticas (<i>os quadros de referência pedagógica e didática desempenham um papel de organização das práticas</i>).</li> <li>- Discurso oral, mas também escrito, vídeo.</li> <li>- A dupla é um operador coletivo (coconstrução).</li> <li>- Modo de animação estruturado.</li> <li>- O animador tem uma função de transmissor (de saberes) e de conselheiro.</li> <li>- Saberes teóricos (didáticos e pedagógicos) utilizados como referências.</li> </ul>
Resultados produzidos (dominantes)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De ordem operatória: aprender a se escutar, a falar de sua prática, aprender sobre sua prática e a dos outros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De ordem operatória: aprender a trabalhar em grupo, aprender juntos novas práticas.</li> <li><i>Transformar as práticas em saberes de ação.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De ordem operatória: aprender a trabalhar em grupo, aquisição de saberes teóricos e aprendizagem de sua transferência.</li> </ul>

Configurações (ancoragem dominante)	TIPO 1 Lógica do desenvolvimento identitário	TIPO 2 Lógica do desenvolvimento das competências	TIPO 3 Lógica da transferência dos saberes
	<p><i>Transformar as práticas em conhecimentos de ação.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De ordem identitária: questionamento sobre seu posicionamento profissional.</li> <li>- De ordem cultural: descobrir as outras disciplinas e os colegas.</li> <li>- De ordem afetiva: sentir-se seguro, desdramatizar situações, investir afetivamente nas situações de uma outra forma, autorizar-se a falar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De ordem identitária: desenvolvimento de uma identidade coletiva, tomada de consciência a respeito da complexidade das situações e da variedade dos estilos de ensino.</li> <li>- De ordem cultural: compreender as outras disciplinas e os colegas.</li> <li>- De ordem afetiva: desenvolvimento de um sentimento de “solidariedade” e do sentimento de compartilhar as mesmas preocupações.</li> </ul>	<p><i>Transformar os saberes teóricos em práticos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De ordem identitária: flexibilizar convicções por vezes rígidas.</li> <li>- De ordem afetiva: sentir-se seguro no que diz respeito à implantação das sequências construídas.</li> </ul>

Essa tabela é resultado dos estudos de Wittorski (2014) numa pesquisa que desenvolveu sobre o trabalho com a prática profissional em cursos de formação inicial para professores. Embora o quadro evoque diversos comentários, centrar-nos-emos na questão das competências específicas citadas na BNC-Formação de Professores.

A coluna 1 indica o trabalho com prática profissional orientada no sentido de uma apropriação de saberes teóricos que venham regularmente apoiar as práticas:

a atividade programada é de descrição retrospectiva das práticas analisadas, com o auxílio de quadros de referências experienciais e/ou éticos (provenientes das vivências dos animadores ou dos demais estagiários), o que contribui para colocar os estagiários em uma postura de relato de suas práticas e, portanto, de transformação dessas práticas em conhecimentos. Os resultados produzidos por esta dinâmica referem-se, essencialmente, aos polos identitário e afetivo (tranquilizar-se, modificar seu posicionamento profissional) (Wittorski, 2014).

Já na coluna 2 e 3, há uma mudança de paradigma no trabalho com a prática profissional, pois há uma maior centralidade da prática como fonte de constituição do saber profissional. Especificamente no caso 2, a vivência de olhar para a prática profissional corresponde a uma lógica de profissionalização que privilegia um trabalho sobre as competências descrito na BNC-Formação de Professores. Trata-se do compromisso de um trabalho de transformação das práticas em saberes de ação que têm uma validade mais ampla do que os conhecimentos de ação, pois possuem uma dimensão individual e subjetiva (Wittorski, 2014). Nesse caso, o trabalho de reflexão e de análise sobre as práticas demonstra que os saberes teóricos são minorados ou inexistentes se sua intervenção não for justificada nem necessária para



a aplicação da prática, pois “centra-se no ato de ensino e na relação professor-aluno, construir práticas” (p. 9).

Aqui nos parece que a centralidade da prática por competências tem sido utilizada pela pedagogia das competências no seu intento de estimular os indivíduos a contribuírem socialmente com a humanidade, adaptando-se a melhores qualificações profissionais e às exigências do modo de organização social vigente – nesse caso, uma sociedade capitalista desigual – e, ao mesmo tempo, distanciando o professor da função social da atividade docente.

O estudo sobre dispositivos para o trabalho com a prática tende a funcionar com base no desenvolvimento de uma lógica da “reflexão sobre e pela ação” (Wittorski, 1998) na medida em que, com frequência, descreve retrospectivamente suas práticas. Vejamos que são três as dimensões da competência específica descritas no documento que revelam um dispositivo do uso da prática como centralidade na relação teoria-prática e centrado no saber fazer: i) Conhecimento profissional – está associado com a prática e se relaciona com o que existe na realidade concreta e com as experiências diretas de alunos e professores. Os conhecimentos estão na essência da competência e são imprescindíveis para a constituição delas. Portanto, depreende-se que esses conhecimentos estão relacionados às aprendizagens descritas na BNCC da Educação Básica, limitando o conceito de conhecer; ii) Prática profissional – a prática traz a oportunidade de experimentar durante o curso de formação os mesmos processos de aprendizagem que se quer ensinar ao professor em início de carreira e o profissional em formação continuada, dirigindo a formação para o aspecto pragmático do saber profissional; e iii) Engajamento profissional – denominado no documento como profissionalidade; entretanto, a leitura nos permite compreender que se trata da busca constante da melhoria da prática, do sentido do trabalho e do reconhecimento da sua importância em que o responsável pelo desenvolvimento profissional é exclusivamente o professor.

A concepção de competência específica, tendo o conhecimento, a prática e o engajamento profissional, está na vertente da epistemologia da prática em que a prática pedagógica como trabalho é ponto de partida e de chegada, e, portanto, fonte de formação inicial, atuação e formação continuada, fragilizando a atividade docente pela aplicação da teoria na prática, uma visão pragmática e frágil da relação teoria e prática. Não se trata de desvalorizar a prática; é evidente que não podemos prescindir da reflexão sobre a prática como elemento constitutivo do trabalho docente e, portanto, da sua formação inicial e trabalhada. Entretanto, neste momento histórico, é preciso focar a atenção no significado de cada concepção, procurando ter clareza do projeto político que é defendido e que intenções essa concepção revela.

## A COMPETÊNCIA COMO PRÁXIS

Como podemos enfrentar a proposta da BNC-Formação de Professores? Penso que temos uma saída teórico-prática que se refere à resistência da adesão à proposta, sendo que ela deve ser no trabalho em prol da revogação da normativa e concomitante à revelação do projeto que a subjaz, bem como a proposição de um projeto emancipador. Nesse sentido, é fundamental compreender e assumir a prática não como atividade útil e imediata, mas como atividade que tem elementos de utilidade e é mediatizada, ou seja, não se configura como mero fazer resultante do desenvolvimento de habilidades cognitivas, manuais ou psicofísicas; ao contrário, deve se aproximar do conceito de práxis, já que depende de conhecimentos teóricos e intencionalidades. Há, portanto, que diferenciar e articular, estes que se constituem nos dois momentos que, dialeticamente, se relacionam no conceito de práxis: a teoria e a ação.

Assim, ao compreender a categoria competência – aqui entendida como a capacidade de desenvolver e articular conhecimentos teóricos e práticas laborais –, desmistifica-se a concepção hegemônica de que o simples domínio do conhecimento, seja tácito, seja científico, não é suficiente para que se estabeleça a competência (Kuenzer, 2000). Nesse sentido, mesmo circunscrita ao saber fazer, o conceito de competência tem dimensões bem mais amplas, tais como relacional, ética, estética, política e afetiva, em que se apresenta como uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades, um conjunto de qualidades de caráter positivo, fundadas no bem comum, na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade. (Rios, 2003).

Dessa forma, torna-se a competência mais perspicaz e relacionada a uma função emancipadora do trabalho docente em que, além de um domínio do conhecimento de uma determinada área e de estratégias para socializá-lo, o professor possui um conhecimento de si mesmo e dos alunos, da sociedade de que faz parte, das características dos processos de ensinar e aprender, da responsabilidade e do compromisso necessário com a construção de uma sociedade justa e emancipada.

Assim, compreendida na sua dimensão de práxis, “é atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que essa ação é consciente” (Vazquez, 1968, p. 63). Posto isso, entendemos que o trabalho docente é práxis, pois é uma atividade humana carregada de intencionalidade e que tem na unidade teoria e prática a sua ação, em que ambas orientam a atividade. É teórica, porque sua ação é consciente de finalidades, intenções, propostas e projetos, e é prática na medida em que é ação ao colocar tais elementos na concretude do real. A prática como fundamentação da teoria deve transformar o social. Por outro lado, a teoria não é apenas uma justificativa para uma prática. A teoria pode adiantar-se à própria prática, influenciando seu desenvolvimento para uma prática transformadora (Vazquez, 1968).

A oposição entre teoria e prática só ocorre em bases falsas, pois a não passagem da atividade teórica para a atividade prática implica a negação da teoria, do mesmo modo que uma prática esvaziada de teoria não ultrapassa a barreira do senso comum “praticista”. Por conseguinte, ambas caminham

juntas, pois é a teoria que esclarece e enriquece a prática, e esta dá novas significações à teoria. Nessa ótica, é descartado o pragmatismo da competência circunscrita ao saber fazer esvaziado que se vincula à utilidade e que aponta como critério da verdade o êxito da ação prática do homem feito indivíduo.

Para conceber as características da formação inicial na competência da práxis, partimos da rede de relações que envolvem a prática dos professores: o conhecimento sólido da realidade social, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico, a instituição, o coletivo, os alunos, a organização escolar, as relações de trabalho, a política educacional na sociedade e o momento histórico da realidade. Defendemos, então, a concepção de que a formação inicial não se circunscreve a dez competências gerais e três específicas, conforme a BNC-Formação de Professores; mas é o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, enquanto possibilidade reflexiva da práxis. Esse conceito tem como pontos de partida e chegada o trabalho docente com base em dois princípios: o primeiro considera que o trabalho (do professor) é princípio educativo, e o segundo está baseado na perspectiva de que a atividade docente é trabalho, portanto práxis.

Entendemos que o cotidiano da atividade docente, e mesmo da formação inicial, remete-nos a conviver com os problemas que vão surgindo ou resolvê-los, referenciados no praticismo, no ativismo e numa competência aparente. Entretanto, necessitamos construir coletivamente espaços para uma reflexão densa em que a teoria seja repensada pela prática e a prática reelaborada nas suas intencionalidades. Assim sendo, o sentido da transformação na educação acontecerá a partir do conhecimento que promove a crítica à sociedade para a emancipação humana. Para tanto, o professor como agente de uma práxis transformadora necessita de sólida formação teórica e de uma reflexão crítica sobre sua ação pedagógica. A formação inicial é um dos espaços para a práxis ser assumida como uma atitude do trabalho docente e profissional; e ser um valor constantemente presente de maneira articulada entre o pedagógico e o político social.

A competência como práxis remete à tese de que o professor precisa ser um sujeito que elabora conhecimentos e tem que ser habilitado na capacidade de fazer análise da sua prática, fundamentado em um referencial teórico que lhe permita como resultado a incessante busca de uma educação de qualidade, que necessita de professor qualificado. Ao formador caberia a responsabilidade, tanto com a própria formação quanto com as questões específicas do conhecimento pedagógico histórico e crítico específico para a docência. Essa é uma resistência que podemos constituir para além da legalidade: trabalhe-mos com a competência como práxis.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Remeto as três propostas iniciais de resistência: i) organizar coletivamente para a revogação da BNC-Formação de Professores; ii) revelar o projeto de formação de professor e suas nuances; e iii)

referendar e elaborar propostas emancipadoras de formação de professores. Nesse sentido, o artigo buscou revelar a questão da competência no referido documento e propor a competência como práxis para o trabalho na formação inicial de professores.

Sabemos do limite técnico imposto pela distribuição das horas na resolução e no parecer e pelo controle da avaliação externa; entretanto, podemos criar estratégias da autoatividade das massas, de sua autonomia, da cisão com a classe dominante, em guerras de trincheiras, utilizando a competência requerida como práxis. Entretanto, não basta a negação radical da ordem. É preciso também, e ao mesmo tempo, que se materialize a proposta de resistência; negar a velha ordem que significa também elaboração teórico-prática de um projeto de nova vida. Não um projeto em abstrato, mas construído segundo a condução possível do movimento do real. Para isso tudo, a formação de intelectuais orgânicos seria imprescindível. Que o façamos na resistência.


## REFERÊNCIAS

- ANPEd (2016). ANPED lança campanha Aqui já tem currículo: o que criamos na escola. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/anped-lanca-campanha-aqui-ja-tem-curriculo-o-que-criamos-na-escola>. Acesso em: 05 ago. 2022.
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons.
- BRASIL (2019). Conselho Nacional de Educação. Parecer 22/2019, de 07 de novembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
- BRASIL (2015). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 05 ago. 2022.
- BRASIL (2020). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2019, de 20 de dezembro de 2020. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 05 ago. 2022.
- BRASIL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 05 ago. 2022.

- BRASIL (1996). Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 05 ago. 2022.
- BRASIL (2002). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 29, de 3 de dezembro de 2002, homologado em 12/12/2002. Assunto: Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 13 dez. 2002.
- BRASIL (2002). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002. Institui as diretrizes curriculares nacionais gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2022.
- Enguita, M. F. (1991). A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Revista Teoria e Educação – Dossiê: interpretando o trabalho docente, 4: 41-61.
- Freitas, L. C. (1992). Neotecnicismo e formação do educador. Alves N (org.). Formação de professores, pensar e fazer. São Paulo: Cortez.
- Freitas, L. C. (1995). Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papirus.
- Freitas, H. C. L. (2019). Uma base para a formação: que concepções a informam? Blog da Helena. Disponível em: <https://formacaoProfessor.com/2019/09/24/uma-base-para-a-formacao-que-concepcoes-a-informam/>. Acesso em: 05 ago. 2022.
- Kuenzer, A. (2000) Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo, Cortez.
- Lüdke, M.; Boing, L. A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. Educação & Sociedade, 25(89): 1159-1180.
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação & Sociedade, 25(89): 1127-1144.
- Pereira, R. S. (2019). Proposições da OCDE para América Latina: o Pisa como instrumento de padronização da educação. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 14(3): 1717-1732.
- Perrenoud, P.; Magne, B. C. (1999). Construir: as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P.; Magne, B. C. Construindo Competências. Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. Paola Gentile e Roberta Bencini. Disponível em: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_31.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html). Último acesso em 13/07/2012. In Nova Escola (Brasil). Setembro de 2000, pp. 19-31.
- Rios, T. A. (2003). Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 4 ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, D. (2016). Sobre a Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatoriosanaliticos>. Acesso em: 05 ago. 2022.

- Shön, D. (2000). Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed.
- Steffen, I. (1999). Modelos e competência profissional. [s.l.]: [s.n.].
- Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.
- Vázquez, A. S. (1968). Filosofia da práxis. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Winterton, J.; Winterton, R. (1999). Developing managerial competence. London: Routledge.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. Education Permanente, (135): 57-69.
- Wittorski, R. (2014). A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. Cadernos de Pesquisa, 44(154): 894-911.

## PIBID, Residência Pedagógica e PIBIC: experiências nas licenciaturas do IFRJ

 10.46420/9786581460716cap4

Luciene Fernanda da Silva<sup>1\*</sup> 

### INTRODUÇÃO

A formação docente nos cursos de licenciatura é enriquecida por políticas públicas que buscam viabilizar a participação dos licenciandos e das licenciandas em projetos desenvolvidos em escolas de educação básica, o que lhes permite articular os conhecimentos obtidos nos cursos com o campo de trabalho e aprofundar a compreensão das problemáticas que rondam o trabalho docente dentro e fora de sala de aula. Especificamente, temos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Residência Pedagógica (RP), ambas iniciativas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), além de projetos de iniciação científica (IC), como aqueles fomentados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic).

As contribuições proporcionadas por esses programas à formação docente são investigadas e analisadas em artigos publicados na área de formação de professores. Em relação ao Pibid, Medeiros e Pires (2021) assinalam a potencialidade de rompimento com uma visão simplista sobre o ensino, ao levar os licenciandos e licenciandas participantes do Pibid a analisar criticamente o ensino tradicional, associar o ensino e a pesquisa didática e, conseqüentemente, conceber o trabalho docente como uma tarefa criativa e aberta à integração entre ensino, pesquisa e extensão. Da mesma forma, Rebolho et al. (2021) identificam que o RP colabora para o desenvolvimento profissional dos residentes ao proporcionar-lhes a criação de práticas inovadoras de forma colaborativa e assistida junto aos seus preceptores, professores da escola básica participantes do programa. Por fim, é importante destacar que, mais do que formar pesquisadores, a IC também colabora para o exercício docente, já que favorece um “olhar e uma postura investigativa diante da complexidade da prática pedagógica que desloca o professor de ‘consumidor’ de ideias e teorias para um lugar de ‘produtor’ de conhecimentos da prática” (Cunha et al., 2021).

Os cursos de licenciatura do IFRJ participam de todos esses programas. O Pibid e o RP são desenvolvidos nas licenciaturas em Física (campi Nilópolis e Volta Redonda); nas licenciaturas em Matemática (campi Nilópolis, Paracambi e Volta Redonda) e nas licenciaturas em Química (campi Caxias

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Nilópolis. Rio de Janeiro, Brasil..

\* Autora correspondente: [luciene.silva@ifrj.edu.br](mailto:luciene.silva@ifrj.edu.br).



e Nilópolis). Em relação à IC, há editais integrados de ensino, pesquisa, inovação e extensão que são lançados regularmente pela instituição e dos quais os docentes de todos os cursos podem participar submetendo projetos.

A implantação do ensino remoto emergencial que perdurou na instituição com as chamadas Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) nos anos de 2020 e 2021 devido à pandemia de covid-19 lançou um desafio a mais aos discentes e docentes envolvidos nos projetos desses programas. Foi com o objetivo de fomentar o compartilhamento das experiências realizadas nesse contexto que a comissão organizadora do III Enflic inseriu em sua programação a roda de conversa transmitida no dia 18 de agosto de 2021 no Youtube (link: <https://youtu.be/6r77O8vaw6M>) intitulada “Pibid, Residência Pedagógica e Pibic: contribuições para a formação docente”, com a participação de representantes convidadas dos núcleos dos diferentes cursos de licenciatura do IFRJ. Assim, participaram dessa roda: professora Camila Pires, supervisora do núcleo Pibid de Matemática em Paracambi; Ester Carvalho e Joyce Pereira Gomes, pibidianas, respectivamente dos núcleos Pibid de Matemática em Nilópolis e em Volta Redonda; Vanessa Feitosa, licencianda em Química do campus Nilópolis e residente do RP; e professora Ana Lúcia Russo, orientadora do RP de Química do campus Caxias. Eu, Luciene Silva, mediei a roda, além de ter compartilhado um pouco sobre minha experiência orientando um projeto de IC com licenciandos em Física do campus Nilópolis, além de ter sido coordenadora de área do Pibid nesse mesmo curso.

Apresento abaixo um balanço das experiências compartilhadas na roda de conversa, bem como o relato escrito por Vanessa Feitosa especialmente para este capítulo. E, para encerrar, apresento uma síntese das experiências compartilhadas e de suas contribuições para a formação docente nas licenciaturas do IFRJ em tempos de pandemia.

## **A RODA DE CONVERSA**

Camila Pires foi a primeira a expor sua experiência como supervisora do Pibid. Ela recebe licenciandos da Licenciatura em Matemática do campus Paracambi na escola em que trabalha. Ela trouxe o olhar do docente da escola pública que tem se deparado com o ensino remoto. Disse que, junto ao Pibid, houve o esforço de pesquisa sobre o que poderia ser levado como ferramenta para a produção de atividades adequadas ao ensino remoto e ao mesmo tempo atrativas para os alunos da educação básica. O grupo Pibid dedicou-se ao uso do Wordwall na produção de atividades, experiência que até rendeu o oferecimento de uma oficina de capacitação para outros professores de Paracambi. Ressalta que o Pibid trouxe as oportunidades de estudar novas metodologias, novas técnicas, novas ferramentas e compartilhá-las com outros professores.

Em seguida, a pibidiana Ester Carvalho, da Licenciatura em Matemática do campus Nilópolis, iniciou seu relato compartilhando que sua expectativa em relação ao Pibid foi tornar suas aulas mais significativas para os alunos. Dois receios permearam o início de sua experiência no Pibid: a novidade em

dar suas primeiras aulas e o formato remoto. O ensino remoto emergencial significou para ela a experimentação de estratégias didáticas que ela nunca tinha vivenciado antes, nem mesmo como aluna, com o uso das novas tecnologias. Esse contexto a fez, portanto, sair de sua zona de conforto. Contou que aprendeu a utilizar diversas plataformas: o Canva, de design gráfico, para tornar os materiais mais atrativos; o Wordwall e o Geniali, para estruturar atividades; bem como a gamificação, como metodologia. Concluiu dizendo: “há uma transformação em nós: a Ester, que começou o Pibid com medo, mudou! Agora sou muito ousada! Falo com tudo, mexo com tudo, eu não sinto mais receio de experimentar o novo”. Disse que, por meio do Pibid, começou a se envolver com um projeto de IC. Recomendou a participação no Pibid a todos, reforçando que é um projeto que envolve uma transformação interior.

A pibidiana Joyce Pereira Gomes, licencianda em Matemática do campus Volta Redonda, contou que, apesar de ter ingressado no curso com interesse em fazer Engenharia, se apaixonou pela Matemática. Desde o início da graduação, participou de projetos do governo, como Mais Alfabetização e Mais Educação, de forma que teve experiências em sala de aula antes do Pibid. Assim como Camila e Ester, destacou a aprendizagem acerca do uso das plataformas digitais para a montagem de aplicações para os alunos, citando outras plataformas utilizadas no núcleo como o Google Forms, Quizz, Socrative, Desdros. Apontou que percebeu que os alunos da escola-campo participaram mais das aulas com as aplicações elaboradas pelos pibidianos do que das aulas regulares com a supervisora. Em suas palavras: “Essas plataformas digitais vieram para ficar. A gente vai acabar utilizando elas em sala de aula presencialmente. Não sei nem porque a gente não utilizou antes!” Dessa forma, o Pibid seria bom não apenas para os licenciandos, mas também para os alunos da educação básica. Relatou também alguns episódios vivenciados no programa que envolveram a relação professor-alunos: a questão da aproximação com os alunos desinteressados e o acolhimento de um aluno transexual em uma das turmas, cujo nome social ainda não constava na lista de chamada da escola.

Vanessa Feitosa, participante do RP da Licenciatura em Química de Nilópolis, iniciou sua fala expondo que a pandemia prejudicou o contato com os alunos, afetando alcançar o objetivo principal do programa, que seria proporcionar aos residentes a vivência na escola. Seu grupo investiu na produção de videoaulas, apostilas, listas, conteúdo para Instagram e monitoria para os alunos de duas escolas estaduais de Nilópolis. Explicou que o governo estadual havia disponibilizado o Google Sala de Aula para as turmas e o aplicativo Applique-se para os alunos terem acesso às aulas e materiais postados pelas professoras. Os residentes não tiveram acesso a nenhuma dessas duas plataformas por não terem e-mail institucional da Seeduc, o que dificultou o desenvolvimento das atividades. Por exemplo, tiveram baixa adesão de alunos nas monitorias que ofereceram e pouco retorno dos questionários deixados pelas professoras preceptoras no Google Sala de Aula. Apesar disso, considerou as experiências com a produção de materiais e as reflexões decorrentes da atividade muito enriquecedoras. Disse que suas ideias em relação à escola construídas durante as disciplinas da licenciatura foram confrontadas com sua experiência no RP, em que pôde observar a realidade e o perfil dos alunos, o funcionamento da escola (por exemplo, no

acompanhamento de Conselho de Classe e nas reuniões com preceptores e coordenadores) e na avaliação das possibilidades educativas. Nesse sentido, conseguiu pensar em coisas que não pensava nas aulas do curso, como a relação professor-aluno e as estratégias para atrair os alunos. Durante sua trajetória como residente, percebeu a construção de sua identidade docente e a aquisição de autonomia, por exemplo, na discussão com os preceptores sobre o que seria feito com os alunos.

A professora Ana Russo trouxe seu olhar como orientadora do RP na Licenciatura em Química do campus Duque de Caxias. Reforçou a fala da residente Vanessa sobre a complexidade da realização, durante a pandemia, do programa que tem como natureza a imersão do discente na escola. Assim como relatado por Vanessa, Ana compartilhou que o grupo de residentes que orientou também não teve acesso ao aplicativo e que os materiais produzidos foram postados pelas preceptoras no Google Sala de Aula. Destacou a importância do uso das redes sociais (Instagram e WhatsApp) nesse período na função de buscar ativamente o contato com os alunos. Ao seu ver, preceptoras e residentes se superaram dadas as circunstâncias em que muitos alunos da rede estadual não têm acesso à conexão de internet, ou não têm, muitas vezes, um local específico para assistir às aulas em sua residência, nem disponibilidade emocional, por conta das perdas provocadas pela pandemia. Destacou o pensar coletivamente no envolvimento, muito positivo, entre residentes e preceptoras para pensar o que poderia ser feito para trazer o aluno, motivá-lo, para que ele pudesse participar das atividades. Houve um fortalecimento da identidade docente: “Apesar dos pesares, da grande dificuldade, o que nós percebemos é como eles [residentes] estão se firmando na permanência da docência. E isso, no momento que estamos passando, é um movimento de resistência! Estão forjando a sua identidade docente.” Comentou também dos sentimentos de ansiedade e de desânimo das preceptoras com a falta de contato com os alunos, já que tinham a impressão de não estarem exercendo a docência no ensino remoto. O incentivo para resistirem veio do retorno de alguns alunos abrindo a câmera nos encontros síncronos e participando no chat: isso alimentou a percepção de que o momento é difícil, mas que o aluno que está do outro lado necessitou da motivação do grupo. Concluiu que o Pibid e o RP são programas muito fortes que merecem o nosso incentivo e ser revitalizados, pois proporcionam um diferencial aos futuros professores.

Para finalizar os relatos iniciais da roda, eu, Luciene, comentei sobre o projeto de IC que orientei sobre educação midiática, que pode ser realizada de forma transversal a todas as disciplinas da educação básica e se dedica a discutir como que os alunos podem se localizar nesse mundo de excesso de informações nem sempre confiáveis. O projeto teve a participação de dois concluintes da Licenciatura em Física do campus Nilópolis como bolsistas. A pandemia fez com que o projeto não fosse realizado conforme planejado, já que não foi possível levar as atividades organizadas pelo grupo às escolas de educação básica. Essas limitações fizeram com que fossem pensadas atividades novas. Apesar dessas dificuldades, pude perceber que a IC colaborou para a formação docente dos licenciandos envolvidos, que concluíram o curso recentemente e ingressaram em cursos de pós-graduação. Percebi que o projeto

colaborou para que desenvolvessem a argumentação e a criatividade e, de certa forma, lançou bases para a continuação da formação deles.

Na segunda parte da roda, tivemos a participação valiosa do público que nos acompanhava ao vivo com comentários e perguntas, abordando outros temas na conversa. Assim, comentamos sobre as possibilidades de trabalho do Pibid e RP com alunos com deficiência nas escolas; a contribuição dos saberes construídos nas disciplinas pedagógicas dos cursos na prática pedagógica nos programas de formação docente; e as diferenças entre Pibid e RP.

Quanto aos alunos com deficiência, Joyce e Ester responderam que não tiveram contato com nenhum. Ester comentou de uma atividade que elaboraram sobre *bullying*, que trouxe assuntos de relevância social para pensar na inclusão. Camila comentou que têm um aluno de inclusão em sua escola que é acompanhado por uma mediadora e que realiza atividades diferenciadas. Citou que a relação dos pibidianos foi apenas com a mediadora. Citei como uma das atividades desenvolvidas no núcleo Pibid que coordenei a elaboração de um material didático sobre óptica que proporcionou a discussão sobre a inclusão de pessoas cegas.

Sobre a articulação entre os saberes construídos nas disciplinas dos cursos e a prática pedagógica desenvolvida nos programas, Camila iniciou respondendo que a participação de licenciandos no Pibid no início do curso, um momento em que não há muitas certezas, é essencial para se ter uma visão de professor, verificar se é aquilo que gostaria de seguir como profissão. Ou seja, a participação no Pibid cria mais certezas e confiança para que eles possam se definir como professores com um novo olhar de educação, de sala de aula, de licenciatura. Os programas enriquecem o que é aprendido nas disciplinas das licenciaturas. Ana, por sua vez, retomou o conceito de práxis, que é importante para que os licenciandos consigam perceber a importância das disciplinas pedagógicas para pensar a sala de aula, o ensino, a escolha das estratégias didáticas. Destacou a importância de uma formação bem fundamentada, para pensar, por exemplo, neste momento em especial, o porquê de se estar priorizando o ensino de alguns conteúdos, aqueles que são mais essenciais. Além disso, pensar numa abordagem lúdica, necessária para o momento. Ester deu exemplos de relações que ela conseguiu fazer entre as discussões das disciplinas do curso e a sua atuação no Pibid, como a visão de educação na perspectiva do pleno desenvolvimento humano, que é algo trazido na LDB; a discussão sobre currículo e as escolhas dos conteúdos que são sempre políticas; e sobre a BNCC. Concluiu dizendo que todas essas experiências durante o curso cooperam para a formação de professores.

Por fim, para explicar como é o RP, Vanessa disse que, em termos burocráticos, a participação nesse programa substitui a realização das três etapas de estágio supervisionado obrigatório do curso, o que não ocorre no Pibid. Disse que não é um programa fácil, pois é onde veem o que é a prática docente, como encontrar meios de trabalhar o conteúdo em sala de aula, com cada perfil de aluno. O programa proporciona aos residentes pensar propostas de forma fundamentada, além da construção da identidade docente, assim como a reflexão sobre o papel social do professor. Ana acrescentou que no RP, por ser

realizado na segunda metade do curso, o licenciando tem maior amadurecimento. Comparou também com a realização do estágio supervisionado obrigatório, afirmando que no RP os residentes têm uma carga horária maior na mesma escola, o que proporciona maiores trocas. Ali, os residentes trabalham de forma mais enfática como professores colaboradores do preceptor, estando efetivamente em sala de aula. Reforçou a questão da autonomia, previamente apontada pela residente Vanessa.

Apresento a seguir o relato da residente Vanessa Feitosa, que reforça diversos pontos discutidos na roda.

### **RELATO ESCRITO DE VANESSA FEITOSA, PARTICIPANTE DA RODA**

Sou Vanessa Feitosa, licencianda em Química pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) – Campus Nilópolis. Represento aqui os alunos da LQ que atuam no Programa de Residência Pedagógica, no Colégio Estadual Mário Campos e Colégio Estadual Nuta Barlet James, em turmas de 2º. e 3º. ano.

Neste momento pandêmico que vivemos, muitos são os problemas enfrentados no programa. As escolas estaduais estão desenvolvendo suas atividades de forma remota por plataformas<sup>2</sup> que permitem acesso apenas àqueles que possuem e-mail institucional, ou seja, os residentes não podem acessar. Com isso, a interação aluno-professor, já dificultada pelo ensino remoto, fica ainda pior com a impossibilidade de acesso dos residentes a tais plataformas. Assim, os residentes perdem a possibilidade de observar as aulas de suas preceptoras e conhecer o perfil da turma.

Com a suspensão das postagens de videoaulas pela direção escolar, os residentes produzem apostilas e listas de exercícios, que são disponibilizadas nas plataformas da escola. Além disso, também se produzem conteúdos diversos para as redes sociais – Instagram e Facebook. Quanto à interação com os alunos, numa tentativa de tê-la, os residentes desenvolveram as monitorias via WhatsApp, que não são obrigatórias; contudo, a presença dos alunos ainda é muito baixa.

Apesar de todas as dificuldades supracitadas, o programa está permitindo experiências riquíssimas aos residentes. Por meio das reuniões com as preceptoras, Flávia Galvão e Monalisa Gomes, e o coordenador, Victor Magalhães, são discutidos assuntos importantes à formação docente, trazendo diversas reflexões. Além disso, todo o processo do programa dá autonomia aos residentes, tanto nas produções quanto no planejamento de aulas e atividades propostas, permitindo que se vejam como professores, formando, assim, sua identidade docente. Permite também o conhecimento do atual desenvolvimento do ensino de química nas escolas estaduais do Rio de Janeiro e as suas condições de ensino.

---

<sup>2</sup> *Google Sala de Aula* e *Applique-se*, sendo esta última desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

Dessa forma, não há como negar a importância e – arrisco-me dizer – a necessidade desse programa para a formação docente. Por experiência própria, digo que o programa me transformou em melhor aluna e com certeza me tornará uma professora capacitada para atuar.

## **SÍNTESE DAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

O desafio de realização dos projetos no período de vigência do ensino remoto emergencial permeou a fala de todas as participantes da roda de conversa. As dificuldades se centralizaram na ausência de contato com os alunos da educação básica, decorrentes, por um lado, da falta de conectividade deles; por outro, da falta de acesso dos pibidianos e residentes às plataformas e aplicativos utilizados pelos professores das escolas para disponibilização de materiais e atividades e para contato com as turmas.

Ainda assim, é possível observar o desenvolvimento profissional dos licenciandos participantes dos projetos, resultado que corrobora o que é colocado em pesquisas que investigam o impacto dos programas (realizados de forma presencial) na formação docente. Primeiramente, destaco a apropriação de recursos didáticos proporcionados pelas plataformas digitais extensivamente utilizadas no ensino remoto e a percepção de que elas “vieram para ficar”, como dito pela pibidiana Joyce. Dessa forma, há a aprendizagem do uso de recursos e estratégias desconhecidas anteriormente, nem mesmo experimentadas como alunas, conforme exposto por Ester. É interessante notar no relato da supervisora Camila o quanto essa questão reverberou também na formação continuada dos professores da rede, por meio da oficina de uso das plataformas oferecida pelos pibidianos aos seus colegas de trabalho. É um indicativo de que o alcance formativo dos programas de formação de professores vai além da formação dos licenciandos participantes. Os próprios estudantes da educação básica se beneficiam dessas inovadoras práticas docentes, como observado por Joyce.

Todo esse cenário transformou as participantes na construção de suas identidades docentes, e, como apontado por Ester, envolveu uma transformação interior. O desenvolvimento profissional docente também envolve as dimensões pessoais, que também garantem confiança e determinação na escolha pelo caminho da docência realizada por essas licenciandas. Destaca-se também o desenvolvimento da autonomia, que se dá pelas trocas realizadas com os professores supervisores e preceptores, com os objetivos de analisar as situações encontradas na escola e de pensar soluções para os problemas enfrentados. Por fim, a discussão apontou que a formação propiciada pelos programas é também atravessada pelas disciplinas cursadas na licenciatura, que fornecem subsídios teóricos para fundamentar suas reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e vice-versa: a participação nos programas complementa a formação propiciada pelas disciplinas. Nessa rede de afetos mútuos, os licenciandos desenvolvem-se e podem se ver motivados a dar continuidade à sua formação, seja em novos projetos (como os de IC), seja em nível de pós-graduação.

## **REFERÊNCIAS**

- Cunha, R. C. O. B. et al. (2021). Iniciação científica nos cursos de licenciatura e contribuições para a formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, 21(70): 1350-1371.
- Medeiros, J. L.; Pires, L. L. A. (2021). O Pibid e a formação do professor de Ciências: limites e possibilidades. *Revista Temas & Matizes*, 15(26): 446-478.
- Rebolho, A. B. et al. (2021). Contribuições do Programa Residência Pedagógica na constituição de professores de Ciências da Natureza. *Instrumento: revista de estudo e pesquisa em educação*, 23(3): 688-707.



## Índice Remissivo

### **E**

Encontro Fluminense, 8, 18  
Enflic, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19,  
20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 32  
Ensino de Ciências, 8, 10, 20

### **L**

Licenciaturas, 8, 10, 16, 18, 19, 20, 23

### **P**



Pibid, 59, 60, 61, 62, 63  
Política, 39

### **R**

Residência Pedagógica (RP), 59

## Sobre os organizadores



  **José Carlos Gonçalves Gaspar**



Mestre em Ensino de Ciências na Educação Básica pela Universidade do Grande Rio (Unigranrio), Especialista e Licenciado em Matemática pela UFF. Professor de Matemática na Educação Básica e Superior do IFRJ e da rede Municipal de Duque de Caxias. Membro do Projeto ConSeguir e foi um dos redatores da reestruturação curricular da rede municipal de Duque de Caxias (2019-2020). Autor de Materiais Didáticos pela Somos Educação e Editora Poliedro. Possui experiência em avaliação em larga escala (INEP/Fundação Cesgranrio) e com Educação a Distância (Fundação Cecierj/LANTE-UFF/CAEd). Membro atuante do Laboratório de Ensino de Matemática (LabEM-IFRJ). Contato:(21) 99881-2933



  **Luciene Fernanda da Silva**

Professora, licenciada em Física (2011) na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Mestre (2015) e Doutora (2019) em Ciências - área de concentração: Ensino de Física na Universidade de São Paulo (USP). É professora de Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRJ), campus Nilópolis. E-mail: [luciene.silva@ifrj.edu.br](mailto:luciene.silva@ifrj.edu.br)



  **Sandra da Silva Viana**

Pedagoga formada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana PPFH/UERJ, Mestre em Ensino de Ciências, formada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ. Professora do Campus Nilópolis/IFRJ, ministrando as disciplinas: História, Política e Legislação da Educação (HPLE), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Estágio Supervisionado e Currículo Sociedade nos cursos de licenciaturas. Atua também como professora orientadora do Projeto Integrador, no Curso Manutenção e Suporte em Informática, na modalidade EJA (PROEJA). Além de ministrar as disciplinas: Fundamentos, História e Legislação da EJA e Paradigmas Educacionais e Currículo em EJA, ambas no curso de Especialização em EJA.

## Sobre os autores



  **Alexandre Maia do Bomfim**

Pós-doutor em Educação pela PPGE - UFPE. Doutor em Ciências Humanas-Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2007). Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2001). Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (1996). PROFESSOR ASSOCIADO III em SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ. Professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências - PROPEC (IFRJ). Pesquisa na área de Trabalho e Educação, Educação Ambiental. Conselheiro do Conselho Acadêmico de Ensino de Graduação (CAEG) do IFRJ 2020-2022. Conselheiro do Conselho Acadêmico de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação (CAPOG) do IFRJ 2022-2024. Membro do Comitê Científico do GT 09 (Trabalho e Educação) da Anped. E-mail: alexandre.bomfim@ifrj.edu.br



  **Jaqueline Luzia da Silva**

Doutora em Educação (PUC-Rio - 2010). Mestre em Educação (UFRJ - 2005). Graduada em Ciências Sociais, com licenciatura em Sociologia (UFRJ - 2002). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (Faculdade de Educação), da área de Educação de Jovens e Adultos, onde atua na graduação. Professora voluntária do Programa Residência Pedagógica (Alfabetização - Pedagogia/UERJ). Membro do Colegiado do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos. É autora do livro "Letramento: uma prática em busca da (re)leitura do mundo" e organizadora dos livros "Formação de Professores na Educação de Jovens e Adultos: temas em debate"; "Educação de Jovens e Adultos: reflexões a partir da prática" e "Orientação e Supervisão Educacional: reflexões sobre o fazer pedagógico", publicados pela Editora Wak. Contato: (21) 99160-3459. E-mail: jackluzia@yahoo.com.br



  **Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva**

Pedagoga, graduada em Pedagogia (1988) na Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão (FFBS). Mestra (2001) em Educação Brasileira na Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora (2008) em Educação na Universidade Federal de Goiás (UFG). Pós-doutorado (2016) na Universidade de Campinas (UNICAMP) sob supervisão do professor Dr. Luiz Carlos de Freitas. É professora associada (DE) da Universidade de Brasília (UnB) no Departamento de Administração e Planejamento (PAD) da Faculdade de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação. Coordena o grupo de pesquisa GEPFAPE - Grupo de Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos. E-mail: katiacurado@unb.br





**Pantanal Editora**

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000  
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil  
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)  
<https://www.editorapantanal.com.br>  
[contato@editorapantanal.com.br](mailto:contato@editorapantanal.com.br)

