

Licença



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Fonte: <https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/597>. Acesso em: 7 nov. 2024.

Referência

PILATI, Eloísa; CIGALES, Marcelo. **As licenciaturas na Universidade de Brasília**: avanços, desafios e perspectivas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2024. *E-book* (173 p.). (Série Ensino de Graduação). Disponível em: <https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/597>. Acesso em: 7 nov. 2024.



EDITORA



UnB

AS LICENCIATURAS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Avanços, desafios e perspectivas

Eloisa Pilati
Marcelo Cigales





Universidade de Brasília

Reitora : Márcia Abrahão Moura
Vice-Reitor : Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora : Germana Henriques Pereira

Conselho editorial : Germana Henriques Pereira (Presidente)
: Ana Flávia Magalhães Pinto
: Andrey Rosenthal Schlee
: César Lignelli
: Fernando César Lima Leite
: Gabriela Neves Delgado
: Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo
: Liliane de Almeida Maia
: Mônica Celeida Rabelo Nogueira
: Roberto Brandão Cavalcanti
: Sely Maria de Souza Costa

EDITORA



UnB

As licenciaturas na Universidade de Brasília

Avanços, desafios e perspectivas

Eloisa Pilati
Marcelo Cigales

(organizadores)



	Equipe do projeto de extensão – Oficina de edição de obras digitais
Coordenação geral	Thiago Affonso Silva de Almeida
Consultor de produção editorial	Percio Savio Romualdo Da Silva
Coordenação de revisão	Denise Pimenta de Oliveira Talita Guimarães Sales Ribeiro
Coordenação de design	Cláudia Barbosa Dias
Revisão	Julia Neves
Diagramação	Lislayne de Oliveira Gonçalves
Foto de capa	Secom/UnB

© 2023 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:
 Editora Universidade de Brasília
 Centro de Vivência, Bloco A - 2ª etapa, 1º andar
 Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília/DF
 CEP: 70910-900
 Site: www.editora.unb.br
 E-mail: contatoeditora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
 (Biblioteca Central da Universidade de Brasília – BCE/UnB)

L698 As licenciaturas na Universidade de Brasília
 [recurso eletrônico] : avanços, desafios e
 perspectivas / Eloisa Pilati, Marcelo Cigales
 (organizadores). – Brasília : Editora
 Universidade de Brasília 2024.
 173 p. – (Série Ensino de Graduação).

Formato PDF.
 ISBN 978-65-5846-264-4.

1. Universidade de Brasília. 2. Professores -
 Formação. I. Pilati, Eloisa (org.). II. Cigales,
 Marcelo (org.). III. Série.

CDU 378.22 (817.4)

Comitê científico e avaliador

Antonio Alberto Brunetta

Universidade Federal de Santa Catarina

Cristiano das Neves Bodart

Universidade Federal de Alagoas

Eloisa Pilati

Universidade de Brasília

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Universidade de Brasília

Marcelo Cigales

Universidade de Brasília

Márcio José Rosa de Carvalho

Universidade Federal do Norte do Tocantins

Monica Okamoto

Universidade Federal do Paraná

Pedro Erginaldo Gontijo

Universidade de Brasília

Rodrigo Diego de Souza

Universidade Federal de Santa Catarina

Sara Esther Dias Zarucki Tabac

Universidade Federal de Alfenas

Sumário

Prefácio 11

Diêgo Madureira de Oliveira

Apresentação 13

Marcelo Cigales e Eloisa Pilati

Capítulo 1

As licenciaturas da UnB na visão da gestão Dapli/CIL: avanços e desafios 17

Marcelo Cigales e Eloisa Pilati

Capítulo 2

As licenciaturas na UnB: historicidade e a perspectiva da práxis na formação de professores 31

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva e Shirleide Pereira da Silva Cruz

Capítulo 3

O lugar da formação de professores no contexto da pós-verdade 45

Amurabi Oliveira

Capítulo 4

A formação do professor de ciências e biologia na Universidade de Brasília: uma trajetória entre diretrizes, bacharelizações e a constituição da licenciatura 57

Ana Júlia Pedreira, João Paulo Cunha de Menezes e Samuel Molina Schnorr

Capítulo 5

O curso de licenciatura em ciências naturais da Universidade de Brasília: conquistas e desafios da formação de um profissional interdisciplinar 73

Jeane Cristina Gomes Rotta, André Vitor Fernandes dos Santos e Delano Moody Simões da Silva

Capítulo 6

Os 25 anos da licenciatura em língua e literatura japonesa na Universidade de Brasília 91

Kimiko Uchigasaki Pinheiro, Yuko Takano e Yûki Mukai

Capítulo 7

Formação de educadores(as) do campo em alternância na Universidade de Brasília 103

João Batista Pereira de Queiroz e Felipe Canova Gonçalves

Capítulo 8

Experiências e experimentações no Pibid Português 2020-2022 117

Adriana de Fatima Alexandrino Lima Barbosa, Geovanna Helen Ribeiro Melo e Maria Rosália da Silva Rodrigues

Capítulo 9

O programa de residência pedagógica 2020/2022 na Universidade de Brasília: aspectos gerais sob o olhar da coordenação 133

Ana Júlia Pedreira

Capítulo 10

Ensino por investigação na formação inicial de professores de ciências: a experiência do Programa de Residência Pedagógica na Universidade de Brasília 145

Amanda Marina Andrade Medeiros e André Vitor Fernandes dos Santos

Capítulo 11

Ações e perspectivas para as licenciaturas na Universidade de Brasília: uma entrevista com a reitora Márcia Abrahão 163

Eloisa Pilati

Capítulo 12

Considerações finais 167

Eloisa Pilati e Marcelo Cigales

Sobre a autoria desta coletânea 169

Prefácio

Diêgo Madureira de Oliveira

A Universidade de Brasília completou, no ano de 2022, 60 anos. Foram seis décadas de compromisso com a construção de uma sociedade democrática e com a justiça social que se reafirma nos dias atuais. Idealizadores do projeto da universidade, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, foram intelectuais comprometidos com a educação pública, gratuita, laica e de qualidade. As licenciaturas são parte significativa desse projeto, na medida em que há: a) o compromisso político de formar professores críticos e reflexivos sobre os avanços e desafios científicos de suas respectivas áreas de conhecimento, comprometidos com a diminuição das desigualdades sociais e orientado pela busca da resolução dos problemas de forma racional, embasado na explicação que a ciência pode oferecer para compreender o mundo social e agir na produção de políticas públicas mais eficientes; b) o compromisso social de pensar a integração e aperfeiçoamento dos 24 cursos de licenciaturas em 41 habilitações, distribuídos entre modalidades de cursos diurnos, noturnos, presenciais e à distância, aumentando a oferta e a possibilidade do acesso e da permanência a partir de políticas de fomento a editais voltados aos projetos das licenciaturas; c) o compromisso cultural, uma vez que a UnB é pioneira em ações afirmativas, o que muito nos orgulha de termos uma universidade que é culturalmente e socialmente diversa. Acreditamos que é em contato com a diferença que nos enriquecemos culturalmente. Assim, temos avançado para pensarmos um espaço mais dialógico e inclusivo, garantindo ações de redistribuição econômica e reconhecimento cultural aos diversos grupos que hoje adentram a universidade. Além de aprofundar a discussão dessas questões, o livro *As licenciaturas na Universidade de Brasília: avanços, desafios e perspectivas* organizado pela professora Eloisa Pilati e pelo professor Marcelo Cigales, apresenta um balanço das políticas públicas educacionais para a formação de professores, da história de alguns cursos que são referência na formação de professores, assim como de uma perspectiva analítica sobre a organização da gestão educacional pertinentes à formação de professores na instituição. Trata-se de um livro essencial para professores, estudantes e gestores envolvidos com a formação docente, pois nos possibilita uma reflexão sobre os desafios contemporâneos, assim como dos avanços que

foram realizados nos últimos anos, como a criação da Diretoria de Planejamento e Acompanhamento das Licenciaturas (Dapli), que integra o Decanato de Ensino da Graduação (DEG). Por fim, gostaria de parabenizar aos que participaram dessa coletânea, e desejar vida longa a projetos como este que nos incentivam cada dia mais a continuar trabalhando em prol de uma sociedade mais justa e solidária!

Apresentação

A Universidade de Brasília (UnB) comemorou no ano de 2022 seu aniversário de 60 anos. É nesse contexto que buscamos organizar esta coletânea, a fim de celebrar a história das licenciaturas na instituição. Nosso objetivo foi produzir um livro que trouxesse contribuições inéditas para pensarmos os avanços e desafios dos cursos de formação de professores, reafirmando o papel das licenciaturas na história da Universidade.¹ Pensamos que a formação de professores cumpre um papel central para a democratização do acesso à educação superior. Muitos estudantes das licenciaturas são, por vezes, os primeiros de suas famílias a ingressarem na universidade, tendo em vista os recentes efeitos das políticas de ações afirmativas acerca das quais a UnB é pioneira. As licenciaturas também têm um perfil de estudante-trabalhador advindo da escola pública, o que nos desafia a repensar as práticas educacionais no ensino superior, assim como buscar investimentos por meio de bolsas de iniciação à docência e extensão que possibilitem a permanência e a formação desses estudantes na universidade.

É importante salientar que, enquanto professores(as) das licenciaturas, temos enfrentado diversos desafios no campo político, acadêmico e pedagógico nos últimos anos. Tais desafios estão atrelados à diminuição dos investimentos educacionais, ao avanço do neoliberalismo na educação e à implementação da reforma do ensino médio de forma antidemocrática, sem consulta à comunidade acadêmica e escolar. Além disso, a desestruturação do Ministério da Educação (MEC) durante a pandemia de covid-19 no governo de Jair Bolsonaro (2018-2022) levou a um aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais, dada a ausência de diretrizes para a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), o que gerou excesso de trabalho físico e desgastes psicológicos e emocionais nos agentes educacionais.

Apesar dos desafios, é relevante ressaltar o papel de resistência e o pioneirismo nas ações da UnB, dentre os quais destacamos os avanços históricos para a formação de professores. A valorização institucional vem com a criação de um espaço próprio, vinculado ao Decanato de Ensino de Graduação (DEG) para pensar e planejar ações para os cursos de licenciatura. A Diretoria de Planejamento e Acompanhamento das Licenciaturas (Dapli), criada em 2021, é reflexo desse reconhecimento dos cursos de formação de professores, uma vez que articula, planeja e executa diversos projetos de ensino, pesquisa e extensão.

¹ Por meio do Edital nº 08/2022, o DEG, em parceria com a Editora Universidade de Brasília e o apoio da Dapli e da CIL, tornou pública a chamada de originais para compor o livro *História, debates e perspectivas das licenciaturas nos 60 anos da UnB*, no âmbito das ações comemorativas dos 60 anos da UnB.

A valorização das licenciaturas na UnB também passa pela criação de editais específicos para projetos voltados à formação de professores, como é o caso dos editais Licenciatura em Ação (LEA), financiados pelo DEG em parceria com o Decanato de Extensão (DEX). Essas e outras ações podem ser conferidas junto ao primeiro capítulo, intitulado “As licenciaturas da UnB na visão da gestão Dapli/CIL: avanços e desafios”, escrito por Marcelo Cigales e Eloisa Pilati, em que apresentam algumas das principais ações desenvolvidas por essa diretoria nos últimos anos.

No escopo dessas ações das licenciaturas, gostaríamos de destacar a contribuição do professor Amurabi Oliveira, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que realizou uma conferência no evento de abertura do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa de Residência Pedagógica (PRP) na UnB, em outubro de 2022. Por se tratar de uma temática atual para a formação de professores na conjuntura brasileira, optamos por incluir o texto da sua fala nesta coletânea. Intitulado “O lugar da formação de professores no contexto da pós-verdade”, o texto trata dos ataques às universidades públicas, à ciência e à educação no contexto da pós-verdade durante o governo Jair Bolsonaro, destaca qual o lugar dos cursos de formação de professores nesse cenário e situa como as licenciaturas podem contribuir na superação da crise de confiança na ciência que se apresenta na contemporaneidade.

É preciso salientar o desejo de que todas as 24 licenciaturas da UnB estivessem com pelo menos um capítulo nesta obra, mas dados os desafios pós-pandêmicos que sobrecarregam a comunidade acadêmica, nos sentimos contentes receber trabalhos sobre projetos institucionais e históricos dos cursos de formação da instituição. Como exemplo disso, temos o segundo capítulo: “As licenciaturas na UnB: historicidade e a perspectiva da práxis na formação de professores”, escrito pelas professoras Kátia Curado e Shirleide Cruz, da Faculdade de Educação, em que apresentam estudos preliminares sobre as licenciaturas da Universidade de Brasília (UnB), investigação que contou com o apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF), vinculada ao projeto Perspectivas epistemológicas da formação de professores: um estudo das concepções formativas, que tem como objetivo identificar as principais tendências e concepções que orientam a formação de professores, os enfoques e as dimensões nos projetos político-pedagógicos no Brasil. Além de historicizar a constituição de um projeto institucional de formação de professores, as autoras apresentam os marcos legais sobre a temática, fazendo uma análise sobre os projetos políticos de cursos. Trata-se de um capítulo importante para quem quer conhecer de forma mais ampla como se estruturam os cursos de licenciatura na instituição.

O quarto capítulo, denominado “A formação do professor de Ciências e Biologia na Universidade de Brasília: uma trajetória entre diretrizes, bacharelizações e a constituição da licenciatura”, foi escrito pelos(as) professores(as) Ana Júlia Pedreira, João Paulo Cunha de Menezes e Samuel Molina Schnorr. O trabalho realiza uma discussão sobre as mudanças curriculares do curso de Ciências Biológicas na UnB. Para os(as) autores(as), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2015, assim como o Pibid e o PRP, possibilitaram pensar

a qualificação docente na área, ainda que reconheçam a permanência de perspectivas de formação de professores vinculadas às estruturas dos cursos de bacharelado. O capítulo nos convida a conhecer a história do curso de formação de professores na área de ciências e biologia, assim como perceber a relevância do letramento científico para os desafios da sociedade do conhecimento, em que cada vez mais se discute a relevância do pensamento científico na escola como ferramenta de concretização de uma cidadania crítica, reflexiva e participativa.

O quinto capítulo, “O curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade de Brasília: Conquistas e desafios da formação de um profissional interdisciplinar”, de autoria dos professores Jeane Cristina Gomes Rotta, André Vitor Fernandes dos Santos e Delano Moody Simões da Silva, aborda as mudanças curriculares a partir das Diretrizes Curriculares de Formação de Professores de 2015 e 2019, das políticas públicas educacionais, como o Pibid, PRP e Programa de Formação Continuada (Profor), assim como da inserção curricular da extensão. O trabalho apresenta os avanços e os limites da formação interdisciplinar do curso de licenciatura em ciências naturais. Segundo os(as) autores(as), percebe-se uma maior profissionalização da área, ainda que tenhamos que considerar que a interdisciplinaridade, como conceito formativo, possui uma polifonia de sentidos. Apesar disso, é preciso reconhecer as conquistas da área relacionadas a uma formação teórica e prática, que visa conciliar pesquisa e ensino ao longo da formação de professores.

“Os 25 anos da licenciatura em Língua e Literatura Japonesa na Universidade de Brasília” é o sexto capítulo da coletânea. Escrito pelas professoras Kimiko Uchigasaki Pinheiro, Yuko Takano e Yûki Mukai, o texto apresenta reflexões sobre a história da formação de professores do curso de Letras Japonês da UnB. O curso foi criado em 1997 e, em 2022, completou 25 anos. Além de apresentarem as características históricas da formação do curso em Brasília, as autoras relatam os projetos de ensino, pesquisa e extensão, assim como a organização dos estágios obrigatórios supervisionados. O curso de Letras Japonês se constitui como um importante espaço de ensino e aprendizagem da cultura japonesa no país, sendo referência na formação de professores da área.

O sétimo capítulo, “Formação de educadores(as) do campo em alternância na Universidade de Brasília”, escrito pelos professores João Batista Pereira de Queiroz e Felipe Canova Gonçalves, apresenta o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), localizado no *campus* UnB Planaltina (FUP), que completou 16 anos em 2022. Os autores ressaltam as bases pedagógicas e curriculares com que o LEdoC está organizado, destacando seus aspectos de extensão, pesquisa e ensino. O trabalho é um convite para quem busca conhecer o curso de (LEdoC) e seu funcionamento no âmbito da UnB.

Em seguida, apresentamos o capítulo “Experiências e experimentações no Pibid Português 2020-2022”, de autoria da professora Adriana de Fatima Alexandrino Lima Barbosa e das estudantes Geovanna Helen Ribeiro Melo e Maria Rosália da Silva Rodrigues. O trabalho faz uma reflexão, a partir de Paulo Freire e bell hooks, sobre o uso da literatura em sala de aula. Por meio de registros em cadernos e diários, desenvolvidos no formato

virtual, as autoras relatam a possibilidade de trabalhar o texto literário, despertando a imaginação literária e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos objetivos pedagógicos da área no contexto escolar. O texto é um relato sobre o desenvolvimento de estratégias de ensino durante o período pandêmico no Brasil e no contexto do Pibid/Português na UnB.

O capítulo nove exibe o texto da professora Ana Julia Pedreira, intitulado “O Programa de Residência Pedagógica 2020/2022 na Universidade de Brasília: aspectos gerais sob o olhar da coordenação”. O trabalho relata as ações desenvolvidas junto ao PRP da UnB na edição dos anos de 2020 e 2022. A autora, que atuou como coordenadora institucional do programa, descreve a relevância do PRP para a formação inicial de professores, além de fazer um detalhamento da participação do número de cursos, professores e estudantes envolvidos. Trata-se de um texto que apresenta um panorama sobre o desenvolvimento do projeto no momento da pandemia de covid-19, em que as ações precisaram ser planejadas para o ambiente virtual, o que por um lado proporcionou o registro das atividades nas plataformas digitais, mas por outro dificultou o contato físico com os agentes educacionais e com os projetos desenvolvidos em conjunto com a escola.

O capítulo que encerra a coletânea é de autoria dos(as) professores(as) Amanda Marina Andrade Medeiros e André Vitor Fernandes dos Santos. Intitulado “Ensino por investigação na formação inicial de professores de Ciências: a experiência do Programa de Residência Pedagógica na Universidade de Brasília”, o texto apresenta uma perspectiva pedagógica baseada em Paulo Freire e Fernando González Rey, em que a pesquisa como princípio educativo ganha centralidade. No texto são apresentadas as ações desenvolvidas pelo PRP na área de ciências, evidenciando relato dos discentes que participaram do programa. Trata-se de capítulo que aborda dados relevantes para pensarmos a formação de professores e a constituição das identidades docentes do curso de ciências da UnB.

Com a publicação desta coletânea comemorativa, gostaríamos de agradecer a todas as pessoas que fizeram este projeto possível: a toda a equipe do DEG/Dapli, à Comissão Central de Estágio das Licenciaturas e à Comissão Permanente das Licenciaturas. Agradecemos também às professoras e aos professores que submeteram trabalho para compor a coletânea, aos avaliadores(as) que aceitaram o convite de dar parecer sobre os capítulos aqui publicados e à Editora Universidade de Brasília, pelo excelente trabalho de publicação do material. Também gostaríamos de registrar nosso agradecimento ao professor Diêgo Madureira, decano de Ensino de Graduação e que nos agraciou com o prefácio da coletânea, à professora Olgamir Amância, decana de Extensão que aceitou o convite para escrever a quarta-capa do livro, e à professora Márcia Abrahão, reitora da UnB, que tem sido entusiasta das ações realizadas nos cursos de formação docente na instituição.

Com isso, queremos desejar uma boa leitura e vida longa às licenciaturas da UnB. Sigamos desenvolvendo projetos comprometidos com a educação pública, democrática e de qualidade. Viva as licenciaturas, viva a UnB nos seus 60 anos!

As licenciaturas da UnB na visão da gestão Dapli/ CIL: avanços e desafios

Marcelo Cigales
Eloisa Pilati

Introdução

Este capítulo tem por objetivo apresentar um balanço das ações de acompanhamento e planejamento das licenciaturas na Universidade de Brasília (UnB) a partir do olhar da gestão da professora Eloisa Pilati, da Diretoria de Planejamento e Acompanhamento Pedagógico das Licenciaturas (Dapli), e de Marcelo Cigales, da Coordenação de Integração das Licenciaturas (CIL). Por se tratar de um texto que busca fazer uma apresentação das ações desenvolvidas nos últimos anos, mais especificamente entre o período de 2019 e início de 2023, consideramos relevante destacar que nos embasaremos nos relatórios anuais das atividades da Dapli, bem como no conteúdo presente no Boletim das Licenciaturas, publicado mensalmente, no formato *on-line*, desde 2019. Orientamos nossa escrita com base nos apontamentos metodológicos da história oral (Le Goff, 1990) e das reflexões sobre a ilusão biográfica proposta por Bourdieu (1986), que nos dá pistas importantes para uma escrita sociológica orientada pela relação entre agência e estrutura. Ambos os autores nos auxiliam na compreensão de que a ação dos sujeitos não se dissocia das condições objetivas (concretas) historicamente situadas.

Optamos por dividir o texto em três partes. A primeira faz um relato da organização da CIL, criada em 2008, até a instituição da Dapli, no ano de 2021. Assim, buscamos detalhar a estrutura da Dapli e de sua equipe pedagógica. Na segunda parte, destacamos alguns desafios contemporâneos para a formação de professores, como o desinvestimento em educação, o avanço das pautas conservadoras e a disseminação das *fake news*, bem como sua relação para pensarmos uma formação de professores comprometidos com a escola

e com a educação democrática. Por fim, apontamos algumas ações realizadas pela Dapli que consideramos essenciais para o fortalecimento das licenciaturas no âmbito da UnB.

Partimos do pressuposto de que as licenciaturas da UnB possuem papel estratégico na consolidação de uma sociedade democrática, visto que a formação de professores embasada no conhecimento científico, na valorização da democracia e na justiça social pode possibilitar melhoria da qualidade de vida da população brasileira. Além disso, é na docência da escola básica que os professores têm contato com as novas gerações e podem influenciar diretamente suas perspectivas sobre o ingresso na educação superior pública, tendo em vista que parte significativa da população brasileira ainda é alijada desse espaço social. Assim, investir na formação de professores é criar caminhos para avançarmos no estabelecimento de uma democracia comprometida com o combate das diversas formas de desigualdades sociais, rumo a uma sociedade mais justa e igualitária.

CIL e Dapli como elementos-chave da gestão educacional democrática

Em 2022, a UnB completou 60 anos de existência. Por estar, desde sua origem, comprometida com a transformação social e com a educação pública, possui muitos cursos voltados para a formação de professores. São 24 licenciaturas, com 41 diferentes habilitações e cerca de 10 mil estudantes matriculados nesses cursos. Devido ao expressivo número de estudantes que integram as licenciaturas da UnB, a cada semestre movimenta-se em média mil vagas de estágio nas modalidades regulares e diferenciadas de ensino no Distrito Federal e de outras cidades, como as do entorno dos estados de Goiás e Minas Gerais. Cabe destacar que, dada a configuração estatutária da UnB, cada curso de licenciatura possui uma estrutura autônoma com relação à organização das suas disciplinas e estágios obrigatórios supervisionados.

Dada essa estrutura de organização descentralizada e autônoma, a necessidade institucional de se pensar as diretrizes de formação de professores, o amplo número de estudantes nas licenciaturas e a necessidade de um diálogo institucional da UnB junto a órgãos de fomento e ao próprio Ministério da Educação, criou-se, em 2008, a CIL. Dentre as missões e os objetivos dessa coordenação estava fomentar o debate e desenvolver projetos de integração dos cursos de formação docente ao redor de temas em comum, tais como o planejamento dos estágios, a interlocução com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a atualização das diretrizes de formação de professores e da realização de seminários temáticos sobre assuntos relacionados às licenciaturas no âmbito da UnB.

A partir da maior regulação das licenciaturas e da compreensão da gestão educacional superior da UnB sobre a relevância e a necessidade dos cursos de formação de professores, em 2021, a professora Márcia Abrahão, por meio do Ato nº 06/2021, criou a Dapli. A criação de uma diretoria deu maior autonomia e respaldo às ações da CIL. A Dapli tem, entre seus principais objetivos, o planejamento, a implementação e o acompanhamento de ações para que as licenciaturas da UnB se tornem referências na formação inicial e continuada de

professores, unindo excelência acadêmica, inovação e interação com a sociedade. Sua estrutura se organiza em três linhas: a) promoção da integração entre as licenciaturas na UnB; b) intensificação e institucionalização do diálogo entre a UnB e a sociedade; c) fomento constante para progressão da qualidade de formação inicial e continuada de professores, por meio de ações inovadoras e de excelência acadêmica.

A diretoria conta com duas coordenações e duas comissões permanentes compostas por professores das licenciaturas e por uma equipe técnica especializada em Educação. A CIL permanece como órgão da diretoria e a ela se une a Coordenação de Projetos Especiais (CPLlic), criada em 2021. Ambas as coordenações são responsáveis por acompanhar e avaliar os editais e projetos, atuando na realização de eventos, webinários, projetos de extensão, como o UnB+Escola, o Fórum das Licenciaturas e as palestras de formação. Além disso, o trabalho conjunto organizado pela Dapli, CIL, CPLic e suas comissões têm dado visibilidade a diversos meios de socialização das ações desenvolvidas nas licenciaturas da UnB, tais como: canal no YouTube UnB+Educação, projeto UnB+Escola, polos de integração UnB+Escola, Editais Licenciaturas em Ação e Boletim das Licenciaturas, os quais detalharemos na última seção deste capítulo.

Vinculados à Dapli também estão o Programa de Residência Pedagógica (PRP) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), ambos financiados pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), voltados para a profissionalização da formação inicial dos licenciandos por meio da imersão no cotidiano das escolas públicas. Ainda no processo de desenvolvimento de uma gestão democrática, cumprem papel decisivo a Comissão Permanente das Licenciaturas (CPel) e a Comissão Central de Estágio das Licenciaturas (CCEL), ambas compostas por professores indicados pelas unidades acadêmicas das licenciaturas que, em reuniões periódicas, discutem aspectos estruturantes das diretrizes de formação de professores na UnB.

Ao todo, integravam a equipe da Dapli, no ano de 2022, oito servidores e dois estagiários. A diretora Eloisa Pilati, professora do Departamento de Letras e doutora em linguística pela UnB, e o coordenador da CIL, Marcelo Cigales, professor do Departamento de Sociologia e doutor em sociologia política pela Universidade de Santa Catarina, ambos professores formados na licenciatura e com experiência em supervisão de estágio, além de vasta publicação sobre a temática educacional nas suas áreas de formação. Também compõem a equipe: Raquel Maciel, pedagoga formada na UnB; Marlos Pinheiro Barcelos, mestre em Administração pelo Instituto Educacional Superior de Brasília; Danilo Pereira dos Santos, técnico em Assuntos Educacionais e mestrando em Matemática pela UnB; e os técnicos em Administração, Amador Goncalves de Siqueira Junior, Frederico de Souza Faria e Werner Mario Ward de Oliveira. Além disso, a Dapli conta com o suporte da estagiária em Letras, Ana Paula Oliveira do Prado, e do estagiário em Design, Matheus Silva de Castro, ambos estudantes da graduação da UnB.

Desafios contemporâneos no cenário da formação de professores

Vários são os desafios que se colocam no cenário da formação de professores no Brasil, dentre os quais, em seis anos, podemos destacar o desmonte das políticas públicas educacionais. É preciso lembrar que o golpe parlamentar, jurídico e midiático que sofreu a presidenta Dilma Rousseff em seu segundo mandato, no ano de 2016, foi alavancado por uma série de descontentamentos das classes dominantes que historicamente influenciaram os rumos políticos e econômicos do país. Os avanços na democratização do acesso ao ensino superior para populações até então excluídas desses espaços, bem como os investimentos em educação na gestão do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), enfrentaram oposições sociais, dadas as especificidades do Brasil, um país situado na periferia do capitalismo, com um passado colonial-escravocrata que, por séculos, negou sistematicamente a inclusão das populações não brancas nos espaços de poder e prestígio.

É preciso lembrar que a Emenda Constitucional (EC) nº 95, que congelou o investimento nas áreas sociais por 20 anos, foi um retrocesso para se pensar em qualquer planejamento ou melhoria educacional no país. Além disso, a péssima gestão do Ministério da Educação (MEC) na pandemia de covid-19 e a ausência de qualquer debate qualificado sobre a Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017 via medida provisória, demonstram o total descaso dos governos de direita com a democratização e a qualidade da educação pública do país. Um dos únicos debates que tivemos nos últimos anos foi para a implementação das escolas cívico-militares, que confrontam diretamente um projeto de escola e de educação democráticas, haja vista os diversos casos de abuso de poder por parte da gestão militar nas escolas, somados ao racismo institucional que criminaliza as juventudes pretas e periféricas.

Outro desafio com que nos defrontamos foi a produção do pânico moral pela direita que ascendeu ao poder no Brasil. No governo Bolsonaro (2018-2022) houve a disseminação planejada de notícias fraudulentas, levando à desinformação da população acerca do direito reprodutivo, da educação sexual e do debate sobre gênero e sexualidade (Miguel, 2021; Messenberg, 2017). Isso significa que, na prática escolar, temáticas como política, movimentos sociais, gênero e sexualidade encontram dificuldades de serem abordadas pedagogicamente (Cigales, Fonseca, 2022), às vezes até mesmo por constrangimento da equipe pedagógica ou de professores da educação básica, que aderiram aos discursos de ódio e ao desprezo pelo conhecimento científico, pregados pela gestão bolsonarista.

Esse pânico moral que se espalhou em diversas casas legislativas, como na de Santa Catarina (Barbosa, 2023), que buscou proibir a linguagem neutra de gênero, é resultado de uma política autoritária de Estado que se recusa a reconhecer o direito de existir de travestis, transexuais, não binários, lésbicas, gays, historicamente excluídos dos direitos sociais. Além disso, o pânico moral pode ter efeitos negativos com relação aos avanços pedagógicos das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2003, que trazem para o currículo escolar

a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena, africana e afro-brasileira (Brasil, 2003, 2008), uma vez que porta-vozes da gestão bolsonarista, incluindo o próprio presidente em várias ocasiões, afirmaram que o racismo não existe no Brasil, rejeitando o acúmulo de conhecimento científico das ciências sociais.

Acreditamos que os avanços do neoliberalismo no campo educacional também se impõem como um desafio contemporâneo. O neoliberalismo, ao naturalizar as desigualdades sociais tornando-as responsabilidades individuais, cria uma sociedade sem estruturas, como se cada um fosse independente e livre das hierarquias sociais construídas historicamente. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, implementadas recentemente, caminham em vários pontos nesse sentido. A introdução de um currículo voltado ao “projeto de vida”, ao “empreendedorismo” ou até mesmo à concepção de que os jovens, aos 14 ou 15 anos, seriam capazes de escolher de forma plena os caminhos profissionais que gostariam de trilhar no futuro é reflexo do avanço do neoliberalismo no campo educacional. Ignora-se uma vasta produção no campo da Sociologia da Educação, que discorre sobre capital cultural, capital social e *habitus* de classe, em que são evidenciadas as relações sociais entre escolhas, sucesso escolar e origem social (Bourdieu, Passeron, 2014; Barbosa, 2011). Se levarmos em conta o caso brasileiro, tais nexos podem ser complexificados a partir do gênero e da raça, fazendo com que a ilusão de uma escolha esconda o enfraquecimento da ação do Estado por uma educação de qualidade. Ainda sobre os efeitos do neoliberalismo na educação, Giroux acrescenta que:

Os mantras do neoliberalismo são agora bem conhecidos: o governo é o problema; a sociedade é uma ficção; a governança deve ser dirigida pelo mercado; a desregulamentação e a mercantilização são veículos para a liberdade, as necessidades sociais devem ser subordinadas aos interesses próprios, a cultura financeira deve governar toda a vida social e o ensino superior deve servir aos interesses corporativos e não ao bem público. Além disso, a medida do lucro tornou-se a única medida viável da boa vida, enquanto o engajamento cívico e as esferas públicas dedicadas ao bem comum são vistos por muitos políticos e seus públicos como um obstáculo aos objetivos de uma sociedade voltada para o mercado ou álibis para a ineficiência e o desperdício do governo (2015, p. 7, tradução nossa).

Dado o breve cenário apresentado nesta seção, percebemos que a tríade desinvestimento em educação, cenário pós-pandêmico e gestão populista, ancorada em disseminação de ideias fraudulentas, traz desafios mais urgentes quando nos referimos à formação de professores na contemporaneidade. Todo esse cenário revela também a necessidade e a urgência de se retomarem os investimentos na educação, as políticas de incentivo à formação de professores e à carreira docente e a importância de instâncias administrativas no âmbito da gestão superior das universidades públicas para reverter os prejuízos e ampliar os debates.

Certamente esses desafios não esgotam a miríade de problemas que temos enfrentado diante de uma universidade que pensa a formação de professores de maneira crítica

e propositiva para a construção de uma sociedade democrática. Assim, tais desafios nos impulsionam a refletir mais detalhadamente os efeitos desses problemas no cotidiano das licenciaturas e das escolas.

Além desse cenário dos desafios estruturais, temos que considerar que as licenciaturas no Brasil foram condicionadas a um lugar muito específico da formação universitária. Durante o governo Vargas, a partir do Decreto nº 1.190, de 4 de abril de 1939, para tornar-se professor bastava cursar algumas disciplinas pedagógicas. Esse modelo caracterizou a licenciatura como uma espécie de apêndice dos cursos de bacharelado. Nas últimas décadas, as legislações para os cursos de formação de professores a nível universitário avançaram no sentido de construir uma identidade própria, instituindo, por exemplo, a obrigatoriedade das 400 horas do estágio supervisionado e sua relação com a teoria e a prática (Brasil, 2015). No entanto, apesar dos avanços, precisamos continuar trabalhando no fortalecimento da área de maneira que todas as unidades que atuam com a formação de professores estejam cada vez mais presentes e engajadas no cotidiano da Dapli.

Pensando a formação de professores para uma sociedade democrática: projetos e ações da Dapli/CIL

Apesar dos desafios discutidos na seção anterior, é preciso argumentar que esforços têm sido realizados no fortalecimento dos cursos de licenciatura. Assim, a Dapli tem viabilizado uma série de ações que visam contribuir para a formação de professores, principalmente se considerarmos as características para a institucionalização de uma área, o que requer ações de avanços nos investimentos educacionais para a valorização do trabalho docente rumo à constituição de uma identidade profissional. Nesse sentido, detalharemos algumas ações acerca das comissões e projetos que visam contribuir nessa perspectiva.

Comissão Permanente das Licenciaturas (CPEL)

Esta comissão tem o papel de pensar as questões estruturais das licenciaturas na UnB e é composta pela representação titular e suplente dos 24 cursos de licenciatura da UnB. É a partir da comissão que os projetos de ensino, pesquisa e extensão das licenciaturas são divulgados no âmbito dos colegiados de cada uma das unidades que possui o curso de formação de professores. Nos últimos anos, várias ações foram coordenadas pela CPel, como a atualização do seu Estatuto e a realização do Fórum das Licenciaturas, seminário que integra, por meio de temáticas pedagógicas, debates científicos e educacionais, a comunidade das licenciaturas na UnB.

Assim, foram realizadas, no âmbito do Fórum em 2022, mesas sobre a Reforma do Ensino Médio, as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação de Professores e a Política de Formação de Professores. No ano de 2023, a CPel se organizará a partir de quatro Grupos de Trabalho (GTs): a) atualização das Diretrizes de Formação de Professores

na UnB; b) inserção curricular da extensão nas licenciaturas; c) regulamentação da educação a distância nas licenciaturas; d) permanência estudantil nos cursos de licenciatura. Cada comissão organizará um calendário de atividades e a entrega de resultados no decorrer do ano, levantando tais debates juntos às suas unidades e possibilitando, assim, a construção coletiva e colaborativa, necessária para uma integração democrática na formação de professores na UnB.

Comissão Central de Estágio das Licenciaturas (CCEL)

Esta comissão se reúne periodicamente e planeja diversas ações para garantir a qualidade dos estágios no âmbito das licenciaturas da UnB. A comissão é composta por representantes titulares e suplentes de cada um dos 24 cursos de licenciatura. Em 2020, a CCEL atuou na produção das orientações e sugestões para o estágio das licenciaturas no ensino remoto, com o intuito de contribuir para o debate sobre seu desenvolvimento durante a pandemia de covid-19. Entre 2021 e 2022, a CCEL atuou para regulamentar, sistematizar e rotinizar o processo de estágio junto aos sistemas eletrônicos da UnB, uma vez que a partir do Sistema Eletrônico de Informação (SEI) e do SIGAA/estágio, os Termos de Compromisso passaram a ser geridos para cumprir os dispositivos da Lei Federal nº 11.788/2008 e da Resolução nº 104/2021 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) da UnB com relação às obrigações dos estagiários, orientadores e supervisores nas instituições educacionais de ensino onde os estágios são realizados. Assim, uma das principais preocupações da comissão foram as especificações relativas à carga horária e à documentação legal.

Em 2023, as ações da CCEL visam integrar os 24 cursos de licenciatura ao apresentarem o funcionamento dos estágios em cada unidade, além de expandirem o diálogo com agentes externos para pensar a realização dos estágios em modalidades diferenciadas de ensino. A Dapli/CIL tem atuado junto à comissão, a cada semestre, na atualização dos contatos dos coordenadores regionais de ensino da SEEDF, estabelecendo vínculos com as instituições educacionais que recebem os estudantes das licenciaturas. Além disso, dada a rotatividade de professores orientadores em cada semestre, os servidores da Dapli dão suporte semanal, por meio de reunião *on-line*, sobre a documentação inicial do estágio, o Termo de Compromisso, a entrega dos relatórios finais, a liberação de assinaturas no SEI, entre outros assuntos. Tais reuniões são essenciais e estratégicas para visibilizar os protocolos legais e pedagógicos do estágio nas licenciaturas da UnB.

Programas institucionais de formação docente

A UnB vem participando do Pibid e do PRP desde as suas primeiras edições, em 2007 e 2018, respectivamente. Na penúltima edição do Pibid (2019-2022), obtivemos 120 bolsas para estudantes de licenciatura no período de 18 meses, sendo que o PRP obteve 140 bolsas. Além disso, o Decanato de Ensino de Graduação (DEG) concedeu 360 cotas de bolsas para 56 estudantes voluntários de ambos os programas no decorrer

do período. É preciso ressaltar que os programas envolveram 23 subprojetos, sendo dois interdisciplinares presentes em mais de 20 escolas públicas do Distrito Federal. Na presente edição (2022-2024), a UnB foi contemplada com 456 bolsas para estudantes das licenciaturas, sendo 240 para o PRP e 216 para o Pibid. Ademais, contabilizamos 46 bolsas para professores preceptores do PRP na escola, 16 bolsas para coordenadores dos subprojetos e uma bolsa para a coordenação institucional. O Pibid, por sua vez, recebeu 27 bolsas para professores supervisores nas escolas, 15 bolsas para professores coordenadores dos subprojetos e uma bolsa para a coordenação institucional. Ao todo, foram 564 pessoas contempladas com bolsa, o que destaca o esforço institucional de ampliação dos programas no âmbito da UnB.

Enquanto o Pibid volta-se para o desenvolvimento de projetos de ensino nas instituições de educação básica, o PRP desenvolve ações de planejamento e regência, exercitando a prática pedagógica dos estudantes das licenciaturas. Como parte da Política Nacional de Formação de Professores, os programas são geridos a nível federal pela Capes, que articula junto às Instituições de Ensino Superior (IES) os projetos institucionais. Em relação a UnB, é a Dapli que organiza o trabalho de planejamento e acompanhamento de ambos os projetos, uma vez que articula, junto com as coordenações institucionais, a submissão e a avaliação dos subprojetos, bem como o acompanhamento da seleção de bolsistas e professores supervisores nas escolas públicas onde são realizadas as ações. Além disso, cabe à Dapli sistematizar um calendário de atividades de integração entre os dois projetos, no qual são discutidas temáticas educacionais, realizando a salvaguarda histórica do desenvolvimento das ações com vistas à prestação de contas para a Capes.

A preservação da memória dos projetos, bem como a prestação de contas para as agências de financiamento e controle, e também para a comunidade envolvida, é relevante, uma vez que a continuidade dos projetos na instituição depende dessa capacidade da instituição de apresentar um histórico das ações desenvolvidas no início de cada novo ciclo do edital. Cabe destacar que as bolsas do Pibid e do PRP foram atualizadas na atual gestão do Governo Lula (2023-), passando de R\$ 400,00 para R\$ 700,00. Se contarmos os 456 estudantes bolsistas na atual edição do Pibid e do PRP na UnB, que iniciaram suas atividades em novembro de 2022 com previsão de conclusão em maio de 2024, então podemos considerar que se trata de um importante investimento na formação de professores, com efeitos positivos para a valorização das licenciaturas.

Tendo isso em vista, a Dapli vem desenvolvendo várias atividades para integrar os dois programas, tais como as Oficinas de Integração dos programas na UnB que, em 2022 e nos primeiros meses de 2023, ofertaram cinco atividades sobre: a) Reforma do Ensino Médio no Distrito Federal; b) literacia digital e o futuro dos jovens no pós-pandemia; c) revista *Darcy* como recurso didático de ensino; d) violência em contexto escolar; e e) oficina de produção de vídeos com a UnBTV. Além disso, houve a abertura oficial dos programas na UnB, com a palestra proferida pelo professor Amurabi Oliveira, da Universidade Federal de Santa Catarina, que versou sobre “A formação de professores no contexto da pós-verdade”,

palestra que compõe um dos capítulos do livro. Como perspectiva, temos o compromisso de continuar propondo ações de integração entre ambos os programas da UnB, resguardar a memória das ações dos programas, assim como criar espaços de divulgação das atividades realizadas pelos estudantes, professores e coordenadores de cada subprojeto, com o objetivo de valorizar a formação de professores e a política pública de investimento no setor, em busca da garantia de uma educação pública, democrática e de qualidade.

Editais do Licenciaturas Em Ação (LEA)

Os editais Licenciaturas em Ação são destinados a projetos de extensão vinculados às licenciaturas com o intuito de fortalecer a identidade profissional docente nas suas diversas áreas de formação e de fomentar propostas com abordagens metodológicas de ensino inovadoras. Em 2020, 28 estudantes da graduação foram contemplados com bolsa, que integraram 14 projetos. Em 2021, com ações de integração entre o DEG e o Decanato de Extensão (DEX), foram financiados 36 projetos por meio de dois editais (Licenciaturas em Ação 1 e 2). No ano de 2022, o edital Licenciaturas em Ação 3 contemplou 100 estudantes vinculados a 34 projetos de extensão. Em 2023, o edital ampliou o número de bolsas por projeto, o que resultou em um número recorde de inscrições. Ao todo, 45 projetos foram aprovados, contabilizando 169 bolsas durante o período de abril a novembro de 2023. Pensamos que a profissionalização dos cursos de licenciatura, que cada vez mais atendem a um perfil de estudante que é o primeiro de sua geração a ingressar na universidade, passa pelo investimento em projetos como este, que aproximam os(as) estudantes das licenciaturas da realidade socioprofissional, científica e pedagógica da sua área de atuação na educação básica.

Boletim das Licenciaturas

Publicado pela primeira vez em janeiro de 2019, o Boletim das Licenciaturas tem se consolidado como um dos principais espaços de divulgação das ações de pesquisa, ensino e extensão dos cursos de formação de professores na UnB. Em fevereiro de 2023 chegou à sua 40ª edição, todas disponíveis no *site* da Dapli. Cada edição é divulgada para as Comissões que integram a Dapli, bem como enviadas para todas as coordenações dos cursos de licenciatura. Mensalmente a equipe reúne-se para discutir o conteúdo a ser publicado, sendo priorizada a divulgação das ações internas, como reuniões, chamadas e divulgação de editais, chamadas e relatórios de eventos, notícias sobre os programas institucionais do Pibid, PRP e LEA, entre outros. Trata-se de um material relevante para a integração das licenciaturas, para o resguardo da memória das ações realizadas pela Dapli e também para a prestação de contas aos agentes de financiamento e controle dos investimentos educacionais internos e externos.

Comissão da Primeira Infância

Em 2021 foi criada a Comissão da Primeira Infância da UnB, que conta com professores representantes de diversas unidades e *campi* da universidade e também com membros externos, com vistas à elaboração do Projeto Pedagógico do Espaço de Pesquisa na UnB. A comissão também trabalha na definição do escopo das pesquisas a serem realizadas no espaço, respeitando-se o Projeto Político-Pedagógico Institucional da UnB, e na elaboração do regulamento de funcionamento do espaço de pesquisa. A criação da comissão foi relevante para a UnB porque será uma instância para a sistematização das diversas ações sobre o tema no âmbito da universidade, além da realização de parcerias e organização de ações de pesquisa e formação tanto para o público externo quanto para o público interno. Em dezembro de 2021, a UnB deu início à construção do Centro de Pesquisa em Primeira Infância, localizado no *campus* Darcy Ribeiro, que será um espaço do tipo *coworking*, capaz de abrigar projetos multidisciplinares acerca de temáticas relacionadas à primeira infância e de ser um centro de referência para as pesquisas sobre o tema a nível regional, nacional e internacional. Em 2022, a comissão manteve suas reuniões frequentes e produziu um documento para subsidiar o Centro de Pesquisa em Primeira Infância da UnB.

Comissão do Programa de Avaliação Seriada (PAS)

Durante o ano de 2022 a Dapli dedicou-se à reformulação e à atualização das matrizes de referência do PAS. O PAS é um sistema de avaliação da universidade para estudantes que têm interesse em ingressar na UnB. O Ato DEG nº 18/2022 atualizou a Comissão de Acompanhamento do PAS/UnB. Coube à comissão revisar e editar os princípios norteadores do PAS/UnB e as Matrizes de Referência, observadas as decisões do Cepe, bem como conduzir ações de interação com a comunidade e constituir GTs e subcomissões de apoio e assessoramento, quando pertinente. A nova comissão nomeada foi composta por docentes da UnB e representantes das redes pública e privada de ensino do Distrito Federal. Além disso, foram instituídas quatro subcomissões por áreas do conhecimento – Humanidades, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática –, responsáveis por, entre outras atividades, formular e apresentar à Comissão Geral as respectivas matrizes.

Após reuniões e intenso trabalho entre a comissão e as subcomissões, as primeiras versões das Matrizes de Referência e do Documento Norteador foram finalizadas e disponibilizadas para a consulta pública no dia 17 de junho de 2022, no *site* criado para o PAS/UnB.¹ Durante pouco mais de dois meses, a comunidade acadêmica e externa pôde acessar e contribuir para o aperfeiçoamento dos documentos, além de sugerir obras para a primeira etapa do programa por meio de formulários. Somente no formulário de avaliação do Documento Norteador e das Matrizes foram recebidas 81 contribuições realizadas por

¹ Site hospedado no endereço eletrônico: <https://pas.unb.br>.

professores e estudantes universitários, gestores, coordenadores pedagógicos, estudantes e professores da educação básica do Distrito Federal. O período de consulta pública foi encerrado no dia 29 de agosto. Realizada a coleta das sugestões enviadas pela comunidade, a comissão elaborou relatórios para sistematizar as contribuições e viabilizar a análise e a discussão entre as subcomissões.

No dia 29 de novembro, a Comissão de Acompanhamento do PAS/UnB reuniu-se virtualmente para deliberar sobre as sugestões indicadas pela Subcomissão de Obras do PAS 1, com a condução do decano de Ensino de Graduação, professor Diêgo Madureira, e da diretora da Dapli, professora Eloisa Pilati. Todos os participantes analisaram as sugestões com base nos critérios de escolha de obras estabelecidos anteriormente. Após análises e votos, foram definidas as obras que iriam compor a seleção indicada para a etapa 1 do programa. No dia 13 de dezembro ocorreu a publicação no *site* oficial do PAS/UnB. A previsão é que em 2023 todas as obras sejam selecionadas com base no diálogo com a comunidade interna e externa da UnB, consolidando, assim, esse importante programa de acesso à UnB.

Considerações finais

Este capítulo trouxe reflexões sobre as ações de planejamento e acompanhamento das licenciaturas na UnB, retomando brevemente seu histórico e principais projetos entre os anos de 2019 e 2022. Partimos do pressuposto de que a formação inicial e continuada de professores no Brasil possui um papel estratégico para a consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária. Isso porque as escolas públicas brasileiras tem uma capilaridade no território nacional, atendendo a um número expressivo de estudantes. Elas são, portanto, um local privilegiado para a formação dos valores científicos e culturais voltados à democracia.

A consciência sobre a importância da formação de professores comprometidos com a educação pública não se desvincula da compreensão dos problemas estruturais históricos enfrentados pela educação brasileira e somam-se aos fatos recentes do campo político: em 2016, houve um golpe contra a democracia e contra a presidente Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores, e em 2018 houve a ascensão da extrema direita ao poder, com o governo de Jair Bolsonaro. Nesse período, foi implementada uma verdadeira política de desmonte da educação pública, por meio do desinvestimento em educação, política de teto de gastos, fragmentação ou anulação de políticas públicas relevantes e bem-sucedidas, além da implementação do Novo Ensino Médio.

Diante desse cenário de desmontes e ataques à educação pública, em todos os seus níveis, é possível afirmar que a UnB, por meio do trabalho coletivo de seus professores envolvidos com as licenciaturas, servidores técnicos e com o apoio da gestão superior, buscou, dentro das condições possíveis, exercer seu papel de “universidade necessária”. Como defendia Darcy Ribeiro (1969, p. 74): a) visou manter sua “[...] função de preparação dos recursos humanos na quantidade e com a qualificação necessárias para a vida e o progresso da sociedade”, por meio da articulação dos diálogos entre os diferentes atores

responsáveis pela formação de professores na UnB, mantendo ativas suas comissões e propiciando inúmeras ações institucionais de formação, seminários, encontros, fóruns e palestras, por meio do incentivo ao ensino, à pesquisa e à extensão; b) “[...] a função criativa de dominar e ampliar o patrimônio humano do saber e das artes em todas as duas formas”, por meio da criação de diversos canais de comunicação com a sociedade, como páginas nas redes sociais, portfólios para sistematização das ações e projetos desenvolvidos, canal no YouTube UnB+Educação, Boletim das Licenciaturas etc.; e c) “[...] a função política de vincular-se à sociedade e à cultura nacional”, por meio da intensificação das relações institucionais, do diálogo e do estabelecimento de inúmeras parcerias com a Secretaria de Educação, contribuindo com a difusão dos avanços no campo das Ciências e das Artes.

Apesar dos avanços institucionais obtidos, ainda há um longo caminho de trabalho em nosso horizonte em prol da consolidação e ampliação da formação inicial e continuada de professores. Em termos estruturais é preciso valorizar o trabalho dos profissionais da Educação, assim como se engajar na discussão coletiva sobre as desigualdades historicamente construídas e que se não desnaturalizadas e problematizadas pela educação escolar, continuarão a perpetuar um Estado que só funciona quando visa atender aos interesses das classes dominantes.

Referências

- BARBOSA, Inaê Iabel. *Proibição da linguagem neutra em Santa Catarina: a construção do pânico moral da criança, da língua portuguesa e da pessoa com deficiência em ameaça*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política. Universidade Federal de Santa Catarina. 2023.
- BARBOSA, Maria Lígia. *Desigualdade e educação: introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte: Traço Fino, 2011.
- BOZDAG, Çigdem; NEAG, Annamária; LEURS, Koen. Inclusive Media Literacy Education for diverse societies. *Media communication*, Lisboa, Cogitatio Press, v. 10, n. 4, 2022.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: EdUFSC, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. L’illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, v. 62-63, p. 69-72, 1986. Tradução de Olívia Alves Barbosa.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.
- CIGALES, Marcelo; FONSECA, Luca. Habitus docente em sociologia: elementos pertinentes da leitura sociológica. *Revista Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, v. 58, n. 2, p. 97-109, 2022.

GIROUX, Henry. Neoliberalism's war against higher education and the role of public intellectuals. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, v. 10, n. 34, p. 5-16, 2015.

GIROUX, Henry. *Trumpism and the challenge of critical education*. *Educational Philosophy and Theory*, 2021, p. 1-15.

MESSEMBERG, Débora. A direita que saiu do armário: a cosmovisão dos formadores de opinião dos manifestantes de direita brasileiros. *Sociedade e Estado*. Brasília, n. 32, v. 3, p. 621-647, 2017.

MIGUEL, Luiz Felipe. O mito da “ideologia de gênero” no discurso da extrema direita brasileira. *Cadernos Pagu*, n. 62, 2021.

SAID-HUNG, Elias; OCARRANZA-PRADO, Iago. (2022). Atores políticos e promoção de conteúdo desinformativo no Twitter: caso da Espanha. *Sociedade e Estado*, n. 37, v. 2, p. 575-598. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202237020009>. Acesso em: 07 maio 2024.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 14, p. 61-88, 2000.

VAZ, Katia Cristina da Silva. *Trajetórias ocupacionais dos egressos do Ensino Superior*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Doutorado em Sociologia. Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

As licenciaturas na UnB: historicidade e a perspectiva da práxis na formação de professores

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Shirleide Pereira da Silva Cruz

Introdução

Este texto¹ destaca a primeira etapa da pesquisa, que versa sobre perspectivas epistemológicas da formação de professores tendo como objetivo discutir como os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas da Universidade de Brasília (UnB) apontam elementos de uma concepção epistemológica em torno da formação de professores.

A atuação na oferta de cursos de licenciatura pela UnB tem abrangência institucional e destina-se à formação de docentes com perfil para atuação na educação básica e superior e para atuação nos níveis e modalidades de ensino da educação profissional, nos termos dos artigos 36-A a 36-D e 39 a 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96. Como essa oferta está organizada? Quais cursos existem? Quais concepções de formação de professores permearam e ainda permeiam a sua constituição? Como se deu sua institucionalização? Institucionalização essa no sentido como Machado (2019, p. 202) aponta ao citar Meyer & Rowan (1977), um “[...] processo mediante o qual atribuições e ações conquistam consideração, distinção e importância [...]”. Ou seja, um processo que

¹ As informações aqui dispostas foram encontradas em documentos cedidos pela professora Maria Helena Carneiro, professora aposentada da Faculdade de Educação, que compôs a comissão do Grupo Permanente de Acompanhamento das Licenciaturas da UnB (GPAL) e do Núcleo de Estudos e Acompanhamento das Licenciaturas (Neal). Tais documentos estão digitalizados na Faculdade de Educação e encontram-se na sala do Grupo de estudo e pesquisa sobre formação de professores/pedagogos (GEPFAPE).

deu lugar institucional e ordena, de modo a “[...] atribuir-lhe estrutura decisória, conferir-lhe dotação orçamentária, mantê-la em funcionamento regular cuidando para que suas práticas se consolidem” (Machado, 2019, p. 201).

De posse desses e de outros questionamentos, neste primeiro movimento nos direcionamos para a historicidade das licenciaturas da UnB que, no ano de 2022, completou 60 anos de sua profícua existência. Consideramos, portanto, que a historicidade desvela a natureza social e histórica de um fenômeno educacional, tal como nos indica Gamboa (2018), e que, no caso particular do percurso de criação, desenvolvimento e institucionalização das licenciaturas, aponta para a compreensão da dinâmica de concepções sobre a educação, a escola e a docência e suas múltiplas relações com diferentes projetos de sociedade em disputas.

Para realizarmos esse objetivo tivemos como principais fontes de dados documentos que foram guardados por uma professora aposentada da Faculdade de Educação, quando de sua participação em ações orgânicas de institucionalização das licenciaturas na UnB. Esta gentilmente os cedeu ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPE), sediado na mesma faculdade, considerando que o grupo, por ter como objeto de estudo a formação de professores, poderia dar sistematização e visibilidade à sua própria memória profissional e institucional de um movimento que considerou importante sobre as licenciaturas na universidade. Essa tem sido uma prática comum na constituição de acervos e memórias no campo da educação: sujeitos que se tornam guardiões de objetos, fotos, documentos de momentos particulares que se entrelaçam com as histórias sociais mais amplas e, para Thompson (1981), não tem caráter cumulativo, mas essencialmente qualitativo, na medida em que nas experiências do e no trabalho os sujeitos constroem sua consciência social e cultural.

Além dessa documentação, que era composta por ofícios internos da UnB, relatórios de comissões ligadas à oferta das licenciaturas, leis e decretos de âmbito nacional sobre a formação de professores, também levantamos informações nos sítios institucionais do Decanato de Ensino de Graduação (DEG), capítulos de livros produzidos com o apoio desse mesmo decanato sobre as licenciaturas e, principalmente, como dito anteriormente, os PPCs de licenciaturas atuais ou com versões anteriores. Destacamos deste último documento que algumas licenciaturas, ao elaborarem seus PPCs, optaram por não discorrerem sobre um registro histórico da etapa inicial de criação dos seus respectivos cursos, o que, a nosso ver, limita a compressão e o autoconhecimento da identidade do curso que se quer constituir considerando o potencial da historicidade em fornecer elementos críticos num movimento diacrônico de se sistematizar o passado para melhor definir linhas de atuação do presente e para o futuro.

Dito isso, apresenta-se, assim, o percurso histórico das licenciaturas na universidade, destacando a necessidade da constituição de um projeto orgânico na oferta das licenciaturas e um projeto institucional para a formação de professores da UnB. O texto está organizado em quatro partes que seguem esta introdução. Na primeira parte, trazemos a constituição e a ampliação das licenciaturas na UnB. Na segunda parte, a organicidade das licenciaturas

no DEG a partir de uma coordenação específica, que em 2021 alcançou o *status* de Diretoria de Planejamento e Acompanhamento Pedagógico das Licenciaturas (Dapli). Em seguida, apresentamos a busca pela organicidade de um projeto institucional de licenciatura, que defendemos a partir da referencialidade da práxis e, por fim, são tecidas as considerações finais.

As licenciaturas na Universidade de Brasília: 60 anos de resistência

Dois anos após a construção de Brasília, em 21 de abril de 1962, a UnB inaugurou-se com 413 alunos em cursos de graduação e pós-graduação, divididos entre três cursos-tronco – Arquitetura e Urbanismo, Letras Brasileiras e Direito, Administração e Economia –, em que os alunos cursavam um núcleo comum de disciplinas antes de seguir para outros institutos e faculdades com a formação em bacharelado, que lhe concederia a “aptidão” para poder ingressar na Faculdade de Educação indicando-se, inclusive, qual licenciatura corresponderia a essa formação de base. Como exemplo, temos a formação no Instituto de Geociências que, além de conceder o bacharelado em Geologia, Engenharia de Petróleo, entre outras, indicava a formação de professor de ensino em Geografia.

Assim, a universidade havia sido concebida como um novo modelo de educação superior no Brasil, em oposição ao modelo tradicional consolidado na década de 1930, que no registro indicado no plano diretor permitiria a clara distinção entre atividades de preparação científica e treinamento profissional, além de considerar que a formação geral de base promoveria a integração social e cultural dos estudantes. No Brasil, como se sabe, as licenciaturas foram criadas nas antigas faculdades de Filosofia, nos anos 1930, principalmente como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária. Na UnB as licenciaturas fazem parte dessa história de luta pela formação de uma universidade que fosse inovadora na ciência e sempre ligada a um projeto educativo que buscasse a liberdade do povo brasileiro. Seus cursos pioneiros de licenciatura foram Pedagogia Magistério 2º Grau, Pedagogia Magistério para Início da Escolarização, Pedagogia Magistério Educação Especial, Educação Artística, História e Geografia.

Segundo o Plano Diretor (PD/UnB) elaborado para sua inauguração, a Faculdade de Educação atendia estudantes que, após os estudos nos institutos centrais, optavam pela formação profissional docente e se licenciaram decorridos dois a três anos de formação na denominada “escolas de professores”. Como dito acima, a cada apresentação do percurso formativo nos seus diferentes institutos eram indicadas as licenciaturas, que em alguns PPCs registravam-se como “habilitações”, parecendo apontar a força do modelo tecnicista que fora implantado nos anos seguintes pelo governo militar que assumiu essa nomenclatura para diferentes cursos de formação de professores no período, não rompendo com o então denominado “esquema 3 + 1”, resquício da concepção também difundida fortemente no início de criação da universidade que definia um tempo de preparação de três anos de curso de bacharelado e um ano de formação no curso de didática. Assim, mesmo com a mudança de termo, esse modelo não se rompe.

Destacamos, ainda entre os cursos/habilitações existentes, a licenciatura em Letras Brasileiras. Inicialmente, foram oferecidos os cursos de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Francesa, com habilitação de bacharelado ou licenciatura, que só foram reconhecidos em 26 de setembro de 1972. Nesse período inicial, no PD/UnB (1962, p. 30) fora indicado que caso um estudante tivesse feito estudos graduados:

[...] na Casa de Língua e Cultura francesa, com Diploma da Universidade de Nancy [...] tendo seu curso reconhecido, poderá encaminhar-se para a Faculdade de Educação para, assim, [...] “licenciar-se como professor de nível médio de língua e literatura francesa”.

Denotando, portanto, que para cada área de conhecimento pareceu-nos haver um percurso histórico muito particular no que tange à formação de professores.

E desse período inicial de sua criação não se encontrou um registro de espaço integrador de gestão da ação da formação dos sujeitos no campo educacional, ainda que na proposta esteja vinculado o “Centro de Pesquisas e Planejamento Educacional”, do qual se depreende que a pesquisa é o objeto central sob o qual poderiam gravitar as diferentes áreas de formação de professores a serem desenvolvidas nas faculdades. Porém, ao mesmo tempo, desse certo silenciamento no documento podemos, portanto, inferir que a Faculdade de Educação guardava um papel central para esse fim de conjugar ações integradas para as licenciaturas, enquanto espaço propositor e formador no campo, sem a necessidade da existência de um órgão correlato no âmbito da administração central.

Com a tomada de poder pelos militares em 1964, a UnB se tornou um palco de conflitos entre os estudantes e a polícia, que culminou com a invasão do *campus* por parte do Exército, das polícias militar e civil e do Departamento de Ordem Política e Social (Dops), em 1968. Estudantes foram presos acusados de participação em atividades consideradas “subversivas” pelo governo militar e a Universidade ficou sob a tutela dos militares. A matriz formativa defendida de modo eloquente pelos idealizadores do plano diretor fora então sufocada pelo modelo posteriormente imposto pela reforma universitária do governo militar segmentando a formação nos denominados “ciclos básicos” com pouca integração curricular entre as áreas e a formação profissional especializada e atestada, como dito acima, pela lógica de “habilitações profissionais” e um sentido de pesquisa aplicada. As licenciaturas, desta forma, não ficaram à parte dessa concepção.

Do ponto de vista social mais amplo e de sua relação com o cotidiano, o início da década de 1970 marcaria um período menos conturbado na história da universidade, com postura menos confrontadora por parte da administração, ainda que aliada aos militares. Os conflitos só voltariam à tona em 1976, quando estudantes protestaram contra a falta de professores e a precariedade das instalações, entre outras questões. Foi criada uma comissão no Senado Federal para investigar as reclamações e interferir nos conflitos. A polícia voltou a ser acionada, a Universidade foi ocupada pela repressão militar e estudantes e professores foram presos.

No período de redemocratização na década de 1980, a UnB teve o seu primeiro reitor eleito pela comunidade universitária. Foi o senador Cristovam Buarque (Partido Democrático Trabalhista do Distrito Federal), que assumiu o cargo em julho de 1985. Encerrado o período militar, a Universidade teve que encarar novos desafios. Em 1989 foi inaugurado o primeiro curso noturno, atendendo à demanda dos estudantes que precisavam trabalhar durante o dia, e só dispunham da noite para estudar. Para cada uma das licenciaturas, a oferta noturna foi constituída gradativamente com datas diferenciadas entre elas.

Nas décadas posteriores, portanto, a UnB se tornou palco para diversas transformações no ensino superior público. Algumas das mais relevantes foram o Programa de Avaliação Seriada, alternativa ao vestibular tradicional e a adoção do programa de cotas para afro-descendentes, que reserva 20% das vagas do vestibular para os estudantes que se declaram negros ou pardos. O programa de cotas também contempla a comunidade indígena e a questão social e foi ampliado conforme a criação dos novos quatro *campi* que compõem atualmente a Universidade, sendo estes em Brasília (*campus* Darcy Ribeiro), em Planaltina (Faculdade UnB Planaltina), no Gama (Faculdade UnB Gama) e em Ceilândia (Faculdade UnB Ceilândia). E nesse percurso mais geral cada uma das licenciaturas protagonizou, por meio de seus docentes, mudanças também no seio de seus próprios cursos; algumas delas poderiam ser melhor detalhadas em seus PPCs, bem como mencionamos inicialmente, para o melhor delineamento de sua historicidade.

Acompanhando, portanto, todo o processo de redemocratização e o debate nacional sobre a educação, a maior expansão de licenciaturas acontece a partir de 1993, quando passa a existir ofertas de cursos de licenciatura noturnos, como: Matemática, Física, Química, Ciências Biológicas, Língua Portuguesa, Educação Artística e Pedagogia os que foram implantados inicialmente nesse turno.

Passados mais de 30 anos podemos observar através do *site* do Decanato de Graduação (em janeiro de 2023) que a UnB oferece 24 cursos de licenciaturas: Artes Cênicas, Artes Visuais, Música, Ciências Biológicas, Ciências Naturais, Computação, Sociologia, Educação do Campo, Educação Física, Matemática, Filosofia, Física, História, Geografia, Pedagogia, Psicologia, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Língua Francesa, Língua Japonesa, Língua Portuguesa, Língua Portuguesa como Segunda Língua, Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua e Química. No total, são 41 habilitações em licenciaturas, sendo 33 cursos presenciais e oito cursos a distância, vinculados ao Programa Universidade Aberta do Brasil (Ministério da Educação e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), com polos no Centro Oeste, Norte, Sudeste e no Sul.

A institucionalização das licenciaturas no Brasil e na UnB é mediada pelos aspectos políticos, econômicos e sociais. Sua origem está associada à regulação da atividade docente no direito à educação e o papel do Estado e à exigência da licença para exercer a docência, os quais constituem marcos na política de formação de professores. Do mesmo modo, as alterações ocorridas no cenário universitário na década de 1960 proporcionaram a desvinculação das licenciaturas até então reunidas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras,

sendo substituídas pela organização segmentada por meio da criação dos departamentos específicos para cada área de conhecimento, que iriam ofertar as suas respectivas licenciaturas. Essa reconfiguração universitária não caracterizou apenas uma resposta política diante da demanda da sociedade pela expansão de vagas e pela democratização do ensino superior, mas sobretudo um ajustamento do capital daquele momento histórico.

Recentemente, por meio de um processo iniciado pelas políticas de reforma do Estado implementadas a partir dos anos de 1990, que foram caracterizadas por diferentes frentes de ação para o ensino superior de modo geral e, de modo particular, para a formação de professores, vemos que as licenciaturas se inserem no contexto de expansão do ensino a distância, da atuação de fundações privadas, das formas de vigilância e controle mercantis no interior das Instituições de Ensino Superior públicas, bem como no atrelamento das atividades mantidas pelo Estado com o capital privado, o que exige das universidades públicas um projeto orgânico e institucional da formação de professores, de forma a explicitar a função da escola e do professor num projeto societário emancipador.

Nesse sentido, apresentamos a seguir um dos elementos institucionais necessários para a construção da integração e a valorização das licenciaturas: o espaço institucional, tal como nos norteamos em Machado (2019), enquanto processo de institucionalização, como lócus do pensar e agir em prol da unicidade na formação de professores na sua diversidade disciplinar.

Processos de valorização e integração das licenciaturas: Dapli

Em ato da Reitoria nº 484/86, de 30 de outubro de 1986, foi criado o Núcleo de Estudos e Acompanhamento das Licenciaturas (Neal), que tinha como objetivo promover um espaço de intercâmbio e ação conjunta dos 24² cursos de licenciatura da Universidade de Brasília. Embora, posteriormente, o Neal cumpra outros objetivos, notamos que desde a expansão das licenciaturas, especificamente para cursos noturnos, existe uma preocupação com a articulação entre as diferentes formações para professores.

Junto a esse movimento, a partir de 1989, nas universidades, houve a criação de fóruns como espaços coletivos de discussão das licenciaturas. Segundo Romanowski, Gisi e Martins (2008, p. 125), “Em levantamento, realizado em 1999, durante o I Encontro Nacional de Fóruns de Licenciaturas, foram encontrados oito fóruns institucionalizados e quatro similares, criados na década de 1990”. O Fórum da UnB está com atividades desde 2008 e realizou 15 encontros com temáticas diversas. O Fórum de Licenciatura constitui-se como um importante espaço de discussões das demandas, das possibilidades e dos desafios da instituição no

² Física, Matemática, Química, Informática, Ciências Biológicas, Psicologia, Ciências Sociais, Filosofia, História, Geografia, Letras-Português, Letras-Francês, Letras-Inglês, Letras-Português do Brasil como 2ª Língua, Letras-Espanhol, Letras-Japoneses, Artes-Cênicas, Artes Plásticas, Música, Educação Física, Enfermagem, Pedagogia – Magistério 2º Grau, Pedagogia Magistério para início da escolarização, Pedagogia Magistério Educação Especial.

âmbito da formação de professores e dos dilemas da educação básica, diante das peculiaridades de cada uma de suas unidades acadêmicas e da complexidade dos diferentes contextos político-econômicos e sociais que se apresentam, em âmbito nacional, regional e municipal.

Posteriormente, conforme relata Montandon (2011), duas comissões representam as discussões fundamentais ligadas à formação de professores na UnB nas décadas de 1990 e 2000. A primeira foi denominada “Grupo Permanente de Acompanhamento das Licenciaturas (GPAL)”, criada por meio da Resolução nº 80/1993, assinada pelo então reitor da UnB, professor Antônio Ibañez Ruiz, no contexto da implantação dos cursos de licenciatura noturnos, em 1993.

O GPAL estava subordinado ao DEG, sendo caracterizado como um grupo interdisciplinar com representação das diferentes licenciaturas da UnB e projetos de formação continuada. Tinha como objetivo a criação de um Projeto Acadêmico Orgânico dos Cursos Noturnos de Licenciatura. De fato, o GPAL elaborou o Projeto Acadêmico Orgânico dos Cursos Noturnos de Licenciatura, em 1997, e as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura, em 1998.

Destaca-se na atuação do GPAL três elementos, sendo o primeiro a construção do que denominam de “organicidade” na oferta das licenciaturas do noturno, sendo ampliada a discussão em 1998 para a construção das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura, baseada em questionário aplicados aos alunos das licenciaturas do diurno e noturno. Tais projetos visavam uma organicidade entre as licenciaturas, reverberada nos seus projetos, currículos e ações. Elegeu-se como princípio norteador dos cursos de licenciatura a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, respeitando diferentes recortes epistemológicos, mas ressaltando os aspectos intersubjetivos da educação.

A organicidade também seria articulada pela concepção de formação docente, como profissional do magistério, em que ocorreria a convergência de três grandes vertentes disciplinares: a psicológica, a pedagógica e a específica, rompendo com uma formação fragmentada somado às disciplinas pedagógicas: 3 + 1. O que para Saviani (2009) é denominado “modelo científico-cultural da formação de professores”, dando ênfase mais aos conhecimentos das áreas ditas específicas, em detrimento dos conhecimentos didático-pedagógicos. Portanto, o debate nesse período pareceu se contrapor a essa visão segmentada e se posicionar por uma modelo formativo mais integrador. Assim, propõe-se no documento para a efetivação da proposta um currículo com corresponsabilidade dos institutos e faculdades (DCCL, junho de 1998).

Como segundo elemento de ação do GPAL foi identificado que este também tinha como função a realização de seminários sobre a formação de professores na UnB. Consta nos documentos analisados o I Seminário de Formação de Professores (maio/1998). Já o terceiro objetivo foi o de assessoramento/acompanhamento dos cursos para a elaboração dos projetos acadêmicos de formação de graduação, conforme a legislação do Conselho Nacional de Educação (CNE)/CP 01 e 02/2002.

O GPAL deixou de existir em dezembro de 2000, com a reativação do Neal como núcleo do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (Ceam),³ em maio de 2001. Montandon (2011) destaca a ação de retomada do nome do Neal, criado pelo DEG em 2002, por conta da legislação então promulgada para as licenciaturas do país – resoluções do CNE nº 1 e 2, de 2002. Cabia ao Neal analisar os documentos produzidos pelo GPAL à luz dessas referências legais, visando à elaboração de diretrizes que, internamente, orientassem as reformas curriculares das licenciaturas da UnB. De fato, em 2003, o Neal elaborou as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura da UnB, em consonância com as novas balizas legais da época e realizou o II Seminário de Formação de Professores em 2005, além de abrigar projetos de formação continuada de professores.

Nesse movimento que teve como pano de fundo um processo de valorização da formação de professores e em consonância com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) – instituído por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e aprovado pela UnB em 2008 –, o “[...] DEG propôs um espaço administrativo para os cursos de formação de professores vinculado ao próprio decanato, criando a Coordenação de Integração das Licenciaturas (CIL)” (Montandon, 2011, p. 31). Porém, foi só em 15 de outubro de 2014, data referente ao dia do professor, que tal coordenação se materializou num espaço físico próprio na instituição para abrigar esse fundamental espaço administrativo anteriormente idealizado. Assim, por meio do ato do DEG nº 14/2008, nasce a CIL, referenciada na historicidade da formação de professores na UnB e com a missão de promover a integração dos cursos de licenciatura da UnB, bem como coordenar ações e projetos com vistas à melhoria dos cursos de licenciatura, fazendo com que as ações de formação inicial voltassem a ter articulação específica no DEG.

Questões como a fragilidade da formação do professor, a desarticulação institucional entre os setores responsáveis pela formação de conteúdos específicos e formação pedagógica, o distanciamento entre universidade e escola básica e a decorrente desarticulação entre teoria e prática perpassam as discussões na Coordenação, que agrega também diferentes projetos de formação inicial, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), que foram sendo implantados desde 2009 com a participação da CIL e de representantes dos cursos de licenciaturas nos seus respectivos editais.

Em 2021, temos mais avanços no campo institucional da UnB para a formação de professores por meio do Ato da Reitoria nº 06/2021, que criou a Dapli, responsável pela promoção de ações no âmbito dos cursos de licenciatura da UnB. Assim, as ações de integração entre as licenciaturas e também com a educação básica ganham força de uma diretoria que expressa os seguintes elementos norteadores, no site da Dapli: *promoção da integração entre as licenciaturas na UnB; intensificação e institucionalização do diálogo entre a UnB e a sociedade; fomento constante para progressão da qualidade de formação inicial e continuada de professores, por meio de ações inovadoras e de excelência acadêmica.*

³ O Ceam foi criado em 1986 com o objetivo de ser um órgão de apoio à criação e direção dos núcleos temáticos multidisciplinares.

A Diretoria passa a contar com duas coordenações e duas comissões permanentes compostas por professores das licenciaturas e por uma equipe técnica especializada em educação. As coordenações que compõem a Dapli são a Coordenação de Integração das Licenciaturas (CIL) e a Coordenação de Acompanhamento de Projetos Especiais das Licenciaturas (CPLlic). As comissões são compostas por professores indicados pelas unidades acadêmicas e são denominadas “Comissão Permanente das Licenciaturas” e “Comissão de Estágio das Licenciaturas”.

É inegável a importância da existência de um espaço institucional para debate, apoio e indicação de propostas para o desenvolvimento dos cursos de licenciatura e a integração com a educação básica. Percebemos que esse movimento na UnB perpassou momentos políticos diferentes, entretanto, avalia-se um esforço para ações articuladas e orgânicas em torno da formação de professores, agora com uma diretoria ligada ao DEG, expressando a importância da licenciatura que abrange, atualmente, 25% dos estudantes da UnB.

Entendemos que a Dapli/CIL representa uma proposta discutida durante um longo período de debates na UnB na formação de professores e que cada vez é mais urgente a adoção de princípios fundamentais para a realização da integração orgânica entre as licenciaturas, tais como: a) a mobilização permanente da universidade para o estabelecimento de uma política institucional de formação de professores; b) o trabalho docente, a gestão, a política e o cotidiano escolar nas instituições educacionais da educação básica devem constituir objetos privilegiados nos projetos de curso; c) a formação deve ter a escola pública como foco do processo; d) a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e) a formação de professores sendo desenvolvida ao longo de todo o curso; g) a escola como campo do estágio em atividades coletivas e por meio de projetos interdisciplinares.

A organicidade de um projeto institucional de licenciatura na referencialidade da práxis

Na história da formação inicial de professores no Brasil e na UnB, a dinâmica curricular dos cursos de formação de professores exigiu reformulações que buscaram, em diferentes momentos, aprimorar a formação e/ou atender as necessidades sociais/econômicas em consonância com as orientações das diferentes legislações.

A UnB, na perspectiva de discutir, propor, dinamizar e planejar a formação de professores esteve atenta e com movimentos diversificados, entre pesquisa-ensino-extensão e na construção de um espaço institucional representativo das licenciaturas. Desde a origem das licenciaturas na UnB, na década de 1960, apresenta-se a responsabilidade de formar professores comprometidos com a função da educação, no viés da democratização, do acesso e de uma formação que instaura o diálogo com as redes públicas de ensino da região. Convênios, assessorias, acompanhamento pedagógico e suportes de toda ordem foram desenvolvidos. A instituição procurou estar atenta, tanto com relação às demandas das redes quanto com os editais de fomento do Ministério da Educação (MEC).

Entre os objetivos desenvolvidos na UnB, e hoje representados pela Dapli, está, portanto: a) consolidar o trabalho de inserção e articulação com as redes públicas de ensino da região de atuação da UnB, colaborando com o desenvolvimento da educação pública de qualidade como direito de todos e de todas; b) fortalecer os cursos de licenciaturas da UnB consolidando o campo da formação docente; c) estimular e consolidar a articulação entre a formação inicial nos cursos de licenciaturas, a formação continuada e os programas de pós-graduação, de modo a fortalecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e d) subsidiar a construção, a reformulação e a gestão dos projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Entendemos que um dos grandes desafios continua a ser a discussão em torno de um projeto institucional de formação de professores da UnB, que consolide na diversidade teórica, prática e epistemológica princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação em licenciatura de docentes para a educação básica da UnB.

A proposta de um Projeto Pedagógico Institucional para Formação, Inicial e Continuada, de Professoras/es e demais Profissionais da Educação Básica perpassa a premissa de propor princípios, objetivos e diretrizes para orientar a organização e o funcionamento da formação acadêmico-profissional, inicial e continuada, de professoras(es) e demais profissionais da educação básica, a fim de: a) consolidar o projeto de inserção e articulação com a comunidade, contribuindo para a solidificação da educação, destacadamente pública, de qualidade; b) contribuir para a construção da identidade dos cursos de licenciatura respeitadas as especificidades e as áreas do conhecimento; c) qualificar a formação de professoras(es) e demais profissionais da educação básica no âmbito dos cursos de licenciatura por meio da articulação dos domínios curriculares e da integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão; d) articular as atividades de formação dos cursos de licenciatura com a educação básica pública e outros espaços educativos escolares e não escolares; e) promover condições institucionais e incentivar a formação continuada de egressas(os) e de professoras(es) formadas(os) em outras instituições por meio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, entre outros elementos. Portanto, o significado não é de uma unidade pragmática ou padronizada de projetos curtos, mas da construção referenciada de formação de professores, visando uma educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva, de qualidade socialmente referenciada e de gestão pública.

Nesse sentido, diz respeito à construção de um projeto formativo dos cursos em sintonia com o projeto formativo institucional, dotado de identidade própria e articulado com o contexto educacional, em suas dimensões históricas, sociais, culturais, econômicas científicas e tecnológicas, cujo percurso formativo das licenciaturas envolve a dinâmica da docência, para além das específicas ou pedagógicas, mas deve voltar-se para a construção do trabalho docente autônomo, propositivo, solidário e sensível às causas sociais identificadas com a construção de uma sociedade socialmente justa, democrática e inclusiva.

Para fins de um projeto institucional, a educação necessita ser contextualizada, sistemática e sustentável, a partir de processos pedagógicos entre docentes e discentes articulados nas áreas de conhecimento específicos e pedagógicos, nas políticas, na gestão, para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica; assim pensamos que perspectiva da práxis pode nos fundamentar.

Entendemos a práxis como uma atividade consciente, que emerge da prática social, em que o sujeito é transformado constantemente de acordo com a possibilidade de vivência em que está engajado e que ele faz, mas que o faz também. Encontramos o sentido eminentemente político da pedagogia da práxis, entre os sujeitos que se engajam e se comprometem com a transformação social. Assim, a práxis é a compreensão individual e coletiva de uma prática que procura não esconder o conflito, a contradição, mas ao contrário, afronta-os, transforma e permite avanços no educar e ser (Silva, 2019).

Para tanto, apresentamos alguns princípios que poderiam ser o início de um debate para a construção do projeto institucional de formação de professores, esperando que tal debate nos provoque a transformar a área sempre na perspectiva de liberdade emancipadora: a) o trabalho docente como elemento articulador da formação; b) a docência como atividade profissional intencional e metódica; c) o professor como produtor de conhecimento; d) o currículo como produto e como processo histórico e cultural; e) o conhecimento como práxis social; f) a gestão democrática como orientação da gestão escolar, da sala de aula e dos coletivos; g) a formação integral e a processualidade dialógica; h) a integração formativa entre disciplinas específicas e pedagógicas; i) a articulação com a educação básica e outros espaços educativos escolares e não escolares; e j) a educação em e para os direitos humanos como um direito basilar da inclusão e diversidade de classe, gênero e raça/etnia.

Considerações finais

Com o objetivo de, a partir da historicidade das licenciaturas, refletir sobre a institucionalização da formação de professores na UnB, o texto procurou sistematizar fragmentos desse percurso que nos parecem ainda um tanto dispersos, mas que ao mesmo tempo apontam para indicadores de permanências de princípios e processos de consolidação da formação docente no espaço universitário. Espaço esse que ainda é um campo de disputas sobre o reconhecimento da educação como campo científico. Nos marcos históricos da UnB, vemos perspectivas relevantes para uma ação integradora de corresponsabilidade entre os institutos e faculdades, com destaque para a Faculdade de Educação, ainda que percebamos movimentos de idas e vindas desse processo quando se analisa os diferentes PPCs das licenciaturas. Sobre os PPCs, ainda problematizamos a relevância de se constituírem registros historiográficos quanto às especificidades de cada um dos cursos, pois além de apresentarmos diferentes pontos de vistas que marcam a própria história da profissão docente internamente podemos abrir possibilidades analíticas do que nos une

enquanto docentes trabalhadores que atuam em diferentes áreas, níveis e modalidades e os estruturantes de nossa profissionalidade.

Destacamos ainda que o projeto da oferta das licenciaturas na UnB, desde a sua criação, guardou significativa relação com a educação básica, ainda que tenha sido interrompido pelos governos militares e pela segmentação da formação. Identificamos que desde o período de redemocratização até os processos mais recentes de contraposições das políticas reformistas, que tendem a minimizar o papel da formação e valorização docente, a UnB foi constituindo espaços institucionais de debate e integração entre as licenciaturas, que foram sendo experienciados e elaborados, ganhando espaço físico-conceitual na estrutura de organização da universidade. Assim, do cuidado com a guarda dos documentos, que nossa colega professora generosamente nos disponibilizou e que proporcionaram acesso aos vestígios dos primeiros grupos de trabalho e núcleos de estudos integrados para as licenciaturas da UnB, até o registro da implantação da Dapli, vemos que, não de modo evolutivo e causal, a história das licenciaturas e de sua institucionalização vem sendo construída como espaço de debate e de embates que podem ser consolidados e fortalecidos como ações de resistência quando cada vez mais for definido um projeto comum de formação de professores para um projeto de sociedade e de educação emancipatória.

Referências

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 maio 2024.

BRASIL. *Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. *Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores de educação básica em nível superior. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. *Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia licenciatura. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. *Resolução nº 2, 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. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. *Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. 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). Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 30 dez. 2019.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. *Professor polivalente: profissionalidade docente em análise*. Curitiba: Appris, 2017.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora. *Revista Ciências Humanas*, Frederico Westphalen, RS, v. 18, n. 2, 2017. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468>. Acesso em: 28 dez. 2018.

GAMBOA, Silvio Sánchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. 3. ed. Chapecó: Argos, 2018.

MONTANDON, Maria Isabel. Desafios e perspectivas para a formação de professores da UnB: a experiência da Coordenação de Integração das Licenciaturas. In: FERNANDES, Maria Lúcia (org.). *Trajetória das licenciaturas da UnB: a experiência do Prodocência em foco*. Brasília: Universidade de Brasília – Decanato de Graduação, 2011, v. 1, p. 45-54.

NAVES, Rozana Reigota; ROTTA, Jeane Cristina Gomes (org.). *Trajetórias das licenciaturas da UnB: a pesquisa na e sobre a docência*. Brasília: Editora UnB, 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; GISI, Maria Lourdes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Fóruns de licenciatura: que contribuições para a formação de professores? *Revista Diálogo Educacional*, v. 8, n. 23, p. 121-135, 2008. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3991/3907>. Acesso em: 19 abr. 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Plano Orientador da Universidade de Brasília*. Editora UnB, Brasília, 1962.

O lugar da formação de professores no contexto da pós-verdade

Amurabi Oliveira

Introdução

Ao menos desde a fundação das primeiras Escolas Normais em meados do século XIX, a formação de professores no Brasil tem sido objeto de reflexão, passando paulatinamente a ganhar especificidade dentro do ensino superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/96) consolida o cenário no qual a licenciatura passa a ser o *locus* por excelência de formação de professores para a educação básica, de modo que as disciplinas específicas que compõem o currículo escolar demandam profissionais com licenciaturas específicas.

A identidade dos cursos de formação de professores vem sendo reforçada não apenas a partir de resoluções específicas, como também por meio do advento de políticas públicas, dentre as quais podemos destacar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), que têm sido objeto de avaliação. Todavia, não podemos tomar a realidade social de forma teleológica, uma vez que não ocorreu apenas uma valorização crescente das licenciaturas e das instituições formadoras. Apesar da relevância acadêmica e social, as universidades (e os cursos de formação de professores em especial) têm sido alvos de intensos ataques da esfera pública, especialmente durante o governo de Jair Bolsonaro, iniciado em 2019 (Oliveira, 2021, 2022). As redes sociais ampliaram o campo de ação de movimentos de extrema direita que negam a ciência e recusam os agentes de mediação do conhecimento (Miskolci, 2021), o que no caso das instituições de pesquisa ganha outros contornos com a crise dos sistemas peritos no contexto da pós-verdade.

Neste trabalho, buscamos trazer algumas reflexões sobre o caso brasileiro, considerando os ataques às universidades públicas, à ciência e à educação no contexto da pós-verdade durante o governo de Jair Bolsonaro. Destacamos qual o lugar dos cursos de formação de professores nesse contexto, situando como as licenciaturas podem contribuir para buscarmos saídas para essa crise de confiança na ciência que se coloca no horizonte.

Ascensão de movimentos conservadores no Brasil

A eleição de Jair Bolsonaro em 2018 chamou a atenção de todo o mundo. Na mídia internacional, o apelido de “Trump tropical” traçava um paralelo direto entre seu estilo de fazer política e o de Donald Trump, que havia sido eleito presidente dos Estados Unidos em 2016. O paralelo entre os dois políticos também remetia ao modo como as duas eleições ocorreram, com o uso extensivo de *fake news*.

Se com o Brexit o termo “pós-verdade” tornou-se especialmente popular, foi com a eleição de Donald Trump que ele se consolidou. No caso da eleição de Jair Bolsonaro em 2018 houve um deslocamento da questão do hemisfério norte para o hemisfério sul, impulsionado pela crescente popularização das redes sociais no Brasil. Já a partir de 2010 o peso das redes sociais na esfera pública passou a ser sentido de forma mais decisiva, culminando com as manifestações que ocorreram em junho de 2013 em diversas cidades do país. Ainda que em um primeiro momento alguns analistas tenham realizado uma leitura relativamente “otimista” sobre tais manifestações, vislumbrando a possibilidade de uma guinada política de caráter popular e progressista (Braga, 2013; Scherer-Warren, 2014), o resultado final foi outro:

Os protestos que atraíram multidões às ruas geraram reações diversas e alternadas: do entusiasmo de alguns que ainda associavam o povo nas ruas com demandas de democracia e igualdade ao temor de outros que os recusavam pelas mesmas razões. Mas os protestos nasceram de uma forma e foram se transformando quando grupos da extrema-direita enxergaram no impulso anti-institucional que os aglutinava a janela de oportunidade para tomar o controle sobre eles, redirecionando-os para seus objetivos (Miskolci, 2021, p. 31-32).

De forma ainda mais objetiva, poderíamos afirmar que os movimentos de extrema-direita foram os que conseguiram melhor capitalizar esse momento, principalmente por meio das redes sociais. Esse fenômeno impulsionou diferentes agentes políticos que passavam a se aglutinar em torno de uma agenda moral conservadora que tomou as ruas, especialmente quando, em 2015, ganharam força as manifestações em prol do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.¹

A eleição de Jair Bolsonaro em 2018 pode ser compreendida como o ápice desses processos que já estavam em curso no Brasil, e de uma maior visibilização dos impactos sociopolíticos das redes sociais e do poder das *fake news*. Sismondo (2017), analisando o

¹ O *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff se concretizou em 2016, o que para muitos analistas ficou caracterizado como um golpe institucional (Souza, 2016).

caso dos Estados Unidos, indica que a utilização recursiva de *fake news* por parte de Donald Trump em sua campanha em 2016 aponta que ele abandonou o jogo democrático; o mesmo poderia ser dito sobre Jair Bolsonaro em sua campanha em 2018. O percurso de Bolsonaro de um deputado federal com pouca relevância política a presidente da República é de fato bastante singular e só pode ser plenamente compreendido no bojo das transformações políticas e sociais vivenciadas no Brasil contemporâneo.

Pós-verdade, educação e conhecimento científico

Como já indicado, o conceito de pós-verdade ganha visibilidade em período recente e é recorrentemente sumarizado como um contexto no qual as convicções subjetivas e pessoais se sobrepõem aos fatos (Mcintyre, 2018). No campo do conhecimento científico isso se desdobra em uma descrença generalizada com as instituições de pesquisa e escolares. Segundo Peters (2017, p. 4, tradução nossa):

A educação agora passou pela virada digital e, em grande parte, foi capturada por sistemas de *big data* na administração, bem como no ensino e na pesquisa. A criticidade foi evitada ou limitada dentro da educação e substituída por concepções estreitas de padrões e pedagogias instrumentais e utilitárias mandatadas pelo estado. Houve ataques à autonomia profissional dos professores como árbitros da verdade. Se a educação for equiparada quase exclusivamente ao treinamento profissional, em vez de uma agenda de cidadania crítica mais ampla para a democracia participativa, podemos esperar um declínio ainda maior da social-democracia e a ascensão de políticos demagogos populistas e partidos racistas de direita alternativa. Na era da pós-verdade, não basta revisitar noções ou teorias da verdade, relatos de “evidências” e formas de justificação epistêmica como um guia para a verdade, mas precisamos entender as implicações epistemológicas e orwellianas mais amplas da pós-verdade, verdade política, ciência e educação. Mais importante, precisamos de uma estratégia operacional para combater o “governo pela mentira” e uma sociedade global preparada para aceitar a dissonância cognitiva e a subordinação da verdade aos apelos emocionais do Twitter e às crenças pessoais irracionais. Em vez de falar a verdade ao poder, Trump demonstra o poder duradouro da mentira.²

² No original: “Education has now undergone the digital turn and to a large extent been captured by big data systems in administration as well as teaching and research. Criticality has been avoided or limited within education and substituted by narrow conceptions of standards, and state-mandated instrumental and utilitarian pedagogies. There have been attacks on the professional autonomy of teachers as arbiters of truth. If education is equated almost solely with job training rather than a broader critical citizenship agenda for participatory democracy, we can expect the further decline of social democracy and the rise of populist demagogue politicians and alt-right racist parties. In the era of post-truth it is not enough to revisit notions or theories of truth, accounts of ‘evidence,’ and forms of epistemic justification as a guide to truth, but we need to understand the broader epistemological and Orwellian implications of post-truth politics, science and education. More importantly, we need an operational strategy to combat ‘government by lying’ and a global society prepared to accept cognitive dissonance and the subordination of truth to Twittered emotional appeals and irrational personal beliefs. Rather than speaking truth to power, Trump demonstrates the enduring power of the lie”.

Esse cenário afunila-se em contextos de ascensão de lideranças populistas, como é o caso de Jair Bolsonaro. Deve-se evidenciar, no entanto, que isso é um fenômeno global, que possui também uma agenda global, mas que ao mesmo tempo se articula com os cenários e as demandas locais.

Historicamente no Brasil as universidades públicas são percebidas como um espaço de resistência política e ideológica a movimentos conservadores e autoritários, o que se desdobrou durante o período da ditadura militar (1964-1985) em uma recorrente perseguição a professores e estudantes. Todavia, o caso brasileiro é bastante singular se compararmos com os demais países da América do Sul, uma vez que durante o período da ditadura militar houve um processo de expansão e consolidação do ensino superior e em especial da pós-graduação, incluindo as ciências sociais, que passaram a contar com fontes de financiamento para formação de pesquisadores (Martins, 2018; Rodrigues, 2020). Em certa medida, Bolsonaro reatualizou a perseguição ideológica às universidades públicas, classificando-as como um espaço de “doutrinação ideológica”. Mais que isso, esse processo de reatualização contou com o apoio de outros agentes políticos que passaram a ganhar visibilidade durante sua campanha presidencial e em seu governo, introduzindo novos códigos. Segundo Cesarino (2019, p. 539):

Dentre as muitas novidades introduzidas pela campanha de Jair Bolsonaro em 2018 estavam termos até então infrequentes, ou mesmo desconhecidos, no debate político nacional: significantes vazios (Laclau, 2005) como “gramscismo”, “marxismo cultural” e “globalismo” chegaram a figurar no plano de governo do então candidato (que consistia em 81 *slides*). Esse tipo de linguagem já vinha, no entanto, se sedimentando há algum tempo em mídias sociais onde emergiu e se consolidou a nova direita. Nas proximidades do período eleitoral, ela passou a ser difundida para um público mais amplo principalmente através de memes, textos, áudios e vídeos curtos circulados no WhatsApp.

Nesse contexto, as universidades foram consideradas peças-chaves na “guerra cultural contra o marxismo”. Uma das ações mais recorrentes do governo de Jair Bolsonaro foi, justamente, o questionamento da validade dos conhecimentos científicos, assim como da autonomia do trabalho docente. É importante mencionar também que já em 2004, durante o segundo ano do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), no primeiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva, foi fundado no Brasil o movimento Escola sem Partido, cuja ação encontra-se no combate à chamada “doutrinação ideológica nas escolas”. Esse movimento ganhou maior visibilidade nos anos subsequentes, incorporando novas questões em sua agenda, como o combate à “ideologia de gênero” (Miguel, 2016). Esse conjunto de ações articuladas demonstram empiricamente aquilo que Wight (2018) levanta como hipótese, de que a suposta ligação entre democracia, educação e conhecimento parece estar quebrada.

Universidades sob ataque no governo Jair Bolsonaro

O sistema de ensino superior no Brasil é bastante complexo e segmentado, tendo experimentado uma rápida expansão principalmente a partir da década de 1990, impulsionada principalmente por instituições privadas não universitárias (Neves *et al.*, 2007). No entanto, apesar do fato de que a maior parte dos estudantes de ensino superior no Brasil estão vinculados a instituições privadas, a pesquisa e os cursos de pós-graduação concentram-se nas universidades públicas. Portanto, as universidades públicas brasileiras são agentes centrais nas políticas de Ciência e Tecnologia do país. É importante ainda mencionar que apesar de as universidades estarem vinculadas diretamente ao Ministério da Educação, tendo seus cursos de pós-graduação avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), parte do financiamento à pesquisa é realizada a partir do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), entidade ligada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações.

Durante o período do governo do PT (2003-2016) houve um aumento no investimento das universidades públicas federais, especialmente no contexto do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado em 2007, ainda que se deva considerar que esses investimentos já vinham decaindo durante o segundo mandato de Dilma Rousseff, iniciado em 2015. No governo de Michel Temer (2016-2018) houve um aprofundamento da agenda neoliberal, com cortes no orçamento da educação e da ciência e tecnologia, o que afetou diretamente as universidades federais.

Em parte, o descaso do governo Jair Bolsonaro com a educação pode ser percebido pelo grande número de ministros da Educação durante seu governo. O primeiro a assumir o Ministério foi Ricardo Vélez Rodríguez (1º de janeiro de 2019 a 8 de abril de 2019), seguido de Abraham Weintraub (8 de abril de 2019 a 20 de junho de 2020), depois Milton Ribeiro (16 de julho de 2020 a 28 de março de 2022), e Victor Godoy Veiga (29 de março de 2022 a 31 de dezembro de 2022). Todos esses ministros comprometeram-se em diferentes pronunciamentos com o combate à “ideologia de gênero” e ao “marxismo cultural”, algo que também se articulava à ação de Damares Alves, que foi ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos (1º de janeiro de 2019 a 30 de março de 2022).

O ministro Abraham Weintraub destacou-se nos ataques às universidades públicas, indicando corte de gastos nas universidades que estivessem realizando balbúrdia e que havia plantações de maconha nos *campi* dessas instituições. Na medida em que o próprio ministro da Educação passou a atacar as universidades públicas, podemos afirmar que houve uma institucionalização dos ataques na esfera pública, havendo um esforço do próprio governo federal em criar uma imagem negativa dessas instituições de ensino. Interessante perceber, reforçando mais uma vez a hipótese de que o contexto da pós-verdade emoldura a ação política do governo de Jair Bolsonaro, que esses ataques não eram acompanhados de fatos ou provas, centrando-se nas convicções pessoais desses agentes.

Outra marca relevante nos embates entre o governo Jair Bolsonaro e as universidades públicas foram as intervenções diretas do presidente nas eleições para reitor. As universidades públicas realizam consultas à comunidade acadêmica, elaborando uma lista tríplice com o nome dos três candidatos mais votados, que é encaminhada para o presidente da República (no caso das universidades federais) para nomeação, sendo historicamente nomeado o candidato mais votado, todavia, Bolsonaro nomeou regularmente candidatos menos votados, mas que possuem maior afinidade ideológica com seu governo.

É importante mencionar, no entanto, que há também um processo em curso que poderíamos denominar de “bolsonarização” das universidades públicas, marcado por uma adesão, ainda que parcial por vezes, ao projeto político de Jair Bolsonaro, por parte de professores ou estudantes. É significativo que em 2019, primeiro ano do governo de Jair Bolsonaro, tenham surgido movimentos como o “Professores Livres pelo Brasil” (ProLivres) e “Docentes pela Liberdade” (DPL), que apresentam afinidades com esse governo, em alguns casos chegando a se pronunciar publicamente a favor de ações de Jair Bolsonaro, ainda que sejam ações condenadas pela comunidade científica.

Pandemia, negacionismo científico e *fake news*

O advento da pandemia da covid-19 teve efeitos nefastos sobre todo o globo, porém eles se mostraram ainda mais profundos no caso dos países pobres. Podemos afirmar que no Brasil os marcadores de classe, raça e gênero se destacam como articuladores da exclusão social que aprofundam os efeitos da pandemia, como fica evidente na delimitação do trabalho doméstico como um trabalho essencial nesse período, cuja força de trabalho é formada majoritariamente por mulheres negras de classes populares (Oliveira, 2020).

O Brasil integrou o grupo de países que, durante a pandemia da covid-19, esteve sob a liderança de um governo negacionista, que não apenas minimizou os efeitos desse acontecimento, como também estimulou a utilização de recursos sem fundamentação científica, com destaque para a disseminação de que a hidroxicloroquina poderia ser utilizada como forma de profilaxia. Devemos situar, portanto, que o aprofundamento dos efeitos da pandemia no Brasil também se deveu ao negacionismo científico que marcou a gestão dessa crise sanitária. Buscando compreender esse fenômeno no Brasil, Caponi (2020, p. 210-211) realiza as seguintes ponderações:

Em primeiro lugar é preciso analisar questões epistemológicas que estão diretamente vinculadas a uma crescente aceitação social do negacionismo científico e à desconsideração de argumentos racionais em diversos âmbitos, desde o terraplanismo até a condenação à mal chamada ideologia de gênero, passando pelo criacionismo e pela rejeição às ciências humanas e sociais. Esse negacionismo que foi adotado pelo atual governo já na campanha eleitoral, com seu desprezo pelas universidades, pela pesquisa científica, pelos direitos das populações vulneráveis, pelas comunidades indígenas, LGBT, populações de rua, mulheres em situação de violência etc., agrava-se

em tempos de epidemia, quando existe maior necessidade de um Estado presente que garanta o exercício dos direitos. Particularmente, no que se refere à pandemia, esse negacionismo se traduz na aceitação de intervenções sem validação científica, como a divulgação e exaltação de uma terapêutica de eficácia não comprovada e com efeitos colaterais extremamente sérios como a cloroquina, ou a defesa de uma estratégia de intervenção que contraria a posição da Organização Mundial de Saúde (OMS), denominada por Bolsonaro como “isolamento vertical”.

O negacionismo, portanto, subverte o lugar da ciência em nossa sociedade, pois busca outra orientação no ordenamento das políticas públicas a partir das convicções subjetivas dos agentes do Estado. Para além das medidas de isolamento social, Bolsonaro também realizou declarações controversas sobre as vacinas espalhando desinformação, como em uma de suas *lives* na qual associou a vacina da covid-19 ao HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana).

Como coloca Avritzer (2020), o governo Bolsonaro entrou em uma crise profunda com a pandemia da covid-19, especialmente por se situar em um campo anticientífico mais acentuado que outros governos de extrema direita. Ele teve que enfrentar uma coalizão inédita entre imprensa, cientistas, governadores, organizações internacionais, porém, nesse momento radicalizou ainda mais seu negacionismo, promovendo aglomerações com frequência em Brasília e em outras partes do país.

Nessa radicalização do negacionismo científico obviamente as instituições científicas se tornam alvos dos ataques de Bolsonaro e seus apoiadores. Para além de serem percebidas como espaços de “doutrinação ideológica”, as universidades e escolas passaram a ser classificadas como um local de pessoas privilegiadas, que poderiam “não trabalhar” e continuar recebendo salário. Percebe-se uma articulação entre a retórica vinculada ao neoliberalismo e ao Estado mínimo com aquela associada à ideia de comunismo e marxismo, que seria preponderante nas universidades públicas. Em outros termos, seria necessário contestar a existência e o financiamento do ensino público considerando seus aspectos ideológicos que se traduziriam em suas práticas políticas, uma vez que a adoção de medidas de contenção à pandemia são percebidas como ações político-ideológicas e não como uma prática com embasamento científico. Tal articulação só se faz possível ante a máxima repetida à exaustão por vários políticos bolsonaristas e seus apoiadores: “conservador nos costumes e liberal na economia”.

Importante mencionar também que o negacionismo científico atinge não apenas as ciências naturais, como também as ciências humanas e sociais. Talvez um dos exemplos mais conhecidos na sociedade brasileira seja a negação do racismo, o indicativo de que ele inexistente no Brasil devido à miscigenação racial, argumento que sintetiza o chamado “mito da democracia racial”. Jair Bolsonaro, quando ainda era candidato à presidência da República em 2018, durante o programa *Roda viva* da TV Cultura, chegou a afirmar que os portugueses nunca pisaram em África, e que eram os próprios africanos que vendiam as pessoas escravizadas. Sérgio Camargo – ex-presidente da Fundação Palmares entre novembro de 2019 e março de 2022 – também chegou a afirmar publicamente que racismo

de verdade apenas existira nos Estados Unidos e não no Brasil. Outro exemplo recorrente diz respeito à negação do gênero como uma construção social, atacando perspectivas científicas que trazem esse debate, utilizando-se do termo “ideologia de gênero”, que fora criado pela Igreja Católica na América Latina, mas que tem sido apropriado por grupos religiosos e laicos nas atuais batalhas morais do mundo contemporâneo (Miskolci, 2021).

Queremos ressaltar assim que todos os negacionismos científicos devem ser combatidos e que a pandemia da covid-19 visibilizou de forma violenta seus efeitos. Para isso, é necessário recuperar também as escolas e universidades como espaços legítimos para arbitrar sobre a verdade dos fatos.

Qual o papel da formação de professores no contexto da pós-verdade?

Para tentarmos responder a essa questão é necessário atacar uma divisão histórica existente nas universidades brasileiras, que diz respeito à concepção de que os cursos de bacharelado formam pesquisadores e as licenciaturas formam professores, concebendo tais polos como intransponíveis e mesmo opostos.

Situando esse problema historicamente, é importante mencionar que os cursos de formação de professores surgem inicialmente como cursos secundários, dentro das chamadas “Escolas Normais”. Só ao longo do século XX é que se consolidam como cursos superiores, mas ainda assim eram uma formação sequencial aos cursos de bacharelado. Desse modo, em grande medida a gênese do chamado “modelo 3 + 1” encontrar-se-ia nesse modelo consolidado principalmente a partir da Faculdade Nacional de Filosofia, o que fortaleceu a dicotomia hierárquica entre bacharelado e licenciatura. Utilizamos aqui o termo dicotomia hierárquica, pois compreendemos que a relação que se estabelece historicamente nas instituições de ensino entre bacharelado e licenciatura não é apenas dicotômica (situando-os em polos opostos e incomunicáveis), mas também hierárquica, pois atribui um *status* de superioridade de um sobre o outro.

A dicotomia hierárquica existente entre bacharelado e licenciatura possui ao fundo a relação entre ciência e prática. Em outros termos: essa hierarquia simbólica que foi sendo elaborada historicamente compreende que os bacharéis se dedicam à pesquisa científica e os licenciados ao ensino. Todavia, propomos outro ângulo de análise para essa questão: o que diferenciaria a formação do bacharel e do licenciado não seria a dedicação à pesquisa científica ou ao ensino, mas sim o foco na forma de difundir o conhecimento científico. O licenciado teria como principal meio de divulgação do conhecimento científico o ensino na educação básica, ao passo que o bacharel faria uso de outras ferramentas, ainda que eventualmente possa também se utilizar da docência, porém, no ensino superior.

Nossa proposta de deslocamento semântico é compreendermos a licenciatura como uma carreira científica, considerando que os professores da educação básica são os principais agentes de difusão do conhecimento científico em nossa sociedade, do mesmo modo

que o livro didático é o principal material de síntese para o mesmo fim. O reconhecimento da licenciatura como uma carreira científica deve ser pensada em termos simbólicos e materiais, articulando essa pauta com as políticas educacionais, o que implica que os professores em suas carreiras necessitam não apenas de tempo de planejamento de aulas, como também tempo para se dedicarem a atividades científicas diversas, como ler e escrever artigos, participar de eventos etc.

Essa percepção dos professores como integrantes da carreira científica deve ser realizada não apenas no âmbito das políticas públicas, como também das sociedades científicas. O foco de entidades como a Academia Brasileira de Ciências Sociais (ABC), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), assim como outras que se organizam por áreas do saber deve ser também a difusão do conhecimento científico, tarefa para a qual os professores são os agentes mais habilitados.

No caso específico das ciências humanas é necessário ainda realizar um esforço de visibilizar que certos debates são antes científicos que morais. Uma das estratégias corriqueiras dos grupos conservadores e negacionistas é de situar questões como racismo, ou construção social do gênero, como pautas morais, ignorando (ou melhor, negando) a existência de um acúmulo de conhecimento científico sobre o tema. Essa separação entre pauta moral e pauta científica é relevante, pois o foco da docência das ciências humanas é apresentar um conjunto de conhecimentos produzidos e acumulados sobre o mundo social, não produzir um julgamento moral sobre essa realidade.³

Um dos investimentos a serem feitos em sala de aula – em todas as áreas do conhecimento – diz respeito ao lugar da ciência, diferenciando-a das crenças subjetivas e pessoais. Recordo-me de uma aluna que tive na primeira turma de ensino superior para o qual lecionei em 2008. Era um curso de licenciatura em Ciências da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e essa discussão surgiu em sala de aula na disciplina de Sociologia da Educação. Essa estudante em questão era uma das melhores da classe e foi indagada sobre quando tivesse que lecionar sobre o Big Bang. Ela apresentou uma posição muito interessante, sobre o dever que ela acreditava ter como professora de Ciências de apresentar a seus alunos as teorias científicas, mas que isso não implicava que ela subjetivamente abrisse mão de suas crenças pessoais.

Assim, argumentamos que as políticas de formação inicial e continuada de professores devem enfatizar essa vocação científica da docência, compreendendo-a como um importante meio de difusão do conhecimento. Sem uma sólida formação científica dos professores da educação básica não teremos uma sociedade que encara a ciência com seriedade, ou ainda, que seja capaz de diferenciar fatos, resultados de pesquisas, das opiniões pessoais.

³ Não estamos aqui defendendo uma pretensa postura de neutralidade, pelo contrário, pois é o acesso ao conhecimento produzido no campo das ciências humanas que nos possibilita estranhar e desnaturalizar a realidade.

Considerações finais

A contestação da legitimidade das instituições científicas e da própria ciência ironicamente alastrou-se em um momento no qual elas se mostraram fundamentais. Sem ciência não haveria vacinas e sem vacinas não haveria saída para a pandemia. Jair Bolsonaro manteve sob segredo se foi vacinado ou não, de modo que por meio dessa posição ambígua ao mesmo tempo acena para seus apoiadores mais radicais que se opõem ao que eles denominam de “ditadura da vacina”, mas também deixa em aberto a possibilidade de que tenha se vacinado, esquivando-se das críticas mais diretas sobre esse tema.

É importante mencionar ainda que o período da pandemia da covid-19 demarca também o afastamento de alguns agentes políticos em relação a Bolsonaro. Não houve apenas um grande número de ministros da Saúde que deixaram o cargo desde o início da pandemia – Marcelo Queiroga foi o quarto ministro da Saúde no Brasil desde o início da pandemia –, como também políticos eleitos no mesmo partido do ex-presidente em 2018 (o Partido Social Liberal,⁴ PSL) que se afastaram de seu espectro político, culminando com a saída de Bolsonaro do partido e posterior filiação ao Partido Liberal (PL). Ainda que ele não tenha conseguido se reeleger, muitos de seus ex-ministros obtiveram votações expressivas, como Damares Alves, Marcos Pontes, Ricardo Salles, Sérgio Moro etc. Somam-se a esse cenário os atos terroristas que ocorreram na primeira semana de janeiro de 2023, o que demonstra a força do bolsonarismo no Brasil.

Ante a esse cenário ameaçador, marcado pela vivência de quatro anos de um governo federal com uma postura anti-ciência, é necessário redimensionarmos o papel dos professores da educação básica no contexto da pós-verdade, situando-os no centro da discussão nacional em torno da carreira científica, algo que só é possível de ser feito se articulado a políticas educacionais como o Pibid e o PRP.

Referências

AVRITZER, Leonardo. *Política e antipolítica: a crise do governo Bolsonaro*. São Paulo: Todavia, 2020.

BRAGA, Ruy. As jornadas de junho no Brasil: crônica de um mês inesquecível. *Observatório Social de América Latina*, v. 8, p. 51-61, 2013.

CAPONI, Sandra. Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. *Estudos avançados*, v. 34, p. 209-224, 2020.

⁴ Importante mencionar que o PSL passou de um único deputado federal eleito em 2014 para 52 em 2018, tornando-se o segundo maior partido na Câmara dos Deputados, perdendo apenas para o PT. Em 2022, o PSL fundiu-se com o Partido Democratas (DEM) dando origem ao União Brasil (União), que atualmente é o maior partido do Congresso Nacional.

- CESARINO, Letícia. Identidade e representação no bolsonarismo. *Revista de Antropologia*, v. 62, n. 3, p. 530-557, 2019.
- MARTINS, Carlos Benedito. As origens pós-graduação nacional (1960-1980). *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 6, n. 13, p. 9-26, 2018.
- MCINTYRE, Lee. *Post-truth*. Cambridge: MIT Press, 2018.
- MESSEMBERG, Débora. A direita que saiu do armário: a cosmovisão dos formadores de opinião dos manifestantes de direita brasileiros. *Sociedade e Estado*, v. 32, p. 621-648, 2017.
- MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Revista Direito e práxis*, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.
- MISKOLCI, Richard. *Batalhas morais: política identitária na esfera pública técnico-midiaticizadora*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.
- NEVES, Clarissa Eckert Baeta; RIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochelle. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. *Sociologias*, p. 124-157, 2007.
- OLIVEIRA, Amurabi. A quarentena é branca: classe, raça, gênero e colonialidade. *Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PosColoniais*, v. 10, n. 1, p. 193-203, 2020a.
- OLIVEIRA, Amurabi. Educación, negacionismo y desigualdades en Brasil en tiempos de pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, v. 9, n. 3, p. 1-12, 2020b.
- OLIVEIRA, Amurabi. The rise of the School without party movement and the denunciations against the “indoctrinating teachers” in Brazil. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, n. 11, p. 85-100, 2022.
- PETERS, Michael. Education in a post-truth world. *Educational Philosophy and Theory*, v. 49, p. 6, p. 563-566, 2017.
- RODRIGUES, Lidiane Soares. Brazilian political scientists and the Cold War: Soviet hearts, North-American minds (1966–1988). *Science in Context*, v. 33, n. 2, p. 145-169, 2020.
- SCHERER-WARREN, Ilse. Manifestações de rua no Brasil 2013: encontros e desencontros na política. *Caderno CRH*, v. 27, p. 417-429, 2014.
- SISMONDO, Sergio. Post-truth? *Social studies of science*, v. 47, n.1, p. 3-6, 2017.
- SOUZA, Jessé. *A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado*. São Paulo: Leya, 2016.
- WIGHT, Colin. Post-truth, postmodernism and alternative facts. *New Perspectives*, v. 26, n. 3, p. 17-29, 2018.

A formação do professor de ciências e biologia na Universidade de Brasília: uma trajetória entre diretrizes, bacharelizações e a constituição da licenciatura

Ana Júlia Pedreira
João Paulo Cunha de Menezes
Samuel Molina Schnorr

Introdução

E não se diga que, se sou professor de biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo apenas ensinar biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política. Como se a vida, a pura vida, pudesse ser vivida de maneira igual em todas as suas dimensões na favela, no cortiço ou numa zona feliz dos “Jardins” de São Paulo. Se sou professor de biologia, obviamente, devo ensinar biologia, mas ao fazê-lo, não posso seccioná-la daquela trama (Freire, 1992, p. 78-79).

Conforme Myriam Krasilchik (1987), o ensino de Ciências no Brasil foi considerado obrigatório, nos anos finais do antigo curso ginásial, somente após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024/61. Pouco tempo depois, com a promulgação da Lei nº 5.692/71, tornou-se obrigatório, também, o ensino de Ciências no primeiro grau, atualmente o ensino fundamental. Nesse contexto, o ensino de Ciências e Biologia no Brasil tem sido considerado fundamental para a sociedade, independentemente das diferentes reformas e visões propostas para a educação.

De uma maneira geral, o ensino de Ciências e Biologia continua ocupando um lugar de destaque nos currículos escolares, especialmente nos últimos anos de desenvolvimentos científicos e tecnológicos reconhecidos na sociedade (Nardi; Almeida, 2004). Esse espaço assegurado nos currículos se justifica, sobretudo, porque, por um lado, o ensino de Ciências oferece aos alunos um significativo acervo de conhecimentos científicos desenvolvidos historicamente pela Humanidade, combinando a ideia de progresso da ciência ao avanço da sociedade. Por outro, porque pensa a formação dos estudantes como indissociável dos conhecimentos científicos, assim abrange um ideal de cidadania atrelado a uma alfabetização científica, condição para viver nesta sociedade.

Entretanto, para que essa formação aconteça, é indispensável a compreensão de que a formação de professores não está dissociada de processos sociais, políticos, econômicos e culturais. Além disso, algumas problemáticas específicas da formação de professores dessa área persistem ao longo do tempo, bem como novas demandas vão surgindo para tentar tornar compatível uma formação de professores com as diversas requisições e objetivos de ensinar Ciências e Biologia atualmente.

Nesse cenário, este trabalho pretende contribuir com elementos que possibilitem uma reflexão acerca das diretrizes para a formação de professores no Brasil e a constituição do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Brasília (UnB), buscando compreender a importância da formação de professores de Ciências e Biologia na sociedade atual, em meio a visões negacionistas e limitadas da área pedagógica e científica.

Histórico das diretrizes para a formação dos professores

Os cursos de Biologia no Brasil, de forma geral, remontam suas origens aos cursos de História Natural, que passaram a existir ao final da década de 1930. Com o começo da reforma universitária, ao fim da década de 1960, os cursos de História Natural foram divididos entre Geologia e Ciências Biológicas. Este segundo curso com duração de quatro anos, dispostos em dois períodos: o primeiro constituía três anos de estudos em disciplinas específicas da Biologia; no segundo, em um ano, os alunos estudavam as disciplinas de formação pedagógica (Ayres, 2005). Somente com o término dos quatro anos o discente recebia o grau de licenciado. Essa perspectiva formativa ficou nacionalmente reconhecida como o modelo 3 + 1 (três mais um) para a formação de professores. Essa modalidade se perpetuou nos cursos de

licenciatura no Brasil, ainda que vinculada à ideia de ser uma formação dissociada da realidade escolar, da formação docente, bem como dos conhecimentos específicos e pedagógicos.

No ano de 1974 foi instituído o curso de licenciatura de curta duração em Ciências, com uma carga horária mínima de 1800 horas, resultado da promulgação da Resolução do CFE nº 30/1974. Física, Química, Biologia, Matemática e Geologia eram as disciplinas das grades curriculares que formavam os professores polivalentes em ensino de Ciências para atuar no primeiro grau (atualmente ensino fundamental). A formação do professor do segundo grau (ensino médio), segundo essa mesma resolução, seria feita em complementação por habilitação específica (Goedert, 2004). Um ano depois, em 1975, a Resolução do CFE nº 37/1975 deliberou a obrigatoriedade dos cursos de licenciatura curta em Ciências para a formação dos professores.

A partir da Resolução do CFE nº 30/1974 ocorre uma consistente inauguração de novos cursos de licenciatura em Ciências, com habilitação em Biologia, em instituições privadas e públicas, notadamente nas grandes cidades (Tomita, 1990). Os cursos de licenciatura curta, mesmo com diferentes críticas, ainda eram ofertados em algumas regiões até a metade da década de 1990.

Nesse contexto e com a proposta de organizar a educação no Brasil e a formação de professores, foi promulgada a instituição da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as novas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), implementando as licenciaturas plenas em Ciências Biológicas. Desde o estabelecimento desse documento normativo, algumas diretrizes curriculares, sendo de competência do Conselho Nacional de Educação (CNE), foram instituídas para os cursos de formação de professores da educação básica, dentre eles o de Ciências e Biologia. De acordo com Goedert (2004), a promulgação da LDB acarretou mudanças significativas no contexto educacional brasileiro, especialmente no que concerne à formação de professores.

A partir dos anos 2000 conseguimos reconhecer dois fenômenos importantes para os cursos de licenciatura em Biologia no Brasil: a instituição das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores de biologia e o processo de expansão desses cursos no Brasil. O Parecer nº 1.301/2001, aprovado pelo CNE em novembro de 2001, propõe, parcialmente, orientações para a organização curricular das graduações em Ciências Biológicas, tanto do bacharelado quanto da licenciatura, ainda que somente indique o perfil do profissional bacharel formado por esses cursos, não se posicionando sobre os licenciados. Logo em seguida, a Resolução do CNE nº 7/2002 institui as diretrizes curriculares para os cursos de Ciências Biológicas (bacharelado e licenciatura), pautando a (re)formulação dos projetos pedagógicos desses cursos. Há nessa resolução, também, algumas definições de aspectos importantes, tais quais o perfil do formando, competências e habilidades, estrutura do curso e conteúdos curriculares.

Essas diretrizes, quanto ao perfil do estudante, indicam, por exemplo, que o graduando deverá estar ciente de sua responsabilidade como educador nos vários contextos de atuação profissional. Quanto às almejadas habilidades e competências desenvolvidas pelos

estudantes dos cursos de Biologia, o documento prediz que se deve portar como educador, consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva socioambiental (Feitosa, 2014). Conforme essas diretrizes, os conteúdos curriculares precisam ser reunidos em três grupos: conteúdos básicos, conteúdos específicos, estágios e atividades complementares. Para contemplar as demandas escolares, do ensino fundamental ao médio, o documento indica que, para os cursos da modalidade licenciatura, os conteúdos específicos antevistos em seus projetos pedagógicos precisarão considerar, fora os conteúdos próprios das Ciências Biológicas, temas das áreas de Química, Física e da Saúde. Assim, a formação pedagógica desses cursos precisa considerar uma perspectiva educativa abrangente, destacando a formação para o ensino de ciências ao nível fundamental, bem como para o ensino da biologia ao nível médio.

Quanto aos estágios curriculares, estes devem ser considerados atividades obrigatórias e supervisionadas, contabilizando horas e créditos na formação do licenciado. Visando garantir a interação entre a teoria e a prática, diferentes atividades são previstas nas diretrizes, tais quais monitoria, iniciação científica, apresentação de trabalhos em congressos e seminários, iniciação à docência, cursos e atividades de extensão. Apesar das diferentes críticas a essas diretrizes, em especial a concepção de competências na formação docente e o alinhamento com a formação voltada ao mercado de trabalho, instituiu-se, somente em 2002, um documento a nível nacional para os cursos de licenciatura, com normas, diretrizes e processos a serem seguidos nos currículos das graduações para a formação de professores. A Resolução do CNE nº 2/2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica ao nível superior, define que será necessária a realização de 400 horas de prática como componente curricular, devendo elas serem vivenciadas ao longo do curso e também que os estudantes de licenciatura deverão cumprir 400 horas de estágio curricular supervisionado, devendo ocorrer a partir da segunda metade do curso.

Após articulações e empenhos de diferentes setores da educação, instituíram-se as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: a Resolução do CNE nº 2, de julho de 2015. Nessas diretrizes, pela primeira vez, considerou-se a formação inicial e continuada como indissociáveis da formação geral do docente, não obstante ocorrerem em momentos diferentes. Outrossim, essa resolução indica que os professores da educação básica devem ser valorizados por outras possibilidades, além da formação inicial e continuada, tais quais carreira, salário e condições de trabalho (Dourado, 2015).

As diretrizes publicadas em 2015 foram revogadas em 2019, especialmente porque embates políticos e econômicos no Brasil determinaram novos rumos para a educação básica, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a organização do Novo Ensino Médio. A resolução do CNE nº 2, de dezembro de 2019, demarca diferentes diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e estabelece a Base Nacional Comum para Formação de Professores

da Educação Básica (BNC-Formação). Nesse documento, aparecem definições sobre as competências profissionais do professor embasadas em três diferentes dimensões: a) uma que trata dos conhecimentos profissionais comuns aos docentes; b) outra da prática profissional, em especial a atuação em sala de aula; e c) por fim, uma dimensão do engajamento profissional, como um conjunto de competências específicas e suas habilidades correlativas.

Como podemos perceber, a formação de professores do ensino de Ciências e Biologia nos cursos de licenciatura passou por distintas expectativas e contextos ao longo do tempo, com diferentes avanços e retrocessos. Com esse cenário, destacamos o quanto as distintas legislações e diretrizes impactam as perspectivas da formação docente e implicam em uma construção gradativa e oscilatória da identidade profissional dos professores de Ciências e Biologia das escolas brasileiras de educação básica. Embora essas diretrizes delineiam o perfil profissional, as habilidades e as competências dos cursos de licenciatura, elas deixam em silêncio ou em aberto as expectativas em relação aos professores de Ciências Biológicas e à inclusão de práticas mais próximas da escola como um componente curricular.

A análise de projetos pedagógicos de cursos de Ciências Biológicas em todo o país permitiu que Gatti e Nunes (2009) confirmassem que as instituições ainda apresentam um modelo de currículo mínimo e com a modalidade 3 + 1, mesmo propendendo a atender às diretrizes curriculares, bem como adequar os currículos à realidade e necessidades regionais. Logo, mesmo que as licenciaturas acompanhem as diretrizes, o modelo formativo que estrutura os cursos mantém modelos tradicionais de formar professores, sobrando poucos espaços para projetos pedagógicos inovadores ou que minimamente se afastem dos modelos costumeiros de formar professores (Ayres; Selles, 2012).

Essa perspectiva é especialmente problemática quando atentamos para os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, nos quais prevalece uma formação docente apartada da realidade educacional, de sua complexidade e da especificidade de uma área científica e pedagógica, resultando em uma concepção “bacharelesca” de formação docente. Há certa proeminência, nos currículos das graduações, de conhecimentos e conteúdos curriculares das disciplinas que compõem a Biologia (por exemplo, Ecologia, Anatomia, Botânica, Zoologia), sem a necessária articulação com a escola e a educação básica (Antiqueira, 2018). Assim, ainda que os alunos finalizem o curso de licenciatura, acabam tendo uma noção superficial sobre a educação, com dificuldades em desenvolver uma identidade como “professores” de Ciências e Biologia (Medeiros, 2017). Com isso, desenvolvem expectativas que, associadas às concepções técnicas e utilitaristas da educação, entendem as disciplinas pedagógicas como um espaço para apresentar modos certos de ministrar aulas na educação básica, desvalorizando a complexidade e as incertezas presentes no processo formativo e subjugando o próprio desenvolvimento dos saberes escolares.

Entendemos que a formação de professores no Brasil tem ocorrido a partir de uma estrutura formativa insuficiente, ao integrar de modo superficial as práticas de ensino que essa preparação deveria, supostamente, atender. Esse efeito “bacharelizante” da formação dos professores, conforme Medeiros (2017), é uma das hipóteses aventadas para a má

formação docente no Brasil, que repercute nos reconhecidos fracassos da educação, sendo mais um marcador desmoralizante desses profissionais. Além disso, existe certo direcionamento nas diretrizes para a formação de professores de reconhecer o papel educador na atuação do biólogo, bacharel ou licenciado, o que pode abrir espaço para o reconhecimento de um bacharel-educador, bastando apenas portar-se como ou desempenhar um processo educacional para ser considerado professor.

Visando garantir a qualidade da formação inicial e continuada de professores, foi promulgada a Lei nº 11.502/2007, que determinou à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), a responsabilidade sobre a Política Nacional de Formação de Professores. Esta visa ampliar a oferta dos cursos de formação inicial de docentes, bem como melhorar a sua qualidade. Dentro das ações previstas nessa política nacional, foi criado no ano de 2007 o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e, em 2017, o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Ambos visam inserir o estudante de licenciatura na escola pública de educação básica, aproximando-os da prática docente, sob supervisão de um professor da escola e de outro da universidade. Tais programas favorecem a aproximação entre escola e universidade, estabelecendo parcerias importantes entre as instituições.

O Pibid é voltado aos estudantes de licenciatura na primeira metade de sua formação. O programa dá oportunidade aos licenciandos para participar de atividades que fazem parte da prática docente, escola pública de educação básica. Já o PRP, que atende estudantes que já concluíram mais de 50% do curso de licenciatura ou que estão cursando a partir do quinto período do curso, propõe-se a estimular a inserção do licenciando na escola, promovendo a aproximação entre a escola e a universidade. Esses programas buscam auxiliar o estudante de licenciatura e futuro professor, fazendo com que ele vivencie situações de docência que possam avançar na superação de problemas relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem. Os programas também visam incentivar a formação de docentes concedendo bolsas a esses estudantes, muito embora o quantitativo ofertado pela Capes não seja suficiente para atender a todos os que se interessam em participar.

Breve histórico da licenciatura em Ciências Biológicas na UnB

Segundo Salles (2013), o curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UnB foi criado no ano de 1970 e, por duas décadas, isto é, até o início da década de 1990, seguiu o modelo formativo 3 + 1. O autor relata que, no início do curso, as disciplinas ofertadas eram semelhantes àsquelas do bacharelado, sendo o papel dos professores do Instituto de Biologia (IB) na formação inicial restrito à supervisão do estágio que ocorria nas escolas públicas da então Fundação Educacional do Distrito Federal. Podemos perceber, nesse cenário, que a criação do curso na UnB já é marcada por esses traços “bacharelescos” que posicionam a formação de professores como um apêndice da formação do bacharel.

No ano de 1993 inicia-se o curso de licenciatura noturno, que prevê, a partir do Projeto Acadêmico Orgânico dos Cursos Noturnos de Licenciatura da UnB, a oferta de disciplinas de metodologia que estivessem diretamente relacionadas ao ensino do conteúdo específico da licenciatura. Sendo assim, disciplinas como Metodologia do Ensino de Biologia e Metodologia do Ensino de Ciências passaram a ser oferecidas por professores biólogos do próprio Instituto de Ciências Biológicas (Salles, 2013). Nesse mesmo ano, 1993, foi criado o Laboratório de Ensino de Biologia (LEB), visando não somente desenvolver pesquisas na área do ensino de Ciências e Biologia, mas também integrar o curso de licenciatura com a educação básica, ofertando cursos de formação continuada aos professores de Brasília.

Ainda com relação ao curso de licenciatura criado no ano de 1993, Salles (2013) afirma que o Projeto Orgânico previa a oferta de disciplinas psicopedagógicas ao longo da graduação, de modo a aproximar o licenciando das escolas desde o início do seu curso e não apenas ao final, como era no modelo 3 + 1. No entanto, a inserção dessas disciplinas ocorreu apenas no curso de licenciatura noturno, permanecendo o esquema 3 + 1 para o curso de licenciatura diurno. A união dos currículos de licenciatura diurno e noturno ocorreu anos depois. A opção da licenciatura diurno foi suspensa no segundo semestre do ano de 2014, mantendo-se assim desde então.

A despeito das referências, discussões e diretrizes que buscavam oferecer maior flexibilidade na estrutura dos cursos de licenciatura, incorporando na matriz disciplinar maior relação entre teoria e prática educacional, constatamos que o curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UnB, enquanto instituição formativa e pelo seu modo de organização das disciplinas, dependeu menos atenção à formação de professores, seguindo a tradição “bacharelesca”. Ou seja, o curso de formação de professores de Ciências e Biologia noturno, quando inaugurado e estruturado, desenvolveu e preparou esse profissional distante da realidade educacional brasileira, no que diz respeito às disciplinas pedagógicas ofertadas.

No ano de 1998, o então LEB passa a se chamar “Laboratório de Pesquisas em Ensino de Ciências e Biologia (LPECB)” e finalmente, em 2003, de “Núcleo de Educação Científica (NECBio)”, atual denominação. O Núcleo é formado por professores biólogos com diferentes experiências no ensino de Ciências e Biologia.

O curso de licenciatura em Ciências Biológicas sempre participou dos editais dos programas de iniciação à docência, integrantes da Política Nacional de Formação de Professores, desde a sua primeira oferta em 2007. Para o Pibid já foram oito editais com a presença de docentes do NECBio e discentes da licenciatura em Ciências Biológicas nos anos de 2007, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2018 e 2020.¹ Já para o PRP houve edital nos anos de 2018 e 2020, com a participação de docentes e discentes em ambos. Entendemos que seja de fundamental importância essa participação, uma vez que esses programas visam auxiliar no processo de formação inicial dos estudantes e também na aproximação entre escola e universidade, estabelecendo parcerias que são muito valiosas para ambas as

¹ No ano de 2022 foram abertos editais para o Pibid e o PRP, mas o resultado não foi divulgado até o momento da escrita deste capítulo.

instituições. A presença dos estudantes nas escolas, ao longo do seu processo formativo, amplia os olhares sobre a docência não apenas para as atividades que desenvolvam em sala de aula, mas também para conhecerem a escola na totalidade e perceberem que a docência vai muito além da sala de aula. As discussões sobre o que estudantes e docentes vivenciam nesses programas de iniciação à docência se ampliam e passam a fazer parte dos debates que ocorrem nas disciplinas pedagógicas ofertadas pelo NECBio.

A oferta de disciplinas pedagógicas por professores da Biologia visa proporcionar ao licenciando uma formação para a educação científica. Segundo Schnorr e Pietrocola (2022), a educação científica pode ser compreendida como espaço em que se encontram os discursos pedagógicos e científicos, o que acaba por suceder em abordagens específicas das teorias da educação para o ensino das Ciências. Desde a criação do curso de licenciatura noturno, a oferta das disciplinas pedagógicas vem sofrendo alterações, visando melhorar a qualidade do profissional a ser formado.

Pode-se perceber no Quadro 1 que ao longo dos anos houve uma diminuição na oferta de disciplinas de serviço (disciplinas ofertadas para vários cursos de licenciatura simultaneamente, sem uma abordagem mais específica da área de formação) e um aumento na oferta de disciplinas pelos próprios professores da área. Esses professores são, em geral, doutores e pesquisadores na área do Ensino de Ciências.

Quadro 1 – Disciplinas pedagógicas ofertadas no curso de licenciatura em Ciências Biológicas de 1993 até 2021

ANO DE INÍCIO DE OFERTA DO CURRÍCULO				
1993	2000	2012	2013	2021
Organização da educação brasileira** 60h (2)	Organização da educação brasileira** 60h (2)	Organização da educação brasileira** 60h (2)	Elementos da prática educacional* 30h (1) Filosofia e História das Ciências* 30h (1)	Elementos da prática educacional* 30h (1) Filosofia e História das Ciências* 30h (2)
Desenvolvimento psicológico e ensino** 60h (3)	Desenvolvimento psicológico e ensino** 60h (3) Psicologia da Educação** 60h (4)	Desenvolvimento psicológico e ensino** 60h (3) Psicologia da Educação** 60h (4)	Psicologia da Educação** 60h (1)	Psicologia da Educação** 60h (1)
Aprendizagem no ensino** 60h (4)		Fundamentos de desenvolvimento e aprendizagem** 90h (4)		
Didática fundamental** 60h (5)	Didática fundamental** 60h (5)	Didática fundamental** 60h (5)	Didática das Ciências Naturais* 60h (2) Didática da Biologia* 60h (4)	Didática das Ciências Naturais* 60h (3) Didática da Biologia* 60h (4)

A formação do professor de ciências e biologia na Universidade de Brasília: uma trajetória entre diretrizes, bacharelizações e a constituição da licenciatura

ANO DE INÍCIO DE OFERTA DO CURRÍCULO				
1993	2000	2012	2013	2021
Metodologia de ensino de Ciências* 60h (6)	Metodologia de ensino de Ciências* 60h (6)	Metodologia de ensino de Ciências* 60h (6)	Prática de Educação em Ciências 1* 30h (5)	Práticas de ensino e pesquisa na educação básica* 60h (6)
Metodologia de ensino de Biologia* 60h (7)	Metodologia de ensino de Biologia* 60h (7)	Metodologia de ensino de Biologia* 60h (7)	Prática de Educação em Ciências 2* 30h (6)	Práticas de educação para a diversidade no Ensino de Biologia* 30h (7)
			Prática de Educação em Biologia 1* 30h (6)	Práticas de novas tecnologias de ensino* 30h (7)
			Prática de Educação em Biologia 2* 30h (5)	Ensino inclusivo* 30h (8)
Estágio supervisionado para licenciatura em Biologia 1* 120h (8)	Estágio supervisionado no Ensino de Ciências* 90h (7)	Estágio supervisionado no Ensino de Ciências* 90h (8)	Estágio supervisionado no Ensino de Ciências* 90h (8)	Estágio supervisionado em Ensino de Ciências e Biologia 1* 90h (5)
Estágio supervisionado para licenciatura em Biologia 2* 120h (8)	Estágio supervisionado no Ensino de Biologia* 90h (8)	Estágio supervisionado no Ensino de Biologia* 90h (9)	Estágio supervisionado no Ensino de Biologia* 90h (9)	Estágio supervisionado em Ensino de Ciências e Biologia 2* 90h (6)
				Estágio supervisionado em Ensino de Ciências e Biologia 3* 120h (7)
				Estágio supervisionado em Ensino de Ciências e Biologia 4* 120h (8)
			Projeto de Pesquisa em Educação Científica* 60h (9)	Projeto de pesquisa em Educação Científica 1* 60h (8)
				Projeto de pesquisa em Educação Científica 1* 90h (9)
40 créditos totais	36 créditos totais	42 créditos totais	40 créditos totais	64 créditos totais

Disciplina * Ofertada pelo Instituto de Biologia/NECBio/carga horária da disciplina (semestre em que é ofertada)/
** Ofertada pela Faculdade de Educação

Fonte: Elaboração dos autores (2022)

Do ano de 1993 até 2011 foram ofertadas oito disciplinas pedagógicas (Quadro 1), metade delas ministradas por docentes do NECBio e a outra metade por docentes da Faculdade de Educação (FE) da UnB, como disciplinas de serviço. No ano de 2012, a FE passa a ser responsável pela oferta de mais uma disciplina pedagógica, com um total de cinco, mantendo-se as quatro disciplinas ofertadas pelo NECBio. Em 2013 esse cenário mudou, sendo a FE ficou responsável pela oferta da disciplina de Psicologia da Educação, sendo as demais 11 disciplinas pedagógicas ofertadas pelo NECBio.

Por fim, percebemos a partir do Quadro 1 que no ano de 2021, a FE continuou responsável pela oferta da disciplina de Psicologia da Educação, enquanto o NECBio passou a ofertar 14 disciplinas aos estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas. Essa ampliação visou oferecer ao licenciando uma formação voltada à educação científica e também atender às exigências das resoluções propostas pelo CNE.

É possível perceber um aumento com relação ao total de créditos de disciplinas pedagógicas ofertados no curso de licenciatura em Ciências Biológicas desde o ano de 1993, quando eram cursados 40 créditos de disciplinas pedagógicas, até os 64 créditos ofertados a partir do ano de 2021. No entanto, percebemos uma diminuição em relação aos anos de 1993 e 2000, em virtude da redução de horas das disciplinas de estágio supervisionado, que eram 120 horas em 1993 e se tornaram 90 horas cada a partir do ano 2000. O estágio supervisionado, que era formado por duas disciplinas de 90 horas do ano de 2000 até 2020, passa a ser composto por quatro disciplinas que totalizam 420 horas, a partir de 2021, atendendo enfim à Resolução nº 2/2002 do CNE.

A importância dos professores de Ciências e Biologia na sociedade atual

Considerando os elementos propostos anteriormente, que versam sobre o histórico das diretrizes para a formação de professores e o histórico da licenciatura em Ciências Biológicas, em especial do curso da UnB, é importante retratar a importância desses profissionais na sociedade. Analisando os eventos científicos ocorridos na última década, do derretimento das calotas polares ao surgimento da covid-19, estamos cercados por questões de natureza complexa e caótica (Kurtz; Snowden, 2003), resultando em desafios que afetam cada um de nós. O conhecimento biológico nunca se acumulou e modificou nossa compreensão da vida com velocidade tão rápida como a que ocorre hoje. Nunca os avanços alcançados pelo campo das Ciências contribuíram tanto para melhorar a qualidade de vida. E nunca a ignorância dos conceitos científicos, bem como a crença em *fake news* e suas consequências, foi tão potencialmente perigosa para os indivíduos e para a sociedade (El-Nemr; Tolymat, 2000).

Compreender a ciência pode ser um fator importante no mundo que vivemos hoje, já que estamos diante de um crescimento do negacionismo científico. A falta de uma análise crítica dos fatos, vivenciada por muitos jovens e adultos na população, acaba por ampliar a propagação de notícias falsas. Dessa forma, o papel da educação científica se torna cada vez mais fundamental, pois, ao tratar de temáticas controversas, possibilita que os estudantes desenvolvam argumentos (Cassiani; Selles; Ostermann, 2022) que os auxiliem na tomada de decisões (Chassot, 2003) e no desenvolvimento do espírito científico de questionar, pesquisar, produzir evidências a partir da análise crítica de informações sobre o mundo e sobre a própria ciência, contribuindo, assim, para a formação humana do sujeito.

Chassot (2003) considera que a ciência se trata de uma linguagem, logo, ser alfabetizado cientificamente passa por conseguir “[...] ler a linguagem em que está escrita a natureza. É um analfabeto científico aquele incapaz de uma leitura do universo” (Chassot, 2003, p. 91). Desse modo, uma formação de professores com foco na educação científica pode auxiliar o futuro professor de Ciências e Biologia na contextualização de suas aulas, ampliando as possibilidades de aproximação e compreensão do estudante da linguagem da ciência.

Para Cardoso e Gurgel (2019), é necessário justificar a cada dia o papel que o conhecimento científico tem na formação dos cidadãos, especialmente daqueles que não têm interesse em seguir a carreira acadêmica, na perspectiva de promover uma postura crítica e participativa destes em uma sociedade fortemente influenciada pela ciência e pela tecnologia. Assim, é papel da escola formar cidadãos que consigam olhar o mundo de forma crítica e os professores são parte importante desse processo.

Diante do exposto, cabe reafirmar que a ciência e a formação de professores são, por natureza, socialmente situadas e inerentemente sociopolíticas, pois dependem das perspectivas e dos valores ontológicos mantidos por pesquisadores e professores (Verma *et al.*, 2022). No entanto, para Pietrocola e colaboradores (2021) existe um ponto cego no ensino de Ciências que deixa a sociedade desamparada diante de todas as informações apresentadas como, por exemplo, o que ocorreu no início da pandemia da covid-19 e o que ocorre hoje com a disseminação do vírus monkeypox. A falta de informação da sociedade traz reflexões importantes para a formação de professores. Uma vez que defendemos a alfabetização científica como base para o exercício da cidadania crítica, devemos encontrar maneiras de agir com sabedoria e equilíbrio, acessando o conhecimento científico e tecnológico desses indivíduos.

A relevância do conhecimento científico e questões sobre a sociedade e a vida humana obrigam toda a humanidade a aprender mais sobre a ciência, permitindo uma análise crítica e justificada sobre questões levantadas diariamente. Nesse sentido, as transformações científicas e tecnológicas que a sociedade enfrenta exigem repensar os objetivos da educação (Strieder *et al.*, 2017), a formação inicial docente e o papel que os professores devem exercer. Os esforços devem garantir aos estudantes uma ciência como campo de conhecimento acessível.

Esse processo de alfabetização científica exige uma reformulação no ensino de Ciências, para que os estudantes possam conhecer e compreender o seu conteúdo, desenvolver competências e adquirir a capacidade de projetar a sua aprendizagem para diferentes situações e contextos (Devés; Reyes, 2007). O acesso à ciência não constitui um problema cujo resultado é obtido pelos estudantes, mas sim mediado e regulado pela ação docente. Diante disso, Harlen (1999) chama atenção para o papel central que os professores possuem no desenvolvimento de atividades de pesquisa e na compreensão dos conceitos científicos.

Nesse cenário, os professores de Ciências e Biologia assumem papel de relevância, ao levasse conhecimento aos estudantes. Alcançar essa alfabetização científica “biológica” em seu nível multicultural por todos os estudantes tornou-se o principal ponto de

ênfase do ensino de Ciências e Biologia, conforme é observado na BNCC para o ensino fundamental e médio. Segundo Vasconcelos e Lima (2010, p. 324), os “[...] professores de Ciências são elementos-chave nas mudanças dos indicadores negativos do nosso ensino: além de trabalharem o conteúdo, atuam ativamente como mediadores no processo de inclusão científica e tecnológica”. Cabe ressaltar que quase todos os campos da Biologia, podendo variar da engenharia genética ao campo da conservação de ecossistemas, afetam diretamente as crenças, interesses econômicos ou convicções políticas de uma sociedade. Talvez em um passado remoto a ciência fosse uma disciplina bastante isolada, distante das preocupações de uma sociedade. Isso seguramente não é o caso do cenário atual. Entretanto, alcançar esse objetivo está longe de ser uma tarefa fácil. Requer que os professores tenham uma formação de excelência, com base conceitual adequada, habilidades para investigação científica e capacidade de reflexão.

Ao longo da última década, os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas vêm apresentando profundas mudanças em sua estrutura curricular e diretrizes metodológicas (Vasconcelos; Lima, 2010), como já mencionado, para melhor responder às mudanças que ocorreram na sociedade. No entanto, assegurar que os docentes consigam exercer suas atividades em um contexto social e educacional tem se tornado uma prioridade estratégica (Zaragoza *et al.*, 2021). Diante dessa necessidade de transformação, é importante que os cursos de licenciaturas se preocupem em usar o que está ao seu alcance para estabelecer ambientes de ensino e aprendizagem que possam contribuir com os futuros professores desenvolverem não apenas concepções temáticas da Biologia, no caso das licenciaturas em Ciências Biológicas, mas a capacidade de usar a compreensão e as habilidades científicas ao lidar com questões sociais complexas e atuais. Assim, é possível compreender

[...] o trabalho dos professores de Biologia como particularidade – como mediação dos diferentes elementos que o compõem – entre a singularidade dos conhecimentos biológicos e o ensino desses conhecimentos (Souza, 2021, p. 3).

No entanto, há alguns aspectos preocupantes, como apontado por Ramnarain e colaboradores (2022). Para esses autores, existem fragilidades observadas na formação inicial docente para o ensino de Ciências, considerando atuação presente e futura. Alguns dos problemas elencados por eles são: a) formação inicial de professores com abordagem única e; b) incorporação de novas tecnologias de aprendizagem. A justificativa para considerar esses problemas dentre outros observados na educação em Ciências está diretamente relacionada ao modo como essas situações podem afetar a formação de professores para relevância atual e futura.

O primeiro problema observado pelos autores é que os professores muitas vezes experimentam os programas de formação inicial docente no ensino de Ciências de maneira descontextualizada de suas realidades. Aliada a isso está a tendência que os programas possuem de seguir uma abordagem de “tamanho único”. Este não deveria ser o caso em cursos de licenciatura, pois os professores lidam constantemente com diferentes contextos

educacionais, especialmente em sistemas em que os recursos educacionais não são distribuídos de forma equitativa. Essas diferenças têm implicações sobre como os cursos desenvolvem profissionalmente os futuros professores.

Nesse sentido, é interessante observar que o curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UnB adota uma abordagem transformadora em seu currículo, inserindo disciplinas de relevância para o contexto atual. A exemplo disso podemos destacar as disciplinas obrigatórias de Práticas de Educação para a Diversidade no ensino de Biologia e Ensino Inclusivo. A inserção de novas disciplinas ou mesmo modificações em disciplinas já existentes têm, por objetivo, considerar o desenvolvimento do professor como uma experiência ativa, reflexiva, construtiva e contextualmente flexível. Aliada a essas modificações é importante ressaltar a inserção dos futuros professores em outros espaços de aprendizado como, por exemplo, o Pibid e o PRP, citados anteriormente.

Ao tratar sobre a segunda fragilidade na formação dos professores para um ensino aprimorado por tecnologia, destacamos novamente a importância das modificações ocorridas no currículo do curso, incluindo a disciplina obrigatória de Práticas em Novas Tecnologias de Ensino. Tal disciplina possibilita aos estudantes a compreensão das ferramentas didáticas presentes no século XXI, como robótica, pensamento computacional, realidade virtual, realidade aumentada e várias outras formas de realidades mistas que podem ser exploradas de forma otimizada no aprendizado de Ciências. Apesar de os potenciais benefícios da tecnologia para a aprendizagem de Ciências serem reconhecidos, o uso da tecnologia sem a devida facilitação por parte do professor também pode trazer problemas.

Diante do exposto, é esperado que os professores tenham diversas habilidades para conseguirem acomodar diferentes estudantes e contextos sociais (Krause, 2012). Como em outros problemas na sociedade atual, ensinar é contraditório, dinâmico e constitui uma interdependência complexa de vários fatores (Jordan *et al.*, 2014). Nesse sentido, defendemos a formação inicial dos professores de Ciências e Biologia contextualizada e atenta às desigualdades e problemáticas sociais, educacionais e científicas contemporâneas, e que contribua para o desenvolvimento da alfabetização científica pelos estudantes.

Considerações finais

Com esse trabalho, buscamos aprofundar uma reflexão necessária acerca das diretrizes para a formação de professores no Brasil e, sobretudo, como essas diretrizes influenciam a constituição e a estruturação do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UnB. Assim, procuramos evidenciar aspectos da formação de professores de Ciências e Biologia na sociedade atual e da importância de uma formação pedagógica e científica, que efetivamente pense um desenvolvimento profissional integrado. Esperamos que as problematizações apresentadas neste espaço gerem outras discussões, estabelecendo uma vigilante e constante reflexão acerca da licenciatura em Ciências e Biologia, especialmente para surgirem outras possibilidades de construir e desenvolver a formação desse profissional.

Entendemos que essas são demandas imprescindíveis e exigem do pensamento educacional uma transformação no modo como abordamos a formação dos professores. O “bacharelismo”, presente e persistente, parece querer penetrar, cada vez mais e sem conflitos, as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores. Precisamos advogar por uma estrutura formativa condizente com as necessidades apresentadas ao longo deste texto. A educação científica contemporânea exige um afastamento dos modos de ensinar arraigados na transmissão direta e unilateral dos conteúdos. Um modo mais perene de relacionar teoria e prática nessa formação passa por fortalecer e ampliar as iniciativas e os programas, como o Pibid e o PRP, que procuram colocar o panorama formativo dos professores em outras bases e estruturas, dando as condições necessárias para conseguirmos formar professores para atuar na e pela sociedade atual.

Referências

- ANTIQUEIRA, Lia M. O. R. Biólogo ou professor de biologia? A formação de licenciados em Ciências Biológicas no Brasil. *Rev. Docência Ens. Sup.*, v. 8, n. 2, p. 280-287, 2018.
- AYRES, Ana Cléa Moreira. *Tensão entre matrizes: um estudo a partir do curso de Ciências Biológicas da faculdade de Formação de Professores da UERJ*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.
- AYRES, Ana Cléa Moreira; SELLES, Sandra Escovedo. História da formação de professores: diálogos com a disciplina escolar de ciências no ensino fundamental. *Ensaio*, v. 14, n. 2, p. 51-66, 2012.
- CARDOSO, Danilo; GURGEL, Ivã. Por uma educação científica que problematize a mídia. *Linhas Críticas*, v. 25, p. e19850, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19850>. Acesso em: 29 jul. 2022.
- CASSIANI, Suzani; SELLES, Sandra Lucia Escovedo; OSTERMANN, Fernanda. Negacionismo científico e crítica à ciência: interrogações decoloniais. *Ciência & Educação*. v. 28. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320220000A>. Acesso em: 29 jul. 2022.
- CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*. n. 22. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gZX6NW4YCy6fCWFQdWJ3KJh/?lang=pt#>. Acesso em: 29 jul. 2022.
- DEVÉS, Rosa; REYES, Pilar. Principios y estrategias del Programa de Educación en Ciencias Basada en la Indagación (ECBI). *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, v. 41, n. 1, p. 115-131, 2007.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.

EL-NEMR, Medhat.; TOLYMAT, Hala. New prospective role for Biology teachers relevant to the year 2000 and beyond. *In: Proceedings of International Symposium conference*. BioEd. 2000.

FEITOSA, Raphael Alves. *O currículo como mandala: um estudo de caso sobre a formação do licenciado em Ciências Biológicas*. 2014. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará Fortaleza, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GATTI, Bernardete A.; NUNES Marina (oOrg.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GOEDERT, Lidiane. *A formação do professor de Biologia e o ensino da Evolução Biológica*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica/Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

HARLEN, Wynne. *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Ediciones Morata, 1999.

JORDAN, Michelle E.; KLEINSASSER, Robert C.; ROE, Mary F. Wicked problems: Inescapable wickedity. *Journal of Education for Teaching*, v. 40, n. 4, p. 415-430, 2014.

KRASILCHIK, Myriam. *O professor e o currículo das Ciências*. São Paulo: EPU/Edusp, 1987.

KRAUSE, Kerri-Lee. Addressing the wicked problem of quality in higher education: Theoretical approaches and implications. *Higher Education Research & Development*, v. 31, n. 3, p. 285-297, 2012.

KURTZ, Cynthia F.; SNOWDEN, David J. The new dynamics of strategy: Sense-making in a complex and complicated world. *IBM systems journal*, v. 42, n. 3, p. 462-483, 2003.

MEDEIROS, Jeane Barros Leal de Pontes. *Significados e sentidos do currículo de licenciatura: o que dizem professores formadores de um curso de ciências biológicas*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

NARDI, Roberto; DE ALMEIDA, Maria José Pereira Monteiro. Formação da área de ensino de ciências: memórias de pesquisadores no Brasil. *In: II Encontro Ibero-americano sobre Investigação Básica em Educação em Ciências*. Anais. Burgos, Espanha, 2004.

PIETROCOLA, Mauricio; RODRIGUES, Ernani; BERCOT, Filipe; SCHNORR, Samuel. Risk society and science education. *Science & Education*, v. 30, n. 2, p. 209-233, 2021.

RAMNARAIN, Umesh; PENN, Mafor; CAPPIS, Daniel; HSU, Ying-Shao. *Science teacher education for current and future relevance*. *In: Future-Proofing Teacher Education*. Routledge. p. 47-60, 2022.

SALLES, Paulo Sérgio Bretas de Almeida. *Licenciatura em Ciências Biológicas: 40 anos de transformações na formação de professores para a educação científica*. In: Instituto de Ciências Biológicas 1963-2013: fragmentos de memórias. Diniz, Ivone Rezende (org.). 2013.

SCHNORR, Samuel Molina; PIETROCOLA, Maurício. Educação em Ciências e Matemática no Brasil: uma revisão sistemática de 25 anos de pesquisa (1994-2018). *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, p. 1-30, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/37242>. Acesso em: 29 jul. 2022.

SOUZA, Rodrigo Diego de. O trabalho dos professores de Biologia: a teorização a partir das contribuições dos pesquisadores da área de ensino de Ciências e Biologia. *Ciência & Educação*, v. 27, 2021.

STRIEDER, Roseline, Beatriz; BRAVO TORIJA, Beatriz; GIL QUILEZ, Maria Jose. Science-technology-society: What are we doing in science education? *Enseñanza de las Ciencias*, v. 35, n. 3, p. 29-49, 2017.

TOMITA, Noemy Y. De História Natural a Ciências Biológicas. *Ciência e cultura*, p. v. 47, n. 12, p. 1173-1177, 1990.

VASCONCELOS, Simão Dias; LIMA, Kênio Erithon Cavalcante. O professor de Biologia em formação: reflexão com base no perfil socioeconômico e perspectivas de licenciandos de uma universidade pública. *Ciência & Educação*, v. 16, p. 323-340, 2010.

VERMA, Geeta; CAMPBELL, Todd; MELVILLE, Wayne; PARK, Byung-Yeol. Science Teacher Education and a Sociopolitical Turn: The Implications for Democratic Citizenship, and Environmental and Social Justice. *Journal of Science Teacher Education*, v. 33, n. 5, p. 459-465, 2022.

ZARAGOZA, Mireia Civís; DÍAZ-GIBSON, Jordi; CAPARRÓS, Annabel Fontanet; SOLÉ, Susana López. The teacher of the 21st century: professional competencies in Catalonia today. *Educational Studies*, v. 47, n. 2, p. 217-237, 2021.

O curso de licenciatura em ciências naturais da Universidade de Brasília: conquistas e desafios da formação de um profissional interdisciplinar

Jeane Cristina Gomes Rotta
André Vitor Fernandes dos Santos
Delano Moody Simões da Silva

Por que formar professores de Ciências Naturais?

A formação profissional do docente que irá atuar nas aulas de Ciências dos anos finais do ensino fundamental tem um contexto histórico que demonstra quanto essa formação tem passado por descontinuidades e percalços sujeitos às condições políticas e sociais. Salientando que, mesmo na atualidade, ela ainda não é adequadamente compreendida pelas instituições responsáveis pela formação desse professor (Gozzi; Rodrigues, 2017; Luz, 2018). Quando pensamos no docente que irá desenvolver uma prática pedagógica voltada para as aulas de Ciências Naturais na educação básica, mais especificamente nos anos finais do ensino fundamental, concebemos um profissional que tenha visão global das ciências da natureza, posto que a disciplina de Ciências Naturais ou da Natureza integra

conteúdo de diferentes ciências de referência, tais como Química, Física, Biologia, Geologia e aqueles provenientes da Matemática. Portanto, a formação inicial desse docente precisa possibilitar a apropriação desses conhecimentos em uma abordagem interdisciplinar (Magalhães Júnior; Pietrocola, 2010; Lopes; Rotta, 2019).

As licenciaturas plenas em Ciências Naturais ou da Natureza surgiram de maneira mais expoente no contexto nacional a partir dos anos 2000, e apesar de visarem uma formação interdisciplinar, muitos desses cursos têm apresentado dificuldades em realizar essa abordagem (Gozzi, Rodrigues, 2017; Luz, 2018). Entre esses entraves destacamos que não há diretrizes curriculares específicas, o que resulta numa lacuna normativa que regulamente tais cursos, que ficam sob a égide de cada instituição de ensino superior a reflexão acerca dos currículos dos cursos de licenciatura em Ciências Naturais (Gozzi; Rodrigues, 2017; Reis; Mortimer, 2020).

As configurações curriculares assumidas por cada instituição encontram-se intimamente relacionadas com as histórias institucionais e com as tradições que atravessam, não apenas no que diz respeito à constituição dos cursos, mas também aos rumos que eles tomam ao longo de seu desenvolvimento. Nesse âmbito, evidenciam-se cursos de licenciatura em Ciências Naturais com ênfase em uma ou mais ciências de referências. Esses aspectos indicam que, mesmo que essa perspectiva interdisciplinar seja cara à disciplina escolar de ciências e à formação do professor que atua nessa disciplina, há ausência de parâmetros normativos que orientem a matriz curricular das licenciaturas.

Portanto, esses pontos se somam a um quadro de dificuldades já características dos cursos de formação inicial de professores como, por exemplo, a abordagem da dinâmica da relação entre teoria e prática, a importância de apropriação de novos saberes, bem como de ambientes que possibilitem o confronto daqueles já estabelecidos. Assim, convergimos com Tardif (2014) quando defende que a aquisição e a mobilização de saberes precisam contemplar não só a natureza teórica e prática destes, mas também sua natureza vivencial.

Além disso, podemos destacar que as licenciaturas não costumam atrair o interesse dos jovens. Esse fato tem sido evidenciado devido a aspectos que alinham a docência a um “dom” pessoal, assim como da ausência de políticas públicas que promovam a valorização docente e seu desenvolvimento profissional (Ens *et al.*, 2020).

Com base nesse cenário, refletimos sobre quais as principais características das atuais licenciaturas interdisciplinares em Ciências Naturais ou da Natureza e como o curso de licenciatura em Ciências Naturais da UnB se posiciona nesse contexto. Também refletimos como essa licenciatura tem buscado se posicionar perante os desafios formativos e de atuação no mercado de trabalho desse professor. Portanto, o objeto desta pesquisa foi compreender como historicamente se constituíram os cursos de licenciatura em Ciências Naturais no âmbito nacional e destacar como a formação do docente em Ciências Naturais tem se desenvolvido no *campus* Planaltina da UnB.

Trajétória histórica dos cursos de licenciaturas em Ciências Naturais

Abordar a licenciatura em Ciências Naturais consiste em conhecer as circunstâncias da criação da disciplina escolar Ciências, pois é a partir de sua inserção na educação básica que surge a demanda de um profissional com domínio de conteúdos específicos das diferentes áreas de conhecimento das Ciências Naturais, bem como conhecimento didático-pedagógico para trabalhar com crianças e jovens. A disciplina Ciências foi formalizada na década de 1930 com a Reforma Francisco Campos (Brasil, 1931), possuindo uma característica integradora de diversos campos do conhecimento do campo científico. Mais tarde, aos aspectos relacionados ao conteúdo desses saberes de referência viria se agregar uma ideia de que essas diferentes Ciências compartilhariam um método único, “o método científico”, que possibilitaria essa integração do ponto de vista epistemológico (Macedo, Lopes, 1999; Ferreira, 2005; Gomes, Seles, Lopes, 2013). Assim, essa disciplina assumiria caráter introdutório ao estudo das Ciências, como se fosse uma iniciação ao mundo científico (Macedo, Lopes, 2002). Nesse primeiro momento, profissionais já formados eram chamados a serem professores nessa disciplina (Dávila, 2006), visto que na medida em que as áreas científicas se fortaleciam no Brasil, estas se sobrepunham à carreira docente, marca que dura até os dias de hoje (Ayres, Seles, 2012).

Nesse sentido, cabe-nos mobilizar certas concepções sobre as disciplinas escolares que parecem potentes para compreender tanto como esse dispositivo tem se configurado historicamente, quanto como ele passou a regular as possibilidades de enunciação na e para a escola. Nessa direção, recorreremos novamente à ideia de que as disciplinas escolares correspondem a “[...] uma forma específica de organizar e delimitar um território de pesquisa, que redundam em um conjunto específico de conhecimentos com características comuns” (Lopes, 2008, p. 54), o que reforça essa compreensão epistemológica do que viria a ser uma disciplina e justifica, em certa medida, a aproximação do método científico como uma retórica importante no processo de consolidação da disciplina escolar Ciências no ideário educacional brasileiro. Isso não significa dizer que os parâmetros epistemológicos sejam os únicos ou os mais centrais na constituição das disciplinas escolares. Estas são resultado também de um conjunto de regras que toma por referência a própria constituição de um campo de interesses e práticas que permite a constituição de uma comunidade disciplinar, ou uma comunidade discursiva, que passa a atuar definindo e regulando práticas, regras de acesso e atuação às carreiras docentes e sobre aspectos relativos à distribuição e negociação em torno de dimensões que envolvem *status*, recursos e território (Goodson, 2008).

Assim, parece-nos importante recorrer, aqui, às contribuições de Ivor Goodson, expressivo curricularista britânico, no que diz respeito à constituição da disciplina escolar Ciências do Reino Unido. Nos trabalhos que focalizaram a constituição e a história de diferentes disciplinas escolares, Goodson (1990) baseou-se no modelo proposto por David Layton,

que defende que ao longo do processo de constituição, as disciplinas passariam por três fases que culminariam em sua consolidação:

No primeiro estágio: “o inexperiente intruso [a disciplina escolar] assegura um lugar no horário escolar, justificando sua presença com base em fatores tais como a pertinência e utilidade. Durante esse estágio, os aprendizes são atraídos para a matéria por causa de sua relação com questões de seu interesse. Os professores raramente são especialistas treinados, mas trazem o entusiasmo missionário dos pioneiros à sua tarefa. O critério dominante é a relevância para as necessidades e interesses dos aprendizes”. No segundo e intermediário estágio: “uma tradição de trabalho acadêmico na matéria está emergindo juntamente com um corpo de especialistas treinados, do qual são recrutados os professores. Os estudantes são ainda atraídos ao Estudo, mas tanto por sua reputação e *status* acadêmico crescente quanto por sua relevância em relação aos seus problemas e interesses. A lógica interna e a disciplina da matéria estão se tornando crescentemente influente sobre a seleção e a organização do seu conteúdo”. No estágio final: “os professores constituem um corpo profissional com regras e valores estabelecidos. A seleção do conteúdo da matéria é determinada em grande medida pelos julgamentos e práticas dos acadêmicos especialistas que levam a pesquisas na área. Os estudantes são iniciados numa tradição, suas atitudes aproximando-se da passividade e da resignação, um prelúdio ao desencantamento” (Goodson, 1990, p. 235-236).

Longe de considerarmos tal modelo como exemplar, unidirecional ou unívoco, ele nos parece fértil para compreendermos pelo menos dois aspectos: a) as disciplinas escolares tratam-se de construções históricas, sociais e discursivas; e b) na busca por legitimação tanto no currículo escolar como na estrutura acadêmica, disciplinas em questão frequentemente apresentam um processo de aproximação com as instâncias dos saberes de referência. Isso aponta para a observação importante do fato de que disciplinas acadêmicas, ou como anunciamos anteriormente, os saberes de referência e as disciplinas escolares, ainda que estabeleçam relações íntimas, têm gêneses com motivações distintas e desenvolvimentos históricos igualmente diversos. O que chama atenção aqui é a forma como as disciplinas escolares, na busca por sua consolidação e justificação nos currículos da educação básica, vão ao encontro das disciplinas acadêmicas, o que as confeririam “[...] prestígio, apoio social e posição na hierarquia das disciplinas, contribuindo para sua constituição como um padrão de estabilidade curricular” (Lopes, 2008, p. 56).

Nesse sentido, esses processos de consolidação de disciplinas escolares nos currículos da educação básica envolvem esse deslocamento de finalidades mais utilitárias para finalidades tidas como mais acadêmicas, o que significa uma aproximação maior com os saberes de referência e, portanto, com as disciplinas acadêmicas (Ferreira, 2005). No caso da disciplina escolar Ciências, o que nos cabe sublinhar é esse aspecto mais interdisciplinar ou, ainda nas palavras de Lopes (2008), o caráter integrador, expresso pela tentativa de integrar diferentes saberes de referências (Química, Física, Biologia, além dos princípios de Geologia e Astronomia).

Historicamente, os primeiros docentes habilitados no Brasil para o ensino de Ciências Naturais foram formados no curso de História Natural criado pela Universidade de São Paulo (USP) em 1934, que comportava as Ciências Biológicas e as Geociências (Reis; Mortimer, 2020). Constituído no formato 3 + 1, o estudante obteria o diploma de licenciado após formação nos três primeiros anos dedicados às disciplinas de conhecimentos específicos e apenas no último ano seriam inseridas as disciplinas de cunho pedagógico (Gobato, 2018).

Até a década de 1960, poucas mudanças metodológicas ocorreram na disciplina Ciências e na formação de professores dessa área. Mesmo com a influência internacional para a renovação do ensino de Ciências, as mudanças curriculares foram limitadas (Krasilchik, 1987; Seles, Ferreira, 2008). Com a promulgação da Lei nº 4.024/61 ocorreram transformações significativas na organização escolar e a lacuna formativa para a disciplina Ciências ficou mais evidente, pois a licenciatura em História Natural não habilitava os professores para atuarem no ginásio (atuais anos finais do ensino fundamental) (Ayres, Seles, 2012). Além desse fator, esse curso foi extinto em 1969 e substituído pelos cursos de Geologia e Ciências Biológicas, como resultado de uma série de fatores históricos que promoveram mudanças estruturais na USP.

Outro impacto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 foi relativo à extensão da disciplina de ciências para todos os quatro anos do antigo ginásio, já que ficou mais evidenciada a ausência de professores para lecionarem nesse segmento (Ayres, Selles, 2012). Nesse cenário propôs-se a criação de uma licenciatura curta em Ciências Naturais, mas que não avançou, posto que com a ditadura militar essa formação foi abandonada. No entanto, esse projeto de formação foi retomado dez anos depois, mas com outras perspectivas formativas, que apesar de guardar semelhanças com a primeira proposta, possuía significativas mudanças (Magalhães Júnior, Pietrocola, Filho, 2011).

Essas licenciaturas curtas estruturadas em uma nova abordagem, apesar de criadas para atender a formação de professores com visão mais ampla das Ciências, foram criticadas por não favorecerem a perspectiva interdisciplinar e por oferecerem formação docente aligeirada. Esse modelo formativo foi oficialmente extinto com a LDB de 1996, que instituiu que todo docente da educação básica precisaria ser formado em licenciatura plena, obrigando alguns cursos a realizarem mudanças curriculares para se adequarem, sendo em muitos casos criadas as habilitações em Biologia, Química e Física (Araújo, Toledo, Carneiro, 2015; Caixeta, Rotta, Silva, 2022).

Vale destacar que a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) criou em 1966 o curso de Ciências, justamente para atender a essa demanda formativa imposta pela Lei nº 4.024/61 (Oliveira, 2019). Do ponto de vista curricular, até os anos 1990 a disciplina Ciências teve como grande inovação a incorporação de conceitos ecológicos (Valla *et al.*, 2014), o que leva muitos autores a defenderem certa estabilidade desse currículo (Ferreira, 2005). Aqui, é interessante mobilizar a noção de inovação por uma perspectiva que a concebe como produto da dinâmica entre a estabilidade e a mudança (Ferreira, 2005). Nesse sentido, os processos de estabilidade e mudança não são considerados como estando em

polos opostos, mas como em um contínuo em que um contribui para alimentar o outro. Assim, “[...] em certos casos são exatamente as modificações geradas pela incorporação de certas inovações que colaboram para a estabilidade das diferentes disciplinas escolares” (Ferreira, 2005, p. 6). Em outras palavras, significa dizer que a incorporação desses conhecimentos ao mesmo tempo que permite o aparecimento de certas inovações, colabora para a estabilidade de certos aspectos caros às tradições disciplinares.

Em síntese, a formação de professores de Ciências, por sua vez, até os anos de 1990 ficou dividida entre os cursos de Ciências Biológicas e as licenciaturas curtas em Ciências, situação que concedeu ênfase na abordagem e nos conteúdos biológicos nas aulas dos anos finais do ensino fundamental (Lopes, 2000). A falta de referência de uma “ciência” para a disciplina escolar Ciências ajuda a entender um pouco seu processo de construção, pois ela acaba por atender muito mais ao jogo de tensões sociais, políticas e pedagógicas do que às descobertas ou ao desenvolvimento de uma área do conhecimento (Gomes, Seles, Lopes, 2013).

A partir dos anos 2000, assistimos a implantação de novos cursos de Ciências Naturais ou da Natureza que, diferentemente das licenciaturas curtas, emergem com propostas curriculares interdisciplinares, como é o caso dos cursos da USP e da UnB (Araujo, Toledo, Carneiro, 2014; Caixeta, Rotta, Silva, 2022), sendo, atualmente, em todas as regiões brasileiras, esses cursos existentes em instituições superiores públicas (Reis, Mortimer, 2020) com o objetivo de possibilitar uma formação mais ampla ao docente, que abranja as diferentes áreas que compõem as Ciências Naturais. O que amplia, portanto, a abordagem que se concentrava nos conhecimentos biológicos e integrando os conhecimentos físicos, químicos e geológicos, posto que os estudantes do ensino fundamental necessitam compreender as Ciências Naturais em sua amplitude, o que é desejado para o ensino dessa disciplina (Magalhães Júnior, Pietrocola, 2010; Caixeta, Rotta, Silva, 2022).

Podemos observar que há diferentes perfis de atuação do professor de Ciências Naturais ou da Natureza (Quadro 1). Em algumas Instituições de Ensino Superior essa licenciatura tem sido ofertada juntamente com a Educação do Campo, destacando o curso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como exemplo. Enquanto em outras instituições, há uma abordagem intercultural, como na proposta conduzida pela Universidade Federal de Goiás (UFG), que visa a formação de professores indígenas. Além disso, notamos que algumas licenciaturas também oferecem habilitações em Química, Física, Biologia ou Matemática.

Essa variedade de formação docente nos cursos em questão pode ser compreendida como reflexo das diferentes matrizes curriculares propostas pelas instituições formadoras, devido, como já sinalizado, à ausência de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) específicas para essa área de formação (Gobato, 2018; Lopes, Rotta, 2021). Essa lacuna de normativas ou de um documento orientador legalmente legitimado também tem influenciado o perfil interdisciplinar previsto para essa licenciatura (Luz, 2018).

Em pesquisa realizada recentemente, encontramos 37 cursos que atuam na perspectiva interdisciplinar para a formação de professores de Ciências (Quadro 1). Levantamento semelhante foi realizado por Reis e Mortimer (2020), que identificaram 48 cursos de

licenciatura denominados como “Ciências Naturais” e 14 denominados “Ciências da Natureza”. Acreditamos que essa diferença possa ser devido ao fato de alguns cursos terem sido extintos, ou mesmo quando o curso habilitava para uma formação em outra área, ele fora contabilizado uma única vez.

Quadro 1 – Licenciaturas em Ciências Naturais ou da Natureza disponíveis no e-MEC

INSTITUIÇÃO QUE OFERTA O CURSO	ANO DE CRIAÇÃO	NOME DO CURSO E HABILITAÇÃO (CASO SEJA OFERTADA)
Região Sul		
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	2010	Ciências da Natureza
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	2013	Interdisciplinar em Ciências Naturais
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)	2010	Ciências da Natureza (Biologia e Química)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2014	Educação do Campo – Ciências da Natureza
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	2013	Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)	2011	Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química)
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2014	Educação do Campo – Ciências da Natureza
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	2009	Educação do Campo – em Ciências da Natureza (Matemática)
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	2019	Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza
Região Centro-Oeste		
Instituto Federal de Educação Tecnológica do Mato Grosso (IFET-MT)	2010	Ciências da Natureza (Biologia e Química)
Universidade de Brasília (UnB)	2006	Ciências Naturais
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	2006	Ciências Naturais (Matemática, Física e Química)
Universidade Federal de Goiás (UFG)	2006	Educação Intercultural – Ciências da Natureza
Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	2014	Educação do Campo – Ciências da Natureza e Ciências Humanas

INSTITUIÇÃO QUE OFERTA O CURSO	ANO DE CRIAÇÃO	NOME DO CURSO E HABILITAÇÃO (CASO SEJA OFERTADA)
Região Sudeste		
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	2009	Ciências da Natureza
Universidade de São Paulo (USP)	2005	Ciências da Natureza
Universidade Federal Fluminense (UFF)	2012	Ciências Naturais
Faculdade Sesi-SP de Educação (FASESP)	2017	Ciências da Natureza
Instituto Federal de Educação, Ciência Tecnologia Fluminense (IFF)	2000	Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química)
Universidade Federal de Viçosa (UFV)	2014	Educação do Campo – Ciências da Natureza
Região Nordeste		
Universidade Federal do Vale do Rio São Francisco (UNIVASF)	2009	Ciências da Natureza
Universidade Federal do Piauí (UFPI)	2013	Ciências da Natureza
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	2013	Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)	2014	Interdisciplinar em Ciências da Natureza e suas Tecnologias
Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)	2010	Intercultural Indígena em Matemática e Ciências Naturais
Universidade Federal do Cariri (UFCA)	2014	Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	2010	Ciências Naturais (Biologia, Física e Química)
Universidade Federal do Piauí (UFPI)	2014	Educação do Campo – Ciências da Natureza
Universidade Federal do Piauí (UFPI)	2009	Interdisciplinar em Ciências Naturais
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)	2012	Ciências da Natureza (Matemática)
Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)	2009	Ciências da Natureza
Universidade do Estado do Amapá (UEAP)	2010	Ciências Naturais (Biologia)

INSTITUIÇÃO QUE OFERTA O CURSO	ANO DE CRIAÇÃO	NOME DO CURSO E HABILITAÇÃO (CASO SEJA OFERTADA)
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	1967	Ciências Naturais
Universidade Federal de Roraima (UFRR)	2003	Ciências Naturais (Biologia)
Universidade Federal de Roraima (UFRR)	2010	Ciências Naturais

Fonte: Elaboração dos autores (2022)

Pretendemos destacar nesse breve resumo sobre a história da disciplina escolar Ciências e das licenciaturas em Ciências Naturais a forma como as propostas de formação de professores de Ciências da atualidade constituem propostas inovadoras. Tal inovação não é exatamente o resultado da emergência de uma novidade, mas de uma metodologia singular de se conceber a relação entre os processos de estabilidade e as mudanças curriculares. Ao se pensar contemporaneamente em uma formação de professores de Ciências, revisitamos tradições que durante muitos anos inspiraram os cursos de História Natural, mas agora, de forma diferente, tais cursos mostram-se vocacionados à formação docente.

Nesse sentido, a inovação se dá justamente por esse direcionamento que concebe os saberes de referência na relação com os saberes pedagógicos, em uma formação que promove a reflexão sobre a docência desde o início dos cursos e que busca superar a fragmentação dos conhecimentos por meio de uma abordagem interdisciplinar, aspecto primordial à disciplina escolar Ciências (Caixeta; Rotta; Silva, 2022). Esse movimento que reúne esse conjunto de novas formas de se conceber a formação docente acaba por contribuir não apenas para a estabilização de determinados conhecimentos, como da própria disciplina escolar Ciências.

Faculdade UnB Planaltina e o curso de Ciências Naturais: uma licenciatura com uma proposta inovadora

Contextualizando o curso

O curso de licenciatura em Ciências Naturais da Faculdade UnB de Planaltina (FUP) começou seu funcionamento em 2006 no diurno e em 2009 ampliou a oferta para o noturno. Nesse sentido, é preciso descrever a conjuntura na qual a FUP foi formada. Ela se constituiu como o primeiro *campus* de expansão da UnB e visava ampliar o acesso de pessoas historicamente alijadas da educação superior no Distrito Federal e entorno. Teve como subsídio o plano de expansão da UnB (Universidade de Brasília, 2019). Atualmente, além de ofertar o curso de licenciatura em Ciências Naturais, a FUP também conta com os cursos de Gestão Ambiental, Gestão do Agronegócio e a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC).

O licenciado formado nesse curso pode atuar, conforme previsto em seu Projeto Político de Curso (PPC), ensinando as Ciências Naturais na educação básica, com foco nos anos finais do fundamental e, mais recentemente, no ensino médio (Lopes; Rotta, 2021). Essa proposta se embasa também na perspectiva indicada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que preconiza uma proposta de abordagem transversal e integradora do currículo escolar, identificando a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias integrada por Biologia, Física e Química (Brasil, 2018).

O curso de Ciências Naturais da FUP já teve três PPC. A primeira versão foi em 2006, com posteriores reformulações em 2013 e 2019. Atualmente, o objetivo do curso, segundo seu PPC, é proporcionar uma formação que possibilite ao futuro professor de Ciências atuar na educação básica e no ensino não formal, em uma perspectiva integrada da Ciência (Lopes; Rotta, 2021). O seu PPC demonstra que as disciplinas visam unir os conteúdos dos conhecimentos específicos com os pedagógicos, refletindo a preocupação do corpo docente desse curso em propiciar uma formação que esteja além do simples domínio da racionalidade científica e que esta seja construída “[...] ao longo do curso, priorizando o desenvolvimento de atitudes inovadoras e mais comprometidas com a sociedade” (Lopes, Rotta, 2021, p. 7).

Nesse contexto, a matriz curricular presente no PPC tem 3225 horas, correspondentes a 215 créditos, dos quais 27 são para Estágio Curricular (405 horas), 27 são para Práticas de Ensino (405 horas) e quatro para Trabalho de Conclusão de Curso (60 horas). Quanto à distribuição dos créditos, 149 são para disciplinas obrigatórias (2235 horas); 53 para disciplinas optativas (780 horas) e 14 para atividades complementares (225 horas), sendo que o estudante pode cursar disciplinas de módulo livre, até o total de 24 créditos (até 360 horas). Módulo livre é a opção que o estudante da UnB tem de cursar disciplinas fora do seu curso e do seu *campus* (Universidade de Brasília, 2019).

Tal proposta curricular é desenvolvida pelo corpo docente, composto por professores com diferentes formações e organizados em três áreas do conhecimento: a) Educação e Linguagens, que inclui professores com formação em Psicologia, Ensino de Biologia, Ensino de Química, Ensino de Física, Pedagogia, Filosofia e Libras; b) Ciências da Vida e da Terra, com docentes habilitados em Biologia e Ensino de Geologia; c) Ciências Exatas, com professores formados nas áreas da Física, Química, Matemática e Estatística.

Quando destacamos o caráter inovador da licenciatura em Ciências Naturais da FUP, nos reportamos a Caixeta, Rotta e Silva (2022), que consideram como inovação educacional a interdisciplinaridade. Visto que uma das vertentes da inovação educacional condiz com a mudança de posturas educacionais convencionais de um grupo social, independentemente das políticas educacionais vigentes, buscando uma educação diferenciada” (Caixeta; Rotta; Silva, 2022, p. 2). Nesse contexto, a interdisciplinaridade na licenciatura em Ciências Naturais da FUP é contemplada em diferentes perspectivas pelo seu corpo docente, destacando-se uma percepção interdisciplinar segundo a qual é necessária a presença de dois ou mais profissionais de áreas diferentes em sala ao mesmo tempo. Um exemplo disso é a disciplina obrigatória Sistemas Ecológicos, que já foi ministrada por até quatro docentes

com diferentes formações, sendo atualmente lecionada por dois professores. Também podemos citar as disciplinas obrigatórias de Natureza e Energia e Química e Tecnologia, que eram oferecidas simultaneamente por professores de Química e Física (Schechtman, 2017). No entanto, alguns docentes argumentam que aulas com dois ou mais professores numa mesma disciplina não garantem a interdisciplinaridade, pois é necessária uma

[...] adaptação às condições pessoais dos professores, conhecimentos sólidos sobre o tema e muito mais. Não é algo que aconteça sem esforço, dedicação, tempo e preparo pessoal e profissional (Schechtman, 2017, p. 196).

Pesquisa realizada por Almeida e Rotta (2018) com professores formadores do curso de Ciências Naturais da FUP apontou que a maioria dos docentes (60%) entende que a interdisciplinaridade é resultado de um trabalho pedagógico entre professores de diferentes formações na mesma disciplina. Outro grupo (30%) acredita que a prática interdisciplinar pode ser realizada individualmente, dentro de sua própria disciplina. Além disso, um grupo menor de professores (10%) acredita que, pela proposta interdisciplinar do curso, ao contemplar disciplinas de diferentes áreas, essa já se configura como uma licenciatura interdisciplinar.

A dicotômica compreensão da perspectiva interdisciplinar também é discutida por Berti e Fernandez (2015), em pesquisa realizada com professores de Química do ensino médio. Os autores argumentam que é positiva a ausência de consenso sobre o tema, pois representa a diversidade de trajetórias acadêmicas e de histórias de vida dos professores formadores, o que possibilita diferentes percursos formativos para os licenciandos. Assim, a interdisciplinaridade pode ser realizada entre os sujeitos e pelo sujeito, ou seja, apenas um professor em sala poderia agregar conhecimentos de diferentes áreas. Ainda nessa perspectiva, Luz (2018, p. 74) argumenta que “[...] a interdisciplinaridade tem diferentes finalidades e modos de acontecer no ensino superior, na educação básica e na pesquisa”. É nesse movimento, portanto, que o curso vem se consolidando, com apostas que tanto advêm de elementos da história da disciplina escolar Ciências, que consideram que esta emergiu a partir de demandas sociais mais abrangentes, quanto derivam de aspectos que surgiram no seio dessa mesma disciplina e de discussões pedagógicas mais amplas, como a construção em torno da noção de interdisciplinaridade. Esses têm sido alguns dos sinais que vêm imprimindo uma identidade para o curso sob análise e que trazem certas marcas institucionais, sobre as quais abordaremos na próxima seção.

Ambientes formativos da licenciatura em Ciências Naturais da FUB: ensino, pesquisa e extensão

Considerando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, buscamos evidenciar alguns aspectos que vêm contribuindo para a consolidação do modelo de formação docente da licenciatura em Ciências Naturais da FUP, destacando elementos que

julgamos característicos dessa experiência formativa. Quanto ao ensino, a análise das normativas para a formação de professores e do PPC do curso tem indicado que os estágios supervisionados ofertados pela licenciatura em Ciências Naturais da FUP atendem à carga horária estabelecida pela legislação oficial para a formação inicial (Razuck; Rotta, 2014). Além disso, os estágios têm se mostrado importante espaço no processo de constituição da identidade do professor de Ciências Naturais, possibilitando a mobilização e o desenvolvimento dos saberes docentes inerentes à formação interdisciplinar, que é peculiar a esse profissional (Rotta, França, 2018; Silva, Pedreira, 2020; Arrais, Silva, 2021).

Ressaltamos que os estágios não são as primeiras inserções dos estudantes no ambiente escolar nesse curso, pois existem outras disciplinas no fluxo curricular que demandam a sua presença na escola, tais como: Sistema Educacional Brasileiro, Bases Psicológicas para Educação e Metodologia de Pesquisa em Educação, por exemplo (Universidade de Brasília, 2019). Observamos que nessas disciplinas os estudantes têm a possibilidade de ingressarem na escola sob uma perspectiva diferente, a de um professor em formação, realizando atividades como caracterizações do ambiente escolar, levantamentos de campo, realização ou observação de atividades docentes. O importante é que essas vivências nutrem discussões pedagógicas de sala aula na FUP, enriquecendo e preparando o campo de trabalho para os estágios, além de dialogarem com as disciplinas que são cursadas pelos estudantes naquele semestre, em um movimento que contribui para o estreitamento da relação entre os aspectos teóricos e práticos.

Os projetos institucionais, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), têm demonstrado importância nessa formação interdisciplinar e contam com dois laboratórios de apoio à pesquisa e ao ensino de Ciências (LAPEC 1 e LAPEC 2). Esses espaços formativos vêm contribuindo para a construção da identidade docente dos estudantes em uma perspectiva interdisciplinar. Esses programas, assim como ocorre nos estágios, ao promoverem a inserção dos licenciandos na escola e o trabalho direto com os professores da educação básica, possibilitam a aplicação, o confronto e a ressignificação de saberes desenvolvidos nos diversos processos formativos ao longo do curso. Tal mobilização de saberes permite o diálogo entre os diversos campos de conhecimento presentes no curso de Ciências Naturais (Rotta *et al.*, 2015; Silva, Falcomer, Porto, 2018).

Além do aspecto apresentado anteriormente, esses programas institucionais, assim como os estágios, constituem-se como campos de pesquisa da área de formação de professores, sendo explorados por alunos e professores do curso nessa perspectiva. Assim, a pesquisa se constitui como um componente formativo presente em diversos momentos, focalizando aspectos específicos da área de Educação, quando relacionada às áreas específicas das Ciências Naturais (Química, Física, Biologia, Geologia) ou ainda na inserção desses conteúdos em atividades desenvolvidas no âmbito escolar, novamente demonstrando o diálogo entre diferentes áreas no curso de Ciências Naturais da FUP. Exemplos dessas pesquisas são discutidos por Silva, Porto e Falcomer (2018).

Com relação à produção científica dos docentes que atuam nessa licenciatura, muitos são os que pesquisam ações que podem proporcionar uma melhoria na qualidade da Educação em Ciências, com base em uma formação docente crítica e investigativa. Formando, então, docentes que atuem com autonomia frente às decisões pedagógicas que possam estar presentes durante o exercício de sua profissão (Rotta; França, 2018; Arrais; Silva, 2021). Nesse contexto, há vários professores do curso que participam do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da UnB. Em adição, destacamos que inúmeros egressos do curso concluíram o mestrado e até mesmo o doutorado, sendo que atualmente, mobilizam esses saberes nas práticas profissionais.

O componente extensão, realizado por professores e estudantes da FUP, também contribui para o caráter integrador do curso, e possibilita o diálogo entre saberes ao tomar a escola como contexto (Melo; Rotta, 2020; Andrade; Rotta, 2020). Com a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, a extensão universitária ganha obrigatoriedade nos currículos, medida essa que certamente ampliará os espaços de formação e a integração de saberes. As ações de extensão universitária desenvolvidas pelos docentes no curso de licenciatura em Ciências Naturais são exemplares nesse sentido, posto que algumas têm demonstrado essa preocupação com a aproximação das ações docentes interdisciplinares no âmbito escolar (Rotta *et al.*, 2013).

Portanto, notamos a extensão universitária como ação que favorece diálogo mais expressivo da teoria com a prática pedagógica, promovendo frequentemente saídas de campo, atividades em unidades escolares da rede do Distrito Federal, bem como ações educativas em espaços não formais com atividades que envolvem a comunidade. Alguns exemplos observáveis são a articulação dos licenciandos em espaços diferenciados, tais como a inserção em modalidades específicas da educação básica, como é o caso da Educação de Jovens e Adultos, e por meio de projetos de ensino, desenvolvidos no Zoológico de Brasília e no Planetário, além da recepção dos estudantes das escolas públicas, pelos licenciandos, para que conheçam o *campus* da FUP (Rotta; Vasconcelos, Vasconcelos, 2021).

Na produção mencionada anteriormente, os autores discutem projetos de extensão como “O Ensino de Ciências e o desafio da aproximação universidade-escola”, criado em 2006 visando desenvolver atividades práticas com os estudantes da educação básica, e o “Eureka: integrando saberes em Ciências”, criado em 2014, que intenciona a divulgação científica e a produção de recursos para o ensino de Ciências de forma interdisciplinar. Esses projetos buscam promover divulgação científica nas escolas desde o início da formação acadêmica dos licenciandos, no sentido de desmistificar as Ciências, inclusive do ponto de vista da linguagem que chega em seu público-alvo, elemento que pode despertar maior interesse das crianças e dos jovens pelo mundo científico.

O curso de licenciatura em Ciências Naturais em meio à reforma da educação contemporânea: apontamentos para um futuro próximo

O período em que se dá a escrita deste texto é também um momento marcante para a história desse curso de licenciatura por motivos que pensamos terem sido apontados ao longo do capítulo. Encontram-se aqui diferentes marcos que nos permitem refletir os rumos que o curso vem tomando, bem como os desafios que se apresentam à formação de professores e, no nosso caso, mais especificamente para a formação de professores que atuam no ensino de Ciências. São eles: a) a proximidade de completarmos duas décadas da criação do curso; e b) a necessidade de reformulação do PPC em função da inserção curricular da extensão e da necessidade de adequação do curso à Resolução CNE/CP nº 2, de 2019 (BNC-Formação).

As quase duas décadas de oferta dessa experiência formativa permitem avaliar todo esse percurso e pensar, com base nos aspectos arrolados neste texto, em que medida as expectativas de promoção de uma formação para a docência em Ciências na perspectiva integradora e interdisciplinar vêm se concretizando. Nesse sentido, tais reflexões têm subsidiado as ações da Coordenação do Curso e do seu Núcleo Docente Estruturante no sentido de fornecer indícios e evidências que contribuam para o processo de reformulação que se encontra em marcha. Ainda que tal processo não tenha sido originado em função de um diagnóstico de alguma insuficiência ou lacuna, a necessidade das adequações sinalizadas no parágrafo anterior vem impulsionando a reflexão acerca do ajustamento do fluxograma, da necessidade de adequação em disciplinas já existentes e da criação de novas, o que vem se traduzindo em uma reorganização curricular que simultaneamente incorpora o resultado desses diagnósticos e se mostra atenta às mudanças no cenário educacional mais amplo.

No que diz respeito à inserção curricular da extensão, tais reflexões vêm se desenvolvendo no sentido de dar conta de incorporar ao currículo do curso essa que já é uma característica de destaque na experiência formativa conduzida na licenciatura em Ciências Naturais da FUP. No que tange à adequação aos pressupostos da BNC-Formação, promulgada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), entende-se que o curso já se mostra alinhado aos pressupostos do que é previsto nessa Resolução em termos de carga horária destinada tanto aos aspectos práticos (estágio curricular supervisionado e prática como componente curricular) como aos aspectos teóricos (entendidos aqui tanto como o conjunto das disciplinas relacionadas aos conhecimentos de referência como aquelas dedicadas aos conhecimentos pedagógicos). Um diferencial do curso com relação ao que se encontra previsto na referida resolução é, como sinalizado ao longo deste texto, a perspectiva integradora, o que reflete inclusive na concepção de um conjunto expressivo das disciplinas que fazem parte do currículo. Nesse sentido, tais disciplinas resultam, muitas vezes, do diálogo desafiador e produtivo entre os conhecimentos de referência e os pedagógicos, estando distribuídas ao longo de todo o curso, propiciando aos licenciandos

uma percepção de integração não apenas entre essas dimensões, como uma aproximação entre os aspectos mais comumente associados à teoria com aqueles relativos à prática.

Em um momento em que as políticas de currículo e de formação de professores vêm acentuando o caráter pragmático da formação, sempre associado à demonstração de *performances* expressas em termos de resultados mensuráveis e escalonáveis, têm nos parecido importante sublinhar essa opção formativa que aposta no aprofundamento das reflexões teóricas sobre a formação, na indissociabilidade entre teoria e prática e na valorização dos contextos de atuação dos docentes no decorrer do curso de licenciatura. Nesse contexto, observamos que há uma busca pela identidade desse docente, dificultada por pontos já discutidos e que necessitam de ações e políticas públicas que valorizem esse perfil de formação de professores que têm se estruturado nos últimos anos.

Referências

ALMEIDA, Caroline Santana de; ROTTA, Jeane Cristina Gomes. A interdisciplinaridade em um curso de licenciatura em Ciências Naturais na visão de seus professores. *Ciências em Foco*, v. 11, n. 1, p. 61-79, 2018.

ANDRADE, Andréa Amaral; ROTTA, Jeane Cristina Gomes. Educação de jovens e adultos e o ensino de Ciências: ações da extensão universitária. *Revista Brasileira de Iniciação Científica*, v. 7, p. 281-291, 2020.

ARAUJO, Elias Profeta Ramos; TOLEDO, Maria Cristina Motta; CARNEIRO, Celso Dal Ré. A evolução histórica dos cursos de Ciências Naturais na Universidade de São Paulo. *Revista Terrae*, v. 11, p. 28-38, 2014.

ARRAIS, Antônia; SILVA, Delano Moody Simões da. O estágio supervisionado em ensino de Ciências como espaço para a mobilização dos saberes docentes. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 13, n. 26, p. 79-92, 2021.

AYRES, Ana Cléa Moreira; SELLES, Sandra Escovedo. História da formação de professores: diálogos com a disciplina escolar Ciências no ensino fundamental. *Revista Ensaio*, v. 14, n. 2, p. 95-107, 2012.

BERTI, Valdir Pedro; FERNANDEZ, Carmen. O caráter dual do termo interdisciplinaridade na literatura, nos documentos educacionais oficiais e nos professores de química. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 8, n. 1, p. 153-180, 2015.

BRASIL, *Ministério da Educação e Saúde Pública*. Exposição de Motivos da Reforma Campos e Decreto 19.890 de abril de 1931. In: Organização do Ensino Secundário. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 4.024/61. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 5.692/71. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. 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), 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 fev. 2021.

CAIXETA, Juliana Eugênia; ROTTA, Jeane Cristina Gomes; SILVA, Delano Moody Simões da. Interdisciplinaridade na formação de professores de Ciências Naturais: o caso da Faculdade UnB Planaltina. *Revista Educação Unisinos*, v. 26, p. 1-17, 2022.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

ENS, Romilda Teodora; RIBAS, Marcele Stiegler; OLIVEIRA, José Luis de; TRINDADE, Rui. Valorização do professor: prioridade política, tensão ou incerteza? *Caderno de Pesquisas*, v. 49, n. 172, p. 238-260, 2019.

FERREIRA, Marcia Serra. A história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

GOBATO, Mariana Mendonça. *Inovações em propostas de formação docente: um estudo sobre as licenciaturas em Ciências da Natureza de universidades públicas brasileiras*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) da Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2018.

GOMES, Maria Margarida; SELLES, Sandra Escovedo; LOPES, Alice Casimiro. Currículo de Ciências: estabilidade e mudança em livros didáticos. *Educação em Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 477-492, 2013.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 230-254, 1990.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOZZI, Maria Estela; RODRIGUES, Maria Aparecida. Características da formação de professores de ciências naturais. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 17, n. 2, p. 423-449, 2017.

KRASILCHIK, Myriam. *O professor e o currículo das ciências*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

LOPES Ahmad, Alanah; ROTTA, Jeane Cristina Gomes. A formação inicial de professores de Ciências Naturais na perspectiva de seu projeto pedagógico de curso. *Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática*, v. 2, p. 1-18, 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo de ciências do Colégio de Aplicação da UFRJ (1969-1998): um estudo sócio-histórico. *Teias*, n. 2, p. 31-94, 2000.

LOPES, Alice Casimiro. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LUZ, Aline Souza da. *As licenciaturas interdisciplinares: implantação e processo*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas 2018.

MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; PIETROCOLA, Maurício Pinto de. Análise de propostas para a formação de professores de ciências do ensino fundamental. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 4, n. 2, p. 31-58, 2010.

MELO, Juliana Ricarda de; ROTTA, Jeane Cristina Gomes. Atividades de extensão e as concepções de cientistas de alunos do sexto ano do ensino fundamental. *Extensão & Cidadania*, v. 8, n. 13, p. 301-316, 2020.

OLIVEIRA, Irlane Maia de. Um breve histórico do curso de licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal do Amazonas. In: SILVA, Delano Moody Simões da (org.). *Quem é o/a licenciado/a em Ciências Naturais/da Natureza? Perspectivas profissionais: coletânea de textos do III CONCINAT*. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2019, p. 336.

REIS, Rita de Cássia; MORTIMER, Eduardo Fleury. Um estudo sobre licenciaturas em Ciências da Natureza no Brasil. *Educação em Revista*, v. 36, p. 1-13, 2020.

RAZUCK, Renata Cardoso de Sá Ribeiro; ROTTA, Jeane Cristina Gomes. O curso de licenciatura em Ciências Naturais e a organização de seus estágios supervisionados. *Ciência & Educação*, v. 20, n. 3, p. 739-750, 2014.

ROTTA, Jeane Cristina Gomes; RAZUCK, Renata Cardoso de Sá Ribeiro; VIVEIRO, Alessandra Aparecida; PORTO, Franco de Salles. A experimentação em um projeto de extensão universitária: contribuições para a formação de professores de Ciências. *Ciências em Foco*, v. 6, n. 1, p. 1-10, 2013.

ROTTA, Jeane Cristina Gomes; FRANÇA Rafaela de Souza. A formação reflexiva do professor de Ciências Naturais e o estágio supervisionado. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 17, n. 2, p. 509-521, 2018.

ROTTA, Jeane Cristina Gomes; VASCONCELOS, Rosylane Doris de; VASCONCELOS, Nelson Adriano Ferreira de. Formação de professores de Ciências: promovendo a alfabetização científica por meio da extensão universitária. In: PINTO, José Antônio; PEDROSO, Luciano Soares (org.). *Práticas experimentais para o ensino de Ciência: construindo alternativas adequadas à realidade educacional brasileira*. Curitiba: Bagai, 2021.

SHECHTMAN, Sheila. *Dinâmicas curriculares e ações pedagógicas: desafios para implementação de um curso de licenciatura a partir do pensamento complexo e da transdisciplinaridade*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, Delano Moody Simões da; PORTO, Franco Sales; FALCOMER, Viviane Aparecida da Silva. As contribuições do Pibid para o desenvolvimento dos saberes docentes: a experiência da licenciatura em Ciências Naturais, Universidade de Brasília. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 20, p. 1-22, 2018.

SILVA, Delano Moody Simões da; PEDREIRA, Ana Júlia. Expectativas e medos de professores em formação: o papel do estágio supervisionado de ensino. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 27, n. 1, p. 118-137, 2020.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais*. Universidade de Brasília, Planaltina, 2019.

VALLA, Daniela Fabrini; ROQUETTE, Diego Amoroso Gonzalez; GOMES, Maria Margarida; FERREIRA, Marcia Serra. Disciplina escolar Ciências: inovações curriculares nos anos de 1950-1970. *Ciência & Educação*, v. 20, n. 2, p. 377-391, 2014.

Os 25 anos da licenciatura em língua e literatura japonesa na Universidade de Brasília

Kimiko Uchigasaki Pinheiro
Yuko Takano
Yûki Mukai

Este artigo apresenta reflexões sobre o percurso histórico da formação do curso de Licenciatura em Língua e Literatura Japonesa da Universidade de Brasília (UnB), graduação presencial oferecida no período noturno pelo Instituto de Letras. O curso foi criado em 1997, completou 25 anos em 2022, junto do aniversário de 60 anos da UnB e do Instituto de Letras. Durante décadas, o curso vem contribuindo para atender a sociedade e as propostas educacionais vigentes no país.

De acordo com Ramos (2018), em 1981, o primeiro curso de língua japonesa foi ofertado à comunidade interna e externa da UnB e oferecia 20 vagas como atividade de extensão. O objetivo era suprir a demanda de ensino, já que número de pessoas que estudavam essa língua era o maior em crescimento mundial. O Brasil, apesar de estar em nono lugar no número de estudantes de língua japonesa, não contava com instituições de ensino formal do idioma e era o único país cujo gráfico da demanda de alunos estava diminuindo. Essa situação apontava a falta de professores de língua japonesa. A solução foi transformar o curso de extensão da UnB em um curso de graduação de licenciatura.

A língua japonesa é falada por cerca de 120 milhões de nativos, além de falantes de japonês como língua de herança e língua adicional, tornando-se uma das mais faladas do mundo. No Brasil, o idioma tornou-se muito importante, pois abriga a maior população japonesa vivendo fora do Japão e pelo grande contingente de brasileiros que o país asiático recebeu a partir da década de 1990. O laço de amizade reúne os dois países desde 1895 com a assinatura do Tratado de Amizade, Comércio e Navegação, sendo o Japão, dentre

os países asiáticos, o segundo maior parceiro comercial do Brasil. Além disso, o Japão é uma das potências econômicas mundiais, o que, em parte, garante boas oportunidades de emprego e negócio para os falantes de japonês em diversos setores.

Conforme pesquisa acerca do estudo da língua japonesa no Brasil realizada pela Fundação Japão em 2017, verificou-se que o interesse pela língua japonesa cresceu, e pode-se dizer que o Brasil é um dos países com maior número de instituições, de professores e de estudantes de língua japonesa na América do Sul.

Quadro 1 – Língua japonesa no Brasil

Língua japonesa no Brasil	
Instituições com ensino de língua japonesa	380
Professores	1.182
Alunos	26.157

Fonte: Fundação Japão, 2017

A implantação do curso de Letras-Japonês na UnB gerou aumento de número de docentes para o ensino fundamental e médio em língua e literatura japonesa, buscando atender à demanda da rede de ensino público e particular do Distrito Federal e entorno, indo ao encontro da solução de dificuldades amplamente constatadas, sobretudo na formação do especialista em língua japonesa. O curso também visa formar, em nível universitário, profissionais qualificados para estudos e pesquisas relacionadas à área.

Ao observar historicamente os registros sobre a implantação do curso, é possível notar que nos anos de 1983 a 1985 houve restrições de contratação de professores impostas pelo Governo Federal, o que levou a UnB a solicitar prorrogação do auxílio para esse fim à Fundação Japão por mais um ano. Com o término do período acordado no ano de 1985, a Embaixada do Japão comunicou à UnB que a solicitação de uma nova prorrogação fora encaminhada à Fundação Japão e estava indeferida. Por não haver recursos financeiros, o Departamento de Letras e Linguística (LEL), atual Instituto de Letras (IL), retirou as disciplinas de língua japonesa da lista de ofertas do segundo semestre de 1985. O fato provocou manifestações dos estudantes, que encaminharam ao reitor um abaixo-assinado com mais de 500 nomes que reivindicava a continuidade das aulas. Em janeiro de 1986, o reitor professor Cristovam Buarque, diante da exposição de motivos da chefe do LEL, a professora Stella Maris B. Ricardo, aprovou a contratação temporária da professora Alice Tamie Joko na vaga de professor visitante. Nesse mesmo ano, o Departamento realizou concurso público para a contratação de professor na área de Japonês. Assim, finalmente, as disciplinas de língua japonesa passaram a contar com um professor efetivo do quadro com a contratação da professora Alice Tamie Joko. Em 1992, a área conseguiu uma

segunda vaga para professor do quadro e, após concurso entre cinco candidatos aprovados a professora Megumi Kuyama foi contratada, o que possibilitou a criação das disciplinas Língua Japonesa IV e V. Com a concessão de novo auxílio da Fundação Japão entre 1994 e 1997, a UnB contratou o professor Ronan Alves Pereira, que também havia sido aprovado no concurso anterior.

A boa receptividade dos cursos e as atividades da área de japonês chamaram a atenção do professor doutor João Cláudio Todorov, reitor da UnB de 1993 a 1997, que perguntou à professora Alice sobre o andamento do curso. A resposta foi de que as possibilidades de expansão da área com as disciplinas optativas já atingiram o seu limite máximo. A única saída para seu crescimento seria a criação de habilitação em Japonês (Joko, 2008, p. 138-139).

No ano de 1997 a política de contenção de gastos pelo Ministério da Educação não autorizava a abertura de novos cursos no período diurno, porém os cursos noturnos eram exceção, desde que fossem cursos de licenciatura, pois atendiam à demanda social da comunidade brasiliense, o que previa a possibilidade de contratação de professores. Com a oficialização da criação de uma licenciatura em Letras-Japonês, a área solicitou a contratação de mais professores, tornando o professor Ronan Alves Pereira parte do quadro oficial. Os docentes do quadro na época, Alice, Ronan e Megumi, foram nomeados pelo Instituto de Letras para a elaboração do Projeto Pedagógico da Licenciatura em Língua e Literatura Japonesa. Em outubro do mesmo ano houve a divulgação da abertura oficial do novo curso e, em janeiro de 1997, realizou-se o primeiro vestibular para Letras-Japonês, com o ingresso de 19 alunos no primeiro semestre. Por conseguinte, o curso vem funcionando na modalidade de licenciatura, com duração mínima de sete semestres e máxima de 15 semestres.

Desde 1981, a área de Japonês da UnB não se limita à oferta de cursos de línguas, e participa de atividades de divulgação da cultura japonesa em colaboração com o Departamento Cultural da Embaixada do Japão, a Associação de Intercâmbio Cultural Brasil-Japão e outras entidades. Um dos eventos que marcou a trajetória para participantes do curso na época, em 1984, foi a formação do grupo de coral denominado “*Tanoshii Tori*” (Pássaro feliz), que atuou durante dez anos, mesmo com a troca semestral de alguns de seus integrantes. Além de apresentações locais, o grupo viajou para São Paulo, Goiás e Minas Gerais, contribuindo para divulgação da música japonesa. Um dos regentes do coral, Mário Lima Brasil, realizou mestrado em música no Japão e desde 1995 é professor do Departamento de Música da UnB.

Uma das contribuições do curso de Japonês que merece destaque refere-se à formação dos estudantes. Aqueles que frequentam as aulas de Japonês na UnB demonstram interesse em prosseguir os estudos no Japão, e o governo japonês, por intermédio de seu Ministério da Educação, oferece bolsas de estudo de pós-graduação. Anualmente são selecionados estudantes de vários cursos que vão estudar nas universidades japonesas e possuem parceria de intercâmbio com a UnB. Ao longo dos anos, percebemos um considerável número de ex-bolsistas que, ao retornar ao Brasil com titulação de mestre ou doutor, procuram

emprego na UnB como docentes. Na UnB há professores com titulação obtida no Japão em diversas faculdades, institutos e departamentos, como exemplo as áreas de Física, Biologia, Agronomia, Artes Plásticas, Música, Economia e Tecnologia, sendo a maior parte de egressos da UnB antigos alunos das disciplinas ofertadas pela área de Japonês durante a graduação. Devido a esse importante papel, as disciplinas optativas continuam sendo oferecidas, concomitantemente com as disciplinas do curso de graduação. Os professores e estudantes do curso de Licenciatura em Letras-Japonês contribuem em eventos divulgando os estudos da língua e cultura japonesa na comunidade em geral, assim como no Festival de Cultura Japonesa, Mostra Cultural, feira de livros, seminários, palestras e Festival de Cinema Japonês.

Atuação dos licenciados em Letras-Japonês

Atualmente a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) dispõe de 16 unidades do Centro Interescolar de Línguas (CIL), cujo público são estudantes da rede pública de ensino a partir do sexto ano do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. As unidades de CIL Brazlândia, Ceilândia, Gama, Recanto das Emas, Taguatinga, Sobradinho, Paranoá e São Sebastião oferecem a opção de língua japonesa como uma das línguas estrangeiras.

Nos 20 anos de ações do curso de Licenciatura em Letras-Japonês, a SEEDF abriu concurso público em 2016 com vagas em cargos de carreira – magistério público, com habilitação na língua japonesa. Presentemente, além das vagas dos professores efetivos, outras foram abertas para professores de contratos temporários com o objetivo de suprir a demanda de cursos de língua japonesa, ofertadas em oito unidades CIL do Distrito Federal. Felizmente, os professores que estão lecionando nessas unidades, com exceção de uma, são todos egressos do curso.

O CIL tem buscado diálogo constante com a comunidade, compartilhando decisões, tendo em vista que a democratização da educação só é possível se a escola abraçar a comunidade, aproximando as atividades pedagógicas à realidade dos estudantes. Ao trazer o seu cotidiano para dentro da escola, o estudante estabelece uma relação de conhecimento e autoconhecimento. Assim, a razão de ser do CIL é difundir o ensino de línguas estrangeiras, no presente contexto em que a globalização une diferentes culturas e países distantes fisicamente, os quais, porém, conectam-se, se apropriando de tais realidades pela língua, dissolvendo as fronteiras e tornando, dessa forma, imprescindível o estudo de uma língua estrangeira que contemple outras além das que são consideradas internacionais.

Nesses termos, a função social dos CIL é preparar estudantes da rede pública de ensino do DF e da comunidade em geral, tendo em vista a formação integral, a aquisição de língua estrangeira e a ampliação da visão de mundo, de forma a proporcionar a relação com outras culturas por meio de uma formação continuada, inclusiva e integradora. São essas ações que despertam as reflexões sobre a diversidade linguístico-cultural e étnica. Abrimos um parêntese para refletir o CIL como um lugar de possibilidade de emprego aos egressos licenciados

em Letras-Japonês e de aumentar o nível de estudo da língua japonesa dos graduandos, pois muitos dos ingressos na UnB já vêm com experiências na língua japonesa realizadas no CIL.

Reflexões sobre estágio obrigatório

Na formação dos licenciandos, o curso adota o Programa de Estágio Supervisionado de Japonês (PES-Japonês), realizado no âmbito do Programa Permanente de Extensão UnB Idiomas (PPE UnB Idiomas). Esse programa consiste na oferta de cursos de idioma gratuitos aos estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública do Distrito Federal e aos demais estudantes da comunidade interna e externa da UnB. As aulas são ministradas por estudantes do Estágio Supervisionado em Japonês 2, devidamente assistidos pelo professor regente da disciplina.

As ementas e programas das disciplinas do curso de Letras-Japonês foram elaborados com foco na formação crítica dos graduandos, privilegiando os estudos que se envergam na relação entre teoria e práxis. Nesses termos, concebe-se a formação didático-pedagógica na área específica por meio de reflexões que orientam para a abordagem contemporânea em termo de métodos e técnicas de ensino de Língua Estrangeira (LE), bem como para a formação holística do graduando, com ênfase nos estágios como espaço de conhecimento crítico, em que têm oportunidade de dialogar epistemologicamente com a teoria e a prática educativa no contexto político, econômico e histórico do país.

O Estágio Supervisionado do Japonês 1 e o Estágio Supervisionado em Japonês 2 são disciplinas obrigatórias do Curso de Letras-Japonês da Universidade de Brasília que visam proporcionar aos estudantes a oportunidade de aplicar e aprimorar seus conhecimentos de ensino da língua japonesa.

O primeiro deles, oferece aos alunos a oportunidade de vivenciar o ambiente real de sala de aula, onde eles podem observar e refletir sobre a prática docente, além dos desafios e problemas que surgem no cotidiano escolar. Durante esse estágio, os estudantes têm a chance de adquirir uma visão mais abrangente do contexto educacional e desenvolver habilidades de observação e análise crítica.

No Estágio Supervisionado em Japonês 2, por sua vez, os alunos têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso no contexto prático do ensino da língua japonesa sob a supervisão de profissional experiente na área de ensino de japonês. Os estudantes são introduzidos ao ambiente de sala de aula e desafiados a assumir papéis de professores e encorajados a planejar e conduzir aulas de japonês, utilizando métodos e estratégias adequadas ao ensino de línguas estrangeiras. Eles também têm a oportunidade de participar de atividades de avaliação dos estudantes, observando seu progresso e adaptando as abordagens pedagógicas conforme necessário. Essa experiência prática permite aos alunos desenvolver suas habilidades de ensino, aprimorar sua capacidade de comunicação em sala de aula e refletir sobre as práticas pedagógicas.

Dessa forma, as disciplinas em questão promovem ao graduando uma vivência acadêmica que privilegia o tripé da instituição, “ensino, extensão e pesquisa”, proporcionando a formação de um profissional da educação de qualidade para inserção no mercado de trabalho.

O estágio obrigatório opera para facilitar a ação formativa, a capacitação e o desenvolvimento sociocognitivo, que implicam em levar o educando a uma reflexão crítica, e promovem a discussão e o debate com os colegas e o professor supervisor para um ensino criativo. Essa aprendizagem compartilhada contribui para adquirir um novo olhar por meio da prática de pesquisa e/ou da ação pedagógica para novas perspectivas de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE). Isso requer que o docente seja integrador, construtivo, inovador, criativo e, ainda, um profissional “facilitador” do desenvolvimento das potencialidades humanas.

Assim exposto, na licenciatura, os estágios obrigatórios enfatizam o exercício do magistério com o propósito de aproximar o licenciando à realidade da sala de aula, pois é na prática em sala de aula que ele poderá vivenciar o saber docente. A proposta das disciplinas de estágio supervisionado está vinculada à ideia de uma experiência voltada para o atendimento ao público no ensino-aprendizagem da língua japonesa como LE e/ou Segunda Língua (L2).

A seguir, observamos depoimentos dos estudantes do Estágio Supervisionado em Japonês 2 registrados nos relatórios finais que mostram a importância da prática de ensino na formação do licenciando:

O ambiente interdisciplinar auxiliou o estagiário no desenvolvimento de competências não desenvolvidas durante a graduação, como a prática da docência em tempo real, lidar com questões sociais e pessoais, trabalho em equipe, entre outras coisas que foram essenciais para o crescimento como profissionais e como humanos (Dias, Souza, 2020, p. 127).

Além disso, percebemos que a prática de ensino acaba fornecendo elementos para novas teorias, novas tendências e novos paradigmas, que culminam em pesquisas e projetos de trabalhos de conclusão de curso (TCC) ligados à área dos estudos linguísticos e literários, incluindo práticas profissionalizantes (como o Programa Idiomas sem Fronteiras, ou IsF), estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de pré-docência em cursos sequenciais, contemplando as diferentes propostas das Instituições de Ensino Superior (IES).

Na pesquisa realizada por Lopo e Mukai (2020) é possível observar que estudantes de Estágio Supervisionado do Japonês 1 creem que a disciplina proporciona oportunidade para aprender sobre a docência, ter a vivência real em sala de aula, mesmo como observador não participante, como pode ser verificado nos depoimentos a seguir (Lopo, Mukai, 2020, p. 182):

Obter experiências que me ajudem na matéria de estágio 2 e no começo do trabalho como professor. Através das observações adquirir os conhecimentos necessários para se compreender o cotidiano da docência (QSA, Pedronco).

[...] observar um ambiente orgânico e genuíno ao invés de teorizar sobre a sala de aula e técnicas possíveis torna mais real o planejamento de uma aula (QSA, Pedrita).

Nesses relatos, constatamos que os estudantes de Estágio Supervisionado em Japonês 2, a partir da prática, desenvolvem visão mais concreta quanto à docência. Assim percebemos que o estágio supervisionado é parte intrínseca nos currículos das licenciaturas, pois parte-se da compreensão de que esta etapa de formação, com suas práticas, reflexões e diálogos nos contextos educativos, permite o entendimento das relações e tensões entre conhecimento acadêmico, contextos educativos e exercício da atividade profissional. Conjunto de elementos que contribuem para a constituição da profissionalidade docente.

É evidente que apenas um semestre de prática pedagógica não é o suficiente para formar um professor “completo”, no entanto, essa curta experiência proporcionou um pontapé inicial para a construção da identidade de professor e para a formação do pensamento crítico e reflexivo acerca do processo e prática pedagógica (Grigati, Vasconcellos, 2022, p. 53).

Dispor de um lugar em que os licenciandos possam desenvolver as capacidades pedagógicas e preparar-se antes de entrar no mercado de trabalho possibilita que eles saibam se guiar em suas práticas docentes de acordo com as necessidades. Por circunstâncias criadas pela pandemia de covid-19, tivemos o início das aulas remotas e a tecnologia da computação tornou-se essencial no contexto social e produtivo da sociedade. As ferramentas tecnológicas já se faziam constantes, mas trouxeram novas formas de organização e de processos, em que a tecnologia se faz presente primariamente por necessidade, e não por mera questão de produtividade ou facilitação. Os estudantes do Estágio Supervisionado em Japonês 2 relataram as modificações na forma de ensinar e aprender no relatório final, como segue:

Com o sistema remoto, tivemos também os desafios de manter a aula sempre animada e motivada, por isso tentamos ter momentos mais descontraídos e fazer atividades para que todos os alunos pudessem participar (Yamanishi, Martins, 2021, p. 48).

Dessa forma, fomentamos a relação dialética da teoria-prática a partir da experiência no ambiente. Os estagiários têm a oportunidade de vivenciar uma sala de aula e de enfrentar os desafios da carreira do magistério, promovendo, assim, reflexões sobre ensino-aprendizagem, como educador e sobre sua responsabilidade na sociedade.

O PES-Japonês oferece excelente campo para a interação com a pesquisa, pois na elaboração e aplicação das aulas faz-se o estudo do papel da docência em termos didático-pedagógicos. E, na prática do dia-a-dia, conduz o docente-estagiário a uma análise crítica em relação à metodologia aplicada, ao material didático, entre outras situações que surgem em uma sala de aula, otimizando, assim, sua eficácia no aprendizado. Nesses termos, as aulas aplicadas servem de insumo para a reflexão constante que orienta

o desenvolvimento da pesquisa no campo aplicado de ensino-aprendizagem da língua japonesa (Joko; Pizarro; Soncella; Mukai; Takano, 2019, p. 113).

A disciplina de Estágio Supervisionado em Japonês 2 com carga horária de 210 horas, possibilita aos licenciandos reflexões sobre cada aula ministrada, como e/ou por que algo deu certo, ou deu errado, trazendo formas de ajustar as falhas e evitá-las, fazendo pensar sobre como escolher o melhor caminho executando tarefas, técnicas ou métodos a serem utilizados em sala de aula para os estudantes participantes do programa.

O PPE UnB Idiomas oferta também cursos *on-line* (forma remota) e presencialmente de língua japonesa do nível básico ao avançado para a comunidade interna e externa à UnB, e é coordenado pela área de Japonês. Atualmente, são três professores e uma supervisora contratados por seleção simplificada, todos egressos do curso. No PPE UnB Idiomas há em torno de 150 estudantes matriculados nas turmas de língua japonesa. No programa, os professores iniciantes contratados atuam na docência e são coordenados pela orientação pedagógica da área de Japonês. As aulas desses professores são observadas pelo coordenador e pelo supervisor, que passam o retorno com as reflexões acerca dessas observações das aulas como forma de auxiliar na formação continuada. E, ainda, os estudantes da disciplina de Estágio Supervisionado Japonês 1 também observam as aulas desses professores e escrevem relatórios de observação, que incluem reflexões sobre a prática, como uso de técnicas e metodologias de ensino-aprendizagem da língua japonesa. O Estágio Supervisionado Japonês 1 proporciona oportunidades de visualizar o contexto real de sala de aula como, por exemplo, observar e refletir sobre os problemas que poderão ocorrer durante o cotidiano escolar.

O conteúdo programático dos cursos do UnB Idiomas segue a orientação do quadro de níveis do JF Standard, baseado nos “*can-do statements*”. Esse quadro de orientação das habilidades e competências linguísticas mostra o que o estudante é capaz de fazer para se comunicar na língua em estudo.

Listamos, ainda, o Programa Idiomas sem Fronteira (IsF) com aspecto extensionista interinstitucional, que desenvolve ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do ensino superior brasileiro, valorizando a formação especializada de professores de línguas estrangeiras. O programa IsF-Japonês oferece duas modalidades de cursos *on-line* em nível A1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR); a modalidade IsF-Nacional é promovida e financiada pela Fundação Japão, em que seis universidades com o curso de língua japonesa participam, são elas: Universidade Federal do Amazonas, Universidade de Brasília, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Estadual Paulista; e a modalidade Isf-Local é promovida pela Universidade de Brasília, com apoio financeiro do Ministério da Educação. A coordenação e organização do programa de ensino dos cursos são elaboradas pelos professores do Departamento de Língua Estrangeira e Tradução (LET). O curso atende gratuitamente a comunidade acadêmica (estudantes, técnicos administrativos e docentes) das Instituições de Ensino Superior.

Os cursos de nível A1 acontecem em quatro horas semanais e são distribuídos entre um e quatro encontros semanais, conforme oferta de cada instituição. Esses cursos propõem aos estudantes a familiarização com a língua e a cultura japonesa. Desde 2022, a Fundação Japão contribui para o IsF-Japonês com o fornecimento de material didático e de recursos financeiros para viabilizar o pagamento de bolsas dos tutores e coordenadores. E ainda oferece intercâmbio acadêmico no Japão para tutores e estudantes das instituições participantes interessados em prosseguir os estudos. Os tutores são selecionados entre os estudantes dos cursos de graduação de Letras-Japonês dentre as seis universidades credenciadas no IsF-Nacional e são orientados e supervisionados pelos professores das universidades para ministrar as aulas. Consideramos o IsF-Japonês como outro espaço interinstitucional de oportunidade aos licenciandos para vivenciar a docência em sala de aula, sob supervisão e orientação do professor. O licenciando coopera interinstitucionalmente no processo de internacionalização da rede Andifes Nacional de Especialistas em Língua Estrangeira (Andifes-IsF), uma vez que são ações que envolvem todas as IES integrantes da rede.

Com relação à cooperação interinstitucional no âmbito internacional no caso específico da UnB, a Assessoria de Assuntos Internacionais (INT) atua como importante ponto de apoio aos estudantes brasileiros e internacionais. Em 2022, a UnB possuía convênios acadêmicos com as seguintes universidades japonesas: Universidade de Nagoya; Universidade Sophia, em Tóquio; Universidade de Quioto de Línguas Estrangeiras; Universidade de Kanda de Estudos Internacionais; Universidade de Kobe; Universidade de Ryūkyū; Universidade de Tóquio de Estudos Estrangeiros; e Universidade de Nanzan. Esses convênios constituem oportunidade para os estudantes de licenciatura em Letras-Japonês de cursarem disciplinas relacionadas à formação linguística, cultural e literária nas universidades no Japão durante a graduação. Para os licenciados em Letras-Japonês da UnB, existe a possibilidade de cursar a pós-graduação na Universidade de Nagoya.

Por meio da INT, a Universidade realiza, também, seleções semestrais de estudantes para intercâmbio em universidades conveniadas. Após a conclusão do intercâmbio, o estudante poderá solicitar à Secretaria de Administração Acadêmica (SAA) o aproveitamento de estudos no seu histórico escolar. A UnB também recebe constantemente estudantes japoneses da Universidade Sophia, de Tóquio, da Universidade de Quioto de Línguas Estrangeiras, da Universidade de Kanda de Estudos Internacionais, entre outras, para fortalecer e ampliar ainda mais o laço de cooperação interinstitucional internacional.

Na formação do licenciando na graduação, como vimos anteriormente, existem três eixos fundantes: pesquisa, ensino e extensão. Os docentes da área de Japonês têm projetos de pesquisa no Programa de Iniciação Científica (ProIC) da UnB, a fim de despertar nos licenciandos uma vocação para a pesquisa científica em ensino-aprendizagem, estudos da linguística e literatura japonesa. As pesquisas do ProIC desenvolvidas pelos estudantes do curso muitas vezes seguem aprofundamentos da pesquisa no trabalho de conclusão de curso e nas pós-graduações. Temos egressos do curso atuando na docência nas universidades e produzindo pesquisas na área de estudos japoneses.

Portanto, a formação dos estudantes em Licenciatura em Língua e Literatura Japonesa pressupõe o desenvolvimento das competências gerais das aprendizagens essenciais, como aspectos intelectuais, linguísticos, culturais, sociais, físicos e emocionais, tendo como objetivo principal o desenvolvimento integral pleno humano. Essas são as reflexões das ações no curso de Licenciatura em Língua e Literatura Japonesa ao longo dos 25 anos de caminhada para divulgação e ampliação efetiva de estudos da língua e cultura japonesa, formando professores(as) com visão integradora de fazer docência, conscientes da responsabilidade social e profissional. As instituições parceiras, como a Fundação Japão, a Embaixada do Japão e as organizações *nikkeis*, colaboram para o desenvolvimento dos cursos de Japonês presentes nos ensinos públicos. Mas vale destacar as ações políticas fundantes da professora Alice Tamie Joko e os docentes do curso, que se dedicam integralmente ao ensino-aprendizagem de língua e da cultura japonesa na UnB e que trabalham para que mais pessoas possam acessar e vivenciar a língua japonesa no Distrito Federal.

Referências

- DIAS, Hayolle Matos; SOUZA, Wenderson Ítalo. *Relatório final de estágio supervisionado em japonês 2*. Curso de Licenciatura em Língua e Literatura Japonesa – Letras-Japonês da Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- FUNDAÇÃO JAPÃO. Ensino de língua japonesa: ensino fundamental, médio e superior 2017. São Paulo: Fundação Japão, 2017. Disponível em: http://fjso.org.br/site/wpcontent/uploads/2017/12/LIVRETO_Dados_ensino_lingua_japonesa_v10.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.
- GRIGATI, Fernanda Arraes; VASCONCELLOS, Lucas Fernandes de. *Relatório final de estágio supervisionado em japonês 2*. Curso de Licenciatura em Língua e Literatura Japonesa - Letras-Japonês da Universidade de Brasília, Brasília, 2022.
- JOKO, Alice Tamie; PIZARRO, Edna Gisela; SONCELLA, Josely Bogo Machado; MUKAI, Yûki; TAKANO, Yuko. O estágio supervisionado na formação docente e os desafios de ensinar e aprender línguas. In: NAVES, Rozana Reigota; RORTTA, Jeane Cristina Gomes (org.). *Trajetórias das licenciaturas da UnB: a pesquisa na e sobre a docência*. Brasília: Editora UnB, 2020. p. 103-115.
- JOKO, Alice Tamie. Ensino da língua japonesa no Brasil. *Humanidades*, Brasília, n. 54, p. 25-31, 2007.
- JOKO, Alice Tamie. A Área de Japonês da Universidade de Brasília. In: *Centenário da Imigração Japonesa no Brasil e Cinquentenário da presença nipobrasileira em Brasília*, 2008, Brasília. Anais. Brasília: FEANBRA, 2008. p. 137-139.

LOPO, Monique Brito; MUKAI, Yûki. As crenças e expectativas dos alunos de estágio supervisionado de japonês 1 sobre ser professor. *In: MALTA, Gleiton (org.). Línguas em extensão: colaborações para a formação inicial e contínua de professores de línguas.* Campinas: Pontes, 2020. p. 171-197.

RAMOS, Letícia Harumi Matsunaga. *O papel de um curso de Licenciatura em Língua e Literatura Japonesa numa instituição pública de ensino: estudo de caso.* 2018. 52 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Língua e Literatura Japonesa) Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/23252>. Acesso em: 8 maio 2024.

YAMANISHI, Laís Mika; MARTINS, Ludmila de Oliveira. *Relatório final de estágio supervisionado em japonês 2.* Curso de Licenciatura em Língua e Literatura Japonesa - Letras-Japonês da Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

Formação de educadores(as) do campo em alternância na Universidade de Brasília

João Batista Pereira de Queiroz
Felipe Canova Gonçalves

O curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) está completando 15 anos na formação de educadores(as) do campo como um dos cinco cursos da Faculdade UnB Planaltina (FUP), que completa 16 anos e é parte fundamental da sexagenária história da Universidade de Brasília (UnB), como universidade pública no Distrito Federal comprometida com o ensino, a pesquisa e a extensão. A UnB está em primeiro lugar na lista das universidades brasileiras que em saúde, bem-estar e educação estão comprometidas com os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas. Ao mesmo tempo em que o governo federal cortou, mais uma vez, recursos para custeio das universidades e institutos federais no Brasil. Por um lado, vive-se uma conjuntura difícil e adversa de uma gestão governamental que tenta destruir as universidades públicas e a educação, em geral e em meio a esse contexto, há esse reconhecimento, entre outro muitos, do compromisso da UnB com a educação.

É na UnB que se encontra a LEdoC, como um dentre dezenas de cursos de graduação que têm como objetivo a formação de educadores(as) do campo em alternância em universidades e institutos públicos. O compromisso da UnB com a Educação do Campo e a criação da LEdoC não acontece por acaso, mas é fruto de muita luta, resistência, pesquisa, persistência e compromisso de educadores(as) da universidade que, em parceria com os povos do campo e seus movimentos, contribuem há anos para a construção da Educação do Campo como parte de um projeto de sociedade. Este texto situa a alternância na educação básica e superior, no Brasil, desde a década de 1960 e apresenta o curso da LEdoC na UnB,

como parte do compromisso histórico da universidade com a Educação do Campo e com a formação no ensino superior de novos educadores.

A formação de educadores(as) na Educação do Campo

*Alternância*¹

Como já abordado em outros textos, é fácil constatar que o tema da alternância não é novo, sobretudo em se tratando de educação e, mais especificamente, educação escolar. A alternância de tempos e espaços, de períodos na instituição escolar com períodos na família, no assentamento, no quilombo, na aldeia, na fábrica, na vila, na comunidade e/ou na agricultura camponesa é bastante antiga. E as denominações que são dadas a essa dinâmica de alternar momentos, tempos, espaços, ritmos diferenciados são muitas. As concepções que se tem do processo educativo também são diversas. E, sobretudo, as concepções de escola e, de forma mais ampla, de educação, como parte de um projeto de sociedade, também diferem. Como lembra Frigotto (2009, p. 131), por

Milhares de anos os seres humanos se educaram de geração para geração aprendendo uns com os outros, dando respostas aos desafios e problemas no processo de produção de suas vidas. A educação e a formação humana são, antes de tudo, um processo social e cultural. E a escola tal como a conhecemos, como a sociedade que a constitui, não são fatos naturais, mas resultantes de processos históricos. A escola desde sua origem, foi organizada, sobretudo, para aqueles que não precisam vender sua força de trabalho e que têm tempo de viver a infância e adolescência fruindo o ócio. Assim, desde o início, fica evidente uma contradição insolúvel entre a estrutura político-econômica, as relações sociais da sociedade nascente e a possibilidade de uma escola igualitária e unitária.

Assim, pode-se dizer que a concepção, a organização e os objetivos do processo educativo em uma determinada sociedade, mesmo que não estejam explícitos, são indissociáveis. E é assim que se encontra a Alternância na educação, entendendo-a como parte de um processo de adequação, manutenção, reforma ou transformação societal. Ao estudar a alternância, nos diferentes momentos históricos e nas diferentes realidades, é possível perceber que algumas das questões principais são as seguintes: a) refletir sobre como se articula e se organiza a educação escolar com a realidade da vida em uma determinada sociedade; b) quem/quais são os sujeitos do processo educativo em alternância; c) quais objetivos são perseguidos com esse processo educativo e quais as concepções de educação e de sociedade. Na verdade, a alternância é uma das diversas possibilidades de organizar o processo educativo escolar com a vida em sociedade, nos distintos espaços e tempos.

¹ Sobre a alternância e os Centros Familiares de Formação por Alternância, ver Queiroz (2004, 2009).

Exemplo disso é a Pedagogia da Alternância dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), presentes no Brasil.

Formação de educadores do campo: as licenciaturas

Na história do Brasil, marcada pela escravidão e pela colonização, sempre houve lutas e resistências dos povos indígenas, negros escravizados, trabalhadores do campo e da cidade às perversas lógicas dos modos de produção escravista, feudal e capitalista. Frente à concentração do ter, do poder e do saber, a classe trabalhadora luta e se organiza de diversas maneiras, mesmo com vitórias e derrotas, e tem na educação e, especificamente, na escola, uma ferramenta desse processo. A educação do campo é parte dessa trajetória histórica.

A educação do campo se consolida por meio de diversas iniciativas, dentre as quais a construção, a conquista e o reconhecimento de uma licenciatura específica de Educação do Campo, que já faz parte da estrutura curricular nas universidades e tem como objetivo formar educadores(as) para atuarem nas escolas do campo e na organização social, política e cultural de suas comunidades. Há também, como desdobramento desse processo formativo, conexões com escolas e universidades do meio urbano, aproximando a Educação do Campo de concepções como a Reforma Agrária Popular e a ampliação dos vínculos entre grupos de trabalhadores do campo e da cidade. Isso possibilitou a ampliação de universidades que se comprometem com a Educação do Campo por meio da LEdoC e/ou de projetos e programas de extensão e/ou de cursos de especialização e pós-graduação *stricto sensu*, além de diversas realizações de seminários e conferências regionais e nacionais (Frigotto, 2019).

Essa construção das licenciaturas responde ao que se defendia na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (CNEC), realizada em Luziânia/GO, no ano de 2004, quando afirmava:

Ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas: - interiorização das Instituições de Ensino Superior, públicas, gratuitas e de qualidade; - formas de acesso não excludentes ao ensino superior nas universidades públicas; - cursos e turmas específicas para atendimento das demandas de profissionais do campo; - concessão de bolsas de estudo em cursos superiores que sejam adequados a um projeto de desenvolvimento do campo; - inclusão do campo na agenda de pesquisa e de extensão das universidades públicas; - financiamento pelo CNPq para pesquisas na agricultura familiar/camponesa e outras formas de organização e produção das populações do campo (II CNEC, 2004, p. 4).

Assim, no Brasil as LEdoCs foram construídas como parte do processo de concepção da Educação do Campo, tendo como protagonista os diversos sujeitos do campo, suas organizações e movimentos em parceria com outras universidades públicas. Sobre esse processo,

[...] de forma resumida, vale ressaltar que, como política pública do MEC, essa proposta de formação docente teve início em 2007 com quatro experiências-piloto desenvolvidas pelas Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), mediante a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (ProCampo). Essa política foi construída como resultado de uma intensa reivindicação dos trabalhadores rurais, que já pautavam a necessidade de um sistema específico de formação de educadores, desde a realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo realizada em 2004. A matriz estruturante dos cursos, cujos elementos principais serão apresentados neste estudo, parte de uma experiência que vinha sendo desenvolvida na UFMG desde 2005 (Molina, 2017, p. 589).

As dezenas de LEdoCs existentes no Brasil organizam-se em alternância, com as características e especificidades de cada instituição, território e opções políticas, metodológicas e institucionais. Com a Alternância concretiza-se o que é proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quando compreende que a Educação é um processo permanente e contínuo na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Art. 1º). Isso possibilita à universidade vincular-se a

[...] questões inerentes à realidade da família, da convivência, do trabalho, das instituições de ensino e pesquisa, dos movimentos sociais, das organizações da sociedade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2012, p. 33).

A licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília

Inaugurada em abril de 1962, apenas dois anos antes da ditadura civil-militar, a UnB foi construída com o objetivo de reinventar a educação superior, entrelaçar as diversas formas de saber e formar profissionais engajados na transformação do país. Baseada nos princípios da gestão democrática, descentralização e racionalidade organizacional, ao completar 60 anos, a Universidade encontra-se organizada em quatro *campi* universitários: Darcy Ribeiro, no Plano Piloto; Faculdade UnB Planaltina (FUP), na cidade satélite de mesmo nome, inaugurada em 2006; Faculdade UnB Ceilândia (FCE), inaugurada em 2008, também localizada na cidade satélite de mesmo nome; e na cidade satélite do Gama, inaugurada também em 2008, a Faculdade UnB Gama (FGA) (UnB, 2022). No final do ano de 2020, a universidade contava com 40.501 estudantes de graduação, 8.915 de mestrado e doutorado, 2.607 docentes e 3.205 servidores técnico-administrativos.

A FUP, em seus 16 anos de existência, conta, hoje, com cinco cursos de graduação: LEdoC, licenciatura em Ciências Naturais diurno e noturno, bacharelado em Gestão Ambiental e bacharelado em Gestão do Agronegócio, nestes, a FUP atende cerca de 1.150 estudantes de graduação. Além dos cursos de graduação, o *campus* conta com seis programas de pós-graduação: Ciências de Materiais, Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural, Ciências Ambientais, Gestão Pública, Gestão e Regulação de Recursos Hídricos e Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais. Na extensão, a FUP conta com três programas, 45 projetos e seis cursos em andamento (FUP, 2022).

Assim, é no *campus* da UnB Planaltina, na cidade satélite de mesmo nome, que se encontra a LEdoC da UnB, desde o seu início, em 2007, organizada em Alternância. O curso oferece três habilitações para seus licenciandos: Ciências da Natureza, Linguagens, Artes e Literatura e Matemática. Desta forma, a formação da LEdoC ocorre por grandes áreas do conhecimento, o que favorece a interdisciplinaridade. Estudantes da habilitação em Ciências da Natureza têm formação em Biologia, Física, Química, Ciências da Terra e áreas relacionadas. Aquele que optar pela área de Matemática, por sua vez, terá formação em Geometria, Álgebra, Matemática Aplicada, entre outros campos de estudo. Por fim, na área de Linguagens, os estudantes contam com formação em Literatura, Língua Portuguesa, Linguística, Artes Cênicas, Artes Visuais e Audiovisual. Cabe ressaltar, ainda, que a formação por áreas de conhecimento é alinhavada nas três habilitações por componentes curriculares do Núcleo de Estudos Básicos, que é composto pela formação em Teoria Pedagógica, Gestão de Processos Educativos e Pedagógicos, Filosofia, Pesquisa e Memória, Economia Política, Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular, entre outros, e busca de forma contínua atender à especificidade das comunidades camponesas e quilombolas. Veremos mais sobre essa experiência.

Universidade de Brasília comprometida com a Educação do Campo

A LEdoC faz parte do compromisso da UnB com a Educação do Campo. Desde as primeiras demandas por uma educação transformadora presente nas áreas de assentamentos de Reforma Agrária, a UnB participou ativamente. Destacam-se nesse processo alguns fatos históricos fundamentais na construção da Educação do Campo, sempre com presença, participação e contribuição da UnB.

Como destaca Munarin (2008), o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária pode ser considerado a certidão de nascimento do Movimento de Educação do Campo no Brasil e a UnB não só participou da preparação e realização como serviu como base de apoio para a realização do evento, em julho de 1997. A partir daí, com a participação da UnB, criou-se a Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

No ano seguinte, 1998, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), também com a presença da UnB, inclusive na Comissão Pedagógica Nacional

e na Coordenação Nacional com professores pertencentes aos seus quadros (UnB, 2009). Ainda nesse mesmo ano aconteceu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, e em 2004 realizou-se a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ambas com participação ativa da UnB, sendo nesse ano criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no Ministério da Educação, em que se instituiu a Coordenação Geral da Educação do Campo.

Além disso, a UnB contribuiu em vários outros momentos e conquistas da Educação do Campo. Vale ressaltar a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002, e os outros Marcos Normativos² da Educação do Campo, do Conselho Nacional de Educação, que tiveram a presença da UnB. Na elaboração das diretrizes, para citar um desses marcos, foram realizadas várias atividades com os povos do campo e seus movimentos, de algumas universidades, de movimentos sociais, nas audiências públicas, nos seminários ou em outras atividades de construção das diretrizes, sempre com a presença e a contribuição da UnB.

Destaca-se, ainda, a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), em 2010, fundamental na perspectiva histórica, que tem como característica articular os sujeitos sociais coletivos que integram o Fórum, com autonomia em relação ao Estado. Também esse Fórum a UnB apoiou, participou e contribuiu desde a sua constituição. Os objetivos do Fonec são:

[...] articulação pela garantia do direito à educação das populações do campo, em todos os níveis e modalidades; o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e a elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo (Fonec, 2012).

A partir das demandas dos povos do campo e de seus movimentos, em parceria e com o apoio de algumas universidades, teve início o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), para dar suporte a criação e a implementação de cursos de LEdoC em instituições públicas de ensino superior do Brasil. Sua implantação piloto ocorreu em quatro Instituições Federais de Ensino Superior (IFES): Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e UnB.

A LEdoC na UnB, como um dos quatro primeiros cursos, iniciou suas atividades acadêmicas em 2007, organizada em Alternância, e nos 15 anos de sua existência já matriculou 20 turmas de estudantes de vários territórios, com predominância, em quase todas as turmas, de estudantes quilombolas.

² São três pareceres, duas resoluções, uma lei e um decreto (Brasil, 2012).

Nesses 15 anos de história da LEdoC na UnB aconteceram algumas mudanças. No início, com a primeira turma em 2007, havia estudantes de sete estados das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Com a segunda turma ingressaram estudantes do Centro-Oeste e de algumas cidades de Minas Gerais. Mais tarde, a LEdoC passou a receber estudantes apenas dos estados de Goiás, parte de Minas Gerais e do Distrito Federal. Com a criação de duas licenciaturas em *campus* da UFG, em Goiás, diminuiu a abrangência de atuação da LEdoC, que passou a receber estudantes do Distrito Federal e de algumas regiões e municípios de Goiás e Minas Gerais.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo em Alternância

A Alternância na LEdoC significa que os(as) estudantes, todos(as) do campo, permanecem anualmente dois períodos no *campus* de Planaltina, períodos estes denominados de etapas de “Tempo Universidade” (TU) e períodos no denominado “Tempo Comunidade” (TC), em que prosseguem os estudos em suas comunidades de origem. Essa dinâmica de alternar períodos de TU e TC não é apenas uma dinâmica temporal e geográfica, mas sim uma opção pedagógica, didática, política e social, como está bem explicitado no Projeto Político-Pedagógico do curso.

Para a realização do curso, a universidade assume a Alternância não apenas como estratégia para possibilitar o acesso de camponeses e camponesas ao ensino superior, mas como princípio educativo e organizador do trabalho pedagógico.

As atividades de Tempo Comunidade/Escola do Campo visam promover uma articulação orgânica entre o processo formativo do Tempo Universidade e a realidade específica das populações do campo, ou seja, as questões estudadas na Universidade (durante o período de Tempo Universidade/Etapa Presencial) estão em permanente articulação com as questões da realidade dos educandos, enquanto as questões trazidas pelos estudantes desafiam a Universidade em articular o conhecimento teórico e prático com o conhecimento e os saberes de suas comunidades camponesas de origem (UnB, 2018, p. 17).

A concepção e a prática da educação como processo contínuo, permanente, acontecem nos diferentes tempos e espaços. Nesse sentido, vale ressaltar que há diferença entre a Alternância construída e vivenciada na educação básica, no Brasil, no ensino fundamental ou no ensino médio. Na educação básica, os(as) educandos(as) são crianças, adolescentes e jovens em formação escolar, em diferentes níveis de ensino. Na LEdoC, os(as) educandos(as) são jovens e adultos do campo que se preparam para trabalhar nas escolas do campo. Esses jovens e adultos do campo, quando se matriculam na universidade, já fazem parte de uma comunidade, em determinado território tenha escola de ensino fundamental e/ou de ensino médio. Ou seja, estes jovens e adultos já conhecem, participam, contribuem e estão

inseridos naquela comunidade e naquelas escolas. Muitos já foram estudantes daquelas escolas e/ou são educadores(as) nelas.

Por isso esses jovens e adultos do campo em formação para atuarem nas diversas comunidades e territórios camponeses e nas escolas do campo são os sujeitos da formação em Alternância e se formam na articulação da vida e dos saberes do campo com a vida e os saberes da universidade. Ou, parafraseando as diretrizes, pode-se dizer que a identidade da LEdoC em Alternância:

É definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2012, p. 33).

Para tanto, é necessária a participação crítica dos diversos sujeitos do campo, adesão, em todos os níveis, por parte da UnB, comprometimento real dos(as) educadores(as) e educandos(as) em formação e em Alternância, para que possam, verdadeiramente, articular o processo formativo nos períodos que permanecem no *campus* de Planaltina – Tempo Universidade (TU) – com os períodos de inserção na comunidade, na escola e nas diversas atividades do território – Tempo Comunidade (TC).

O Tempo Universidade

O chamado “Tempo Universidade” (TU) é o período em que os estudantes permanecem na UnB, no *campus* de Planaltina, dedicados(as) aos estudos e trocas de experiências coletivas que possibilitam a convivência e o aprendizado. Cada um dos oito períodos de TU corresponde a um semestre letivo acadêmico da UnB. O tempo de duração desses períodos de TU é variado, não havendo número fixo de dias, porém segue orientação do Pronera de somar cerca de 70% da carga horária dos componentes curriculares ofertados. O curso todo compreende oito períodos ou oito semestres acadêmicos, neles, os(as) estudantes, por permanecerem em atividade em nos três períodos do dia, contam com o restaurante universitário e a moradia estudantil, o Alojamento Dom Tomás Balduino, além de toda a infraestrutura do *campus*.

Vale destacar alguns pontos importantes no TU, como a organização dos estudantes em grupos e equipes que assumem tarefas e responsabilidades, seja dos estudos dos componentes curriculares, seja da organização da vida coletiva. Denominamos esse espaço auto-organizativo como “Tempo Organicidade”, sendo ponto fundamental do curso: o exercício e o comprometimento coletivo, organizado, avaliado e retomado. Cada estudante se vincula a uma equipe de trabalho e a um Grupo de Organicidade (GO). Essas equipes se encontram frequentemente e, a cada semana, acontecem assembleias dos estudantes. Com isso, os(as)

estudantes se preparam para a docência e para a gestão democrática de processos educativos nas escolas do campo e nos seus respectivos territórios.

Em todas as etapas de TU os estudantes, com a orientação e o acompanhamento dos(as) professores(as) dos diversos Componentes Curriculares, organizam e preparam atividades a serem realizadas no TC, ou seja, atividades que serão realizadas individualmente e/ou em grupos nos territórios e nas escolas de inserção dos(as) estudantes.

Uma dessas atividades, preparadas na primeira etapa de TU, e que será fundamental em todo o curso, é a pesquisa da escola e do seu entorno, denominada “Inventário da escola e do território”. A partir de um roteiro, os(as) estudantes levantam diversas informações sobre as escolas e suas respectivas comunidades. Esse documento subsidiará o desenvolvimento dos conteúdos dos componentes curriculares, a organização e a preparação das atividades de TC, a realização dos seminários temáticos, bem como os estágios supervisionados nas escolas de inserção.

Duas dimensões importantes, ainda na LEdoC e também fundamentais neste TU, é a articulação com a pós-graduação e a extensão na UnB, seja com os programas e os projetos da própria FUP, seja com os programas do *campus* Darcy Ribeiro. Diversos estudantes participam de projetos de extensão, do próprio curso ou de outros projetos do *campus* e da universidade. Dessa forma, os estudantes têm a possibilidade de participar de atividades acadêmicas, de ensino, pesquisa e extensão na própria FUP, bem como nos outros *campi* da UnB, sobretudo no *campus* Darcy Ribeiro.

O Tempo Comunidade

Como bem descreve o projeto, com a Alternância a LEdoC

[...] assume a permanente articulação entre Tempo Comunidade e Tempo Universidade nas suas especificidades e potencialidades formativas. E realiza o “processo formativo” dos educadores e educadoras do campo concretizando aquilo que está posto no Artigo 1º da LDB, ou seja articula “vida familiar, convivência humana, trabalho, instituições de ensino e pesquisa, movimentos sociais, organizações da sociedade civil e manifestações culturais”, através da ligação permanente e dinâmica entre Tempo Comunidade e Tempo Universidade (UnB, 2018, p. 95).

O TC é o período em que os(as) estudantes permanecem nas suas famílias, comunidades, escolas e territórios, continuando o período letivo, com articulação entre os conteúdos teóricos estudados e a sua realidade, com aprofundamento dos aspectos da produção e da reprodução da vida do e no campo, em articulação com ensino, pesquisa e extensão universitárias. O TC é organizado e acompanhado por meio de três eixos: Inserção Orientada na Escola (IOE); Inserção Orientada na Comunidade (IOC); Atividades de Estudo e Aprofundamento (AEAs), individuais e em grupos. Cabe ressaltar, também, que essas atividades de TC de todos os eixos podem ser realizadas individualmente ou em grupos.

Os três eixos acima mencionados são integrados e articulados nos seminários de TC, que na LEdoC UnB ocorrem em núcleos territoriais nos quais estão concentrados os(as) estudantes do curso: Kalunga e Chapada dos Veadeiros, Flores de Goiás, Formosa e Noroeste Mineiro e Distrito Federal. Os encontros que duram geralmente três dias, contam com a presença de professores do curso, vinculando-os aos territórios mencionados.

Quanto ao eixo IOC, vale lembrar que ao participar do processo seletivo e se matricular na UnB, o(a) estudante da LEdoC já conhece, vivencia, participa e contribui, individual e coletivamente, em diversas atividades, ações e organizações da comunidade no seu território. Ao iniciar o curso, o(a) estudante traz todos esses saberes e experiências do campo e será orientado(a), acompanhado(a) e desenvolverá, individualmente e em grupo, diversas atividades na comunidade onde vive. É, na verdade, a continuidade da inserção na comunidade, agora de maneira orientada e acompanhada como estudante de graduação em Alternância na UnB. Por isso, essa IOC

[...] envolve as diversas experiências de organização coletiva vinculada ao território em que o estudante se insere, como a participação em grupos organizados, movimentos sociais e a organização de atividades de mobilização ou formação voltadas à comunidade (UnB, 2018, p. 96).

A IOE, como um dos eixos fundamentais do TC, está muito próxima da IOC, pois na comunidade em que vive o(a) estudante ou próximo dela, normalmente há uma ou mais escolas de ensino fundamental e/ou de ensino médio. Em muitos casos, o(a) estudante é egresso(a) e/ou trabalha nessa escola. Quando não há escola na comunidade ou nas proximidades, o(a) estudante deverá escolher uma escola em que fará a sua inserção próximo da sua comunidade ou escola situada na zona urbana, mas que atenda os sujeitos do campo. Assim, desde o início do curso, o(a) estudante estará numa escola em que deverá continuar esse movimento de maneira mais organizada e sistematizada no estágio supervisionado, que na LEdoC é parte da IOE que o(a) estudante faz durante todo o curso. Na IOE os(as) estudantes participarão de atividades que estabeleçam vínculos entre os(as) licenciandos(as) e as escolas de inserção, com a realização do inventário da escola, nas atividades de estágio ou no desenvolvimento de projetos diversos na escola (UnB, 2018). Com isso, o(a) estudante dialoga, participa, aprende e contribui crítica e profundamente com a construção da Escola do Campo.

Um terceiro eixo do TC é constituído pelas AEAs, também denominadas no Projeto Político-Pedagógico do curso de “Tempo de Estudos”, realizadas de maneira individual e em grupos organizados por territórios, proximidade e facilidade de se encontrar. São diversas as atividades de leitura e escrita orientadas e encaminhadas no TU pelos(as) professores(as) dos diversos componentes curriculares. A orientação geral é que, além do empenho e da realização individual dessas atividades, os(as) estudantes possam se encontrar para o estudo em grupos durante algumas horas no TC. Há também orientação e incentivo para que os(as) estudantes de turmas diferentes, mas de um mesmo território

e/ou proximidade, encontrem-se, dialoguem e se ajudem na realização das múltiplas atividades propostas. A recomendação é feita também para que dialoguem e se juntem aos(as) egressos(as), tanto no estudo quanto na construção e/ou fortalecimento dos instrumentos de organização e de luta da classe trabalhadora do campo, como sindicatos, associações, cooperativas, grupos, coletivos etc.

Os Seminários Territoriais de Tempo Comunidade, ou Seminários de Tempo Comunidade (STC), fazem parte do quarto eixo do TC e integram os três anteriores – IOC, IOE e AEA. Esses seminários ocorrem periodicamente nas comunidades e são atividades que contemplam o ensino, a pesquisa e a extensão. E, por isso, possibilitam diversidade e variedade de projetos, temas, tempos e locais envolvendo estudantes da LEdoC, educadores(as) das escolas do campo, diversos sujeitos do campo, movimentos sociais e organizações do campo e da sociedade que estão presentes nos territórios do Distrito Federal, Goiás e em algumas regiões de Minas Gerais.

Uma inflexão na Alternância: a resistência da LEdoC na pandemia

A experiência de Alternância em TU e TC que apresentamos acima sofreu uma inflexão durante o período da pandemia de covid-19, em que a universidade permaneceu temporariamente fechada para atividades presenciais. Como vimos anteriormente, a dinâmica do curso depende da articulação dos tempos pedagógicos, vivenciados presencialmente no *campus* de Planaltina e nos territórios do campo. Tempos esses que são alicerçados em princípios como o diálogo, a troca de saberes sobre as comunidades, as inserções orientadas, dentre outros. Sendo assim, entendendo essa complexidade, buscamos organizar as atividades do curso após a definição conjunta da UnB de que deveríamos seguir as atividades acadêmicas emergencialmente de forma remota.

Inicialmente construímos a articulação de um primeiro semestre na pandemia de caráter (re)integrativo, retomando o contato *on-line* com nossos estudantes prioritariamente por meio de aplicativos de mensagens instantâneas. Nas reuniões preparatórias, professores e estudantes levaram em conta o fato de que a retomada apenas com aulas síncronas *on-line* na LEdoC seria particularmente difícil, por fatores como a desigualdade no acesso à internet em comunidades do campo, o agravamento da situação econômica relacionada com a pandemia e o aspecto pedagógico, em que princípios importantes da educação do campo seriam prejudicados. Por estes motivos, optou-se pela realização, em primeiro momento, de componentes curriculares de pesquisa e estudos orientados envolvendo os(as) estudantes em uma proposta interdisciplinar temática com centralidade na agroecologia, na soberania alimentar e na cultura. A dinâmica ocorreu agrupando os professores e estudantes em ciclos com estudos específicos – Ciclo Meio Ambiente, Ciclo Ser Humano e Ciclo Economia e Sociedade –, que viabilizaram a participação dos estudantes em uma transição ao ensino remoto emergencial, diminuindo os prejuízos pedagógicos inerentes a esse momento atípico.

Após esse momento reintegrativo, realizamos nos semestres seguintes a retomada de componentes curriculares possíveis para estudos orientados, postergando tanto quanto possível as aulas de caráter prático e a ida às comunidades do corpo docente. Houve predomínio, em geral, do ensino de forma assíncrona, alternado com atividades síncronas e posterior disponibilização das gravações. Além do ensino, uma experiência importante que deve ser ressaltada nesse contexto de buscar (re)integrar os(as) estudantes da LEdoC dispersos(as) nos territórios por conta do distanciamento social foi a criação do projeto de extensão “Vozes do campo: educação popular nas ondas do rádio”. A partir dos princípios da criticidade e da dialogicidade associados à educação popular e à Educação do Campo, a equipe extensionista realizou dez episódios em formato de *podcast*, colocando em diálogo estudantes e professores do curso que, somados às lideranças camponesas, quilombolas e às comunidades escolares do campo, refletiram sobre temas como o impacto da covid nos territórios quilombolas, a soberania e a segurança alimentar, a luta antirracista, uma reflexão sobre a desigualdade econômica e tecnológica no campo em tempos de pandemia, entre outros.

Considerações finais

Nos 60 anos de história da UnB, 16 anos da FUP e 15 anos do curso de LEdoC, registra-se neste texto o compromisso e a responsabilidade da universidade e de muitos(as) de seus(uas) educadores(as) na construção da Educação do Campo no Brasil, como direito historicamente conquistado. Reconhecemos que houve várias conquistas em diferentes períodos históricos, em conjunturas sociais, econômicas e políticas com maior inserção e interlocução dos e com os movimentos sociais do campo e da cidade, como a conjuntura da primeira década deste século quando foram criadas as LEdoCs no Brasil. Mas muitos desafios estão postos, sobretudo nestes tempos; o desafio de resistir, de aprofundar as conquistas e construções realizadas, bem como cultivar a esperança, intensificar as lutas por justiça social e por uma educação pública gratuita e de qualidade. Devemos ampliar e aprofundar as parcerias no compromisso com uma educação, no campo e na cidade, que seja viva, crítica, encorajadora e transformadora, como parte de um projeto de sociedade da classe trabalhadora.

Para tanto, é possível dizer que o curso de LEdoC na UnB, *campus* de Planaltina, nos seus 15 anos de história, organizado em Alternância, tem desenvolvido estratégias de formação multidisciplinar dos(as) educadores(as) ao organizar e trabalhar os conteúdos dos Componentes Curriculares por áreas do conhecimento. Percebemos acúmulos internos, como a formação de educadores(as) para atuar nas escolas do campo, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, bem como atuar na gestão de processos educativos comunitários e a possibilidade de expandirmos a experiência para além da Educação do Campo, apontando a Alternância como elemento viável para mais cursos nas universidades brasileiras.

Em nossa caminhada, vemos a importância da articulação orgânica entre os tempos pedagógicos TU e TC, uma fértil integração com a pós-graduação, com programas e projetos de extensão da FUP e da UnB, e um aprofundamento da parceria com os povos do campo e

as instituições de ensino – seja da educação básica, seja da educação superior – dos territórios de abrangência da LEdoC. Muitos desafios estão postos e exigem coragem, sabedoria, disposição e condições materiais próprias para o enfrentamento por discentes e docentes da Educação do Campo, que certamente seguirão conscientes de que a UnB aprofundará seu legado de construção contínua desse percurso emancipador dos povos do campo.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: marcos normativos*/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.
- FONEC - *Fórum Nacional de Educação do Campo*. Disponível em: <http://fonec.org/o-fonec/#quemsomos>. Acesso em: 4 jun. 2022.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n. 9, 2009, p. 129-136.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: MOLINA, Monica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). *Licenciaturas em Educação no Campo: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão*. Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC, 2019.
- Faculdade UnB Planaltina – FUP. *Apresentação*. Disponível em: <http://fup.unb.br/apresentacao/>. Acesso em: 4 jun. 2022.
- MOLINA, Monica Castagna. Contribuições das licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, 2017.
- MOLINA, Monica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). *Licenciaturas em Educação no Campo: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão*. Florianópolis: LANTEC /CED/UFSC, 2019.
- MOLINA, Monica Castagna; SÁ, Lais Mourão (org.). *Licenciaturas em Educação do Campo. Registros e Reflexões a partir das Experiências – piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- MUNARIN, Antônio. *Movimento Nacional de Educação do Campo: uma Trajetória em Construção*. 31ª Reunião Ampliada da ANPED, 19 a 22 de outubro, 2008.
- QUEIROZ, João Batista Pereira de. La formation en Alternance: les jeunes agriculteurs familiaux au Brésil. In: *Alternatives socio-éducatives au Brésil -Expérience d'un master international*. Coleção AIDEFA. L'Harmattan, Paris, França, 2009, p. 39-47.
- QUEIROZ, João Batista Pereira de. *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional*. 2004. 210 p. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Brasília. 2004.

As licenciaturas na Universidade de Brasília

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *História*. Disponível em: <https://www.unb.br/a-unb/historia>. Acesso em: 4 maio 2022.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. Faculdade de Planaltina, 2009.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. Faculdade de Planaltina, 2018.

Experiências e experimentações no Pibid Português 2020-2022

Adriana de Fatima Alexandrino Lima Barbosa
Geovanna Helen Ribeiro Melo
Maria Rosália da Silva Rodrigues

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Paulo Freire).

Neste artigo desenvolvemos um relato das experiências vividas no núcleo de Português da Universidade de Brasília (UnB) na edição 2020-2022 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Inicialmente, trazemos uma apresentação e uma contextualização do Pibid, em que comentamos as condições de realização das atividades devido à coincidência com o período inicial da pandemia de covid-19 e também identificamos a equipe do núcleo de Português e a escola-campo onde foram realizadas as atividades do nosso núcleo. A seguir, apresentamos as estratégias didáticas que foram desenvolvidas no contexto das aulas remotas, especialmente o incentivo ao diálogo em sala e à escrita do diário, a importância da organização e do planejamento do trabalho pedagógico na prática do ensino de leitura literária e os impactos provenientes da relação docente-discente.

O papel e a necessidade de valorização da educação nunca se mostraram tão urgentes quanto nos tempos em que estamos vivendo. Tempos em que a ignorância, a intolerância e o negacionismo histórico são estimulados em diferentes setores da nossa sociedade e, conseqüentemente, corroboram para a (re)produção das mais diversas violências. Diante dessa perspectiva nada otimista verificamos que o sucateamento da educação é uma realidade cruel.

Os constantes cortes de verbas e ataques às universidades e institutos federais brasileiros principalmente nos últimos quatro anos, revelam um projeto político específico de educação, que se caracteriza por seu caráter excludente, elitista e até mesmo antidemocrático, haja vista que a garantia do direito ao acesso de todos os cidadãos a uma educação pública de qualidade é ameaçada. Conforme apresentam Almeida *et al.* (2021), esses sucessivos cortes na universidade afetam diretamente os programas de pós-graduação, pesquisa, extensão e assistência estudantil, além da manutenção dos serviços como água, energia etc. Assim, o ensino e a sociedade também sofrem as consequências oriundas dessa ação.

Logo, a preocupação com a formação daqueles que formam é legítima, uma vez que o ensino ofertado nas universidades ecoa no processo de formação de estudantes tanto na educação superior quanto na básica. Levando em consideração que a universidade apresenta aos discentes o acesso ao conhecimento científico de uma maneira mais ampla, ao formar docentes espera-se que eles estejam preparados e habilitados a estimular uma formação crítica, consciente e humana.

Sendo assim, projetos voltados para a área da licenciatura, como a Residência Pedagógica e o Pibid, e programas ofertados pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que fazem parte da Política Nacional de Formação de Professores do MEC, são de extrema importância, pois reforçam a urgência e a necessidade de capacitar e estimular a formação de profissionais para estarem futuramente em sala de aula. Além disso, com a precarização da educação pública, o Pibid e a Residência Pedagógica exercem espaço de luta pela valorização profissional, pelo reconhecimento da profissão e pela atuação no campo (escola e sala de aula). Entretanto, o papel desses dois projetos não se encerra aí, pois há também a aproximação entre escola e universidade, ao se observar a supervisão compartilhada entre docentes, pesquisadores universitários e docentes da escola. A partir dessa aproximação e da troca que ela promove, é possível compreender as demandas sociais na escola e atuar especificamente sobre elas, com um esforço cooperativo reunido por universidades, escolas, docentes e licenciandos.

Nesse sentido, então, o Pibid visa o incentivo à formação de licenciandos com a experiência de regência em escolas públicas para que, quando graduados, haja comprometimento e vontade de atuar junto à rede pública de ensino. Destarte, o programa, além de possibilitar aliar as teorias estudadas com a prática no cotidiano escolar, enseja a experiência de trabalho com diferentes metodologias de ensino na experiência real no chão da escola. Em outubro de 2020, o núcleo de Língua Portuguesa da equipe do Pibid na UnB iniciou suas atividades. Destacamos que com o surgimento do vírus da covid-19, que culminou na pandemia vivida ao longo dos dois anos da realização do programa, o ensino, como um todo, foi afetado. Assim, as dificuldades e as desigualdades existentes na educação, mais especificamente na educação pública, foram evidenciadas em meio a esse novo cenário.

Problemas como a falta de acesso à internet, a computadores, a celulares e até mesmo a um ambiente de estudos adequado foram enfrentados por alunos nas cinco regiões

brasileiras. Os mais afetados por esses impasses que desnudam a desigualdade social presente no país possuem classe e raça bem definidas. Pesquisas realizadas ainda ao longo de 2021, tal como a do Plano CDE, empresa de pesquisa e consultoria de avaliação especializada nas famílias CDE no Brasil, e publicada pela Agência Brasil, mostram que os estudantes de famílias de baixa renda e os negros foram os mais prejudicados quanto aos impactos na educação provenientes da pandemia. Esses dados expõem o quão longe estamos de alcançar uma educação que de fato seja igualitária.

A equipe do Pibid Português 2020-2022 foi integrada por dez alunas do curso de Letras Português e sua respectiva Literatura, na habilitação de licenciatura, coordenada pela professora doutora Adriana de Fátima Alexandrino Lima Barbosa, professora da UnB e doutora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, e supervisionada pelo professor Pedro Henrique Couto Torres, doutor pela UnB e docente de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Brasília (IFB), *campus* São Sebastião, nossa escola-campo.

Desde o início do projeto, devido à pandemia da covid-19, todas as atividades realizadas foram feitas de forma remota, por meio das plataformas Google Meet e Microsoft Teams. Foi criada uma rotina semanal, quinzenal e mensal de estudos, debates e leituras para que todas as pibidianas estivessem amparadas e preparadas para estar em sala de aula. Dessa maneira, a formação das participantes do Pibid surgiu inserida em um contexto sanitário desafiante, que levou a mudanças na forma de concepção e de participação das aulas ministradas pelo professor supervisor de campo, Pedro Couto, a quem acompanhamos e com quem trabalhamos, e do registro realizado pelas pibidianas, além do aprendizado constante sobre a adaptação em mídias digitais para a educação.

O projeto desenvolvido exclusivamente no IFB *campus* São Sebastião, além de apresentar às futuras docentes a realidade do cotidiano da escola pública, permitiu a construção coletiva de estratégias de ensino voltadas para o trabalho com o ensino da língua e da literatura em sala de aula. Assim, o incentivo à prática docente ocorreu por meio de abordagens que enfatizam formas de conciliar a teoria aprendida na universidade com a prática, a partir da metodologia ativa de ensino, mas em um ambiente completamente diferente daquele ao qual os próprios professores do ensino básico estavam habituados: o ambiente virtual. Diversos desafios surgiram ao longo desse período, indo desde a evasão escolar até a busca por metodologias de ensino que reforçassem o sentido e a importância da educação, principalmente a literária.

O incentivo ao diálogo e à escrita do diário

Sem desconsiderar a realidade imposta a muitos dos alunos do IFB, o professor Pedro Couto implementou alternativas para minimizar o problema que se instaurou naquele momento: a ausência e a falta de participação dos estudantes. Fez isso por meio da adoção de estratégias didáticas com o objetivo de que as alunas e os alunos participassem de modo mais ativo nas aulas de língua portuguesa, tais como: a) técnicas de ludicidade e

narrativização de conteúdos do currículo de língua portuguesa; b) proposições de perguntas e indagações que instigavam os discentes e também as pibidianas a participarem da aula; e c) incentivo à escrita do diário. Por trás da proposição de perguntas, podemos relembra-los o livro de Paulo Freire e Antonio Faundez, *Por uma pedagogia da pergunta*.

ANTONIO – Penso, Paulo, que esse problema de ensinar ou de educar é fundamental e que, sem dúvida, relaciona-se ao que dizíamos antes: posições políticas bem determinadas em um mundo hierarquizado no qual os que detêm o poder detêm o saber, e ao professor a sociedade atual lhe oferece uma parte do saber e do poder. Este é um dos caminhos de reprodução da sociedade. Acho, então, que é profundamente democrático começar a aprender a perguntar. No ensino esqueceram-se das perguntas, tanto o professor como o aluno esqueceram-nas, e no meu entender todo conhecimento começa pela pergunta. Começa pelo que você, Paulo, chama de *curiosidade*. Mas a curiosidade é uma pergunta! Tenho a impressão (e não sei se você concorda comigo) de que hoje o ensino, o saber, é resposta e não pergunta.

PAULO – Exato, concordo contigo inteiramente! E isto que eu chamo de “castração da curiosidade”. O que está acontecendo é um movimento unilinear, vai de cá pra lá e acabou, não há volta, e nem sequer há uma demanda; o educador, de modo geral, já traz a resposta sem se lhe terem perguntado nada!

ANTONIO – Exatamente, e o mais grave, Paulo, é que o aluno se acostuma a esse tipo de trabalho e, então, o que o professor deveria ensinar – porque ele próprio deveria sabê-lo – seria, antes de tudo, *ensinar a perguntar*. Porque o início do conhecimento, repito, é *perguntar*. E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário: estabelecer as respostas, com o que todo o saber fica justamente nisso, já está dado, é um absoluto, não cede lugar à curiosidade nem a elementos por descobrir. O saber já está feito, este é o ensino. Agora eu diria: “a única maneira de ensinar é aprendendo”, e essa afirmação valeria tanto para o aluno como para o professor.

Não concebo que um professor possa ensinar sem que ele também esteja aprendendo; para que ele possa ensinar, é preciso que ele tenha de aprender (Freire; Faundez, 1998).

Destarte, é inegável a relação entre teoria e prática, ao entender que não se deve focar apenas na pergunta ou no ato de perguntar, mas também em realizar a ligação entre a pergunta e a resposta às ações que foram praticadas ou ações que podem vir a ser praticadas ou refeitas.

Eu não sei se fica claro o que digo. Parece-me fundamental esclarecer que a tua defesa e a minha, do ato de perguntar, de maneira nenhuma tornam a pergunta como um jogo intelectualista. Pelo contrário, o necessário é que o educando, ao perguntar sobre um fato, tenha na resposta uma explicação do fato e não a descrição pura das palavras ligadas ao fato. É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão. Aproveitando-se, então, exemplos concretos da

própria experiência dos alunos durante uma manhã de trabalho dentro da escola, no caso de uma escola de crianças, estimulá-los a fazer perguntas em torno da sua própria prática e as respostas, então, envolveriam a ação que provocou a pergunta. Agir, falar e conhecer estariam juntos (Freire; Faundez, 1998).

A partir do momento em que iniciamos as nossas atividades de observação e regência, o professor supervisor nos orientou a escrever diários. A ideia era tomarmos nota dos principais tópicos trabalhados em aula, da metodologia usada pelo professor Pedro Couto, além das impressões pessoais causadas pelas intervenções dos alunos, assim como suas participações e de que forma poderíamos utilizar o material e o que foi aprendido em nossas futuras aulas. Desse modo, a estratégia da escrita dos diários deu impulso e destino para as reflexões produzidas também pelos diálogos em sala. Os diários, recordando a herança memorialística que subjaz ao seu gênero discursivo e histórico, foram a forma eleita para escrever – e a escrita também se tornou parte – (d)a experiência vivida nas aulas.

As impressões, os aprendizados, os afetos, as anedotas, as falas, os silêncios e a escuta compuseram material para reflexão e escrita, resultando em um material de formação docente, afinal. Além disso, os diários serviram como rememoração das aulas e registro para retrabalhar e adaptar tais aulas – e seus conteúdos – futuramente em nossa própria prática pedagógica, possibilitando, dessa maneira, a análise, a reflexão, a crítica e o aperfeiçoamento. Explorando um pouco mais a fundo os efeitos da escrita dos diários, entendemos que essa técnica nos proporcionou ampliar a reflexão sobre a prática docente e se constituiu como alternativa viável para fonte de (auto)análise das atividades realizadas e também das de planejamento futuro na prática docente.

Após as considerações sobre a importância do diário, apresentamos agora outros dois importantes aspectos de reflexão sobre nossa experiência no Pibid: a relevância da organização e do planejamento do trabalho pedagógico na prática do ensino de literatura e os impactos provenientes da relação docente-discente. Na sequência, trazemos algumas considerações a respeito da necessidade de adequar a metodologia utilizada aos diversos espaços da docência, pois com a pandemia da covid-19 foi necessário utilizar as ferramentas digitais como principal meio de ensino e, assim, novos desafios surgiram e o registro da rotina escolar no diário contribui para o acompanhamento do planejamento e a execução das aulas proporcionando uma análise crítica do que foi abordado. Por fim, na quinta e sexta partes evidenciamos os resultados do nosso estudo e apontamos a dimensão política da docência e pesquisa, reforçando, dessa maneira, a relevância da educação e das educadoras e educadores, principalmente dos docentes responsáveis pelo ensino de língua portuguesa.

Organização do trabalho pedagógico e construção do material didático

O ensino do Português e da literatura permite aos estudantes o acesso a experiências que ampliam o seu modo de ver e de se perceber no mundo. Logo, verificamos que as diferentes manifestações da linguagem os atravessam a todo instante e, como construções sócio-históricas, estão sempre em transformação. Dessa forma, ao trabalhar o desenvolvimento da habilidade de compreensão e interpretação, possibilitamos uma reflexão que extrapola os limites do texto, permitindo, assim, uma interpretação da própria vida. Essa análise ajuda a nos tornarmos cientes do nosso papel enquanto indivíduos que convivem com outros socialmente. Essa percepção é de extrema relevância, pois, como aponta o educador Paulo Freire (2021, p. 53):

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história.

Nesse sentido, identificamos na literatura uma via que permite visualizar, por meio de um processo mimético, diferentes sujeitos em múltiplos contextos e realidades, portanto, essa interação auxilia no reconhecimento e análise do eu. Assim sendo, percebemos a relevância e o impacto da linguagem em suas múltiplas formas de apresentação. A máxima “conhecimento é poder” é uma verdade inegável, entretanto, apenas conhecer não é o suficiente, pois é preciso criar condições para que os discentes possam de fato apropriar-se dessas diferentes possibilidades de expressão. Diante disso, ao incentivar a leitura bem como a escrita, estamos também, direta e indiretamente, estimulando a capacidade crítica e de criação intelectual e artística dos nossos estudantes.

O ensino de literatura na educação básica – e, especialmente, ensino médio – por vezes é deixado em segundo plano na disciplina de língua portuguesa: a literatura, suas formas e conteúdos seriam um apêndice de outros conhecimentos do currículo. Apoiamo-nos, teoricamente, na reflexão trazida no artigo “A literatura literária na escola: relato de uma experiência e reflexão socioeconômica”, de Couto *et al.* (2021), em que se colocam alguns dos problemas relativos à leitura literária no espaço de uma escola pública. Como ressaltam os autores:

“Ler” uma obra literária, como a escola muitas vezes propõe, é, paradoxalmente, renunciar à leitura em detrimento de algo supostamente a ela equiparável: a explicação. A explicação supõe que à obra corresponda uma identidade mimética, que traduza, sem mediações, a realidade. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, na chave da explicação é reduzido a um

romance que funciona como mostruário documental da sociedade brasileira oitocentista, seus valores, costumes e gentes (Couto *et al.*, 2021, p. 75).

Entendemos que o aprendizado da literatura e, conseqüentemente, sua apreciação passa por uma mediação pedagógica promovida pelo professor e a organização do trabalho pedagógico, para que, assim, haja um movimento de aproximação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, no caso, a literatura. Segundo Leite e Higa (2011, p. 142):

Os indivíduos constituem-se como leitores a partir de uma história favorável de interação com a leitura e suas práticas sociais, por intermédio de diversos agentes mediadores; entre os quais, destaca-se, sem dúvida, o professor no seu trabalho pedagógico desenvolvido na escola (Leite; Higa, 2011, p. 142).

Nessa perspectiva, partimos da reflexão acerca das ferramentas utilizadas nas aulas de literatura do Pibid, como a produção audiovisual, o cinema e vídeos do YouTube, as intervenções poéticas realizadas nos encontros síncronos e a construção de diários para uma formação continuada mesmo após o fim do programa. Isso, entendendo-se que o processo de aprendizagem, a integração de dinâmicas sociocomunicativas, interativas e participativas possibilitem ao sujeito sua interação com o mundo e, conseqüentemente, a construção do conhecimento.

Relação docente-discente

A relação entre docente e discente é extremamente importante para o desenvolvimento de um ambiente no qual os(as) estudantes se sintam convidados(as) a pensar e a participar junto na construção da aula e do conhecimento, estimulando-se, assim, a criatividade, o pensamento crítico e a liberdade da mente. Partindo da concepção freiriana de educação libertadora, a pensadora e educadora bell hooks observa que:

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo (hooks, 2013, p. 35).

Logo, além de buscar transformar o espaço de ensino-aprendizagem em um local acolhedor, o docente deve, a partir de sua prática, encontrar maneiras de desafiar constantemente os estudantes e, por sua vez, ao instigá-los, também desafiar-se a sair de sua zona de conforto. Assim, pensar, planejar e executar atividades que proporcionam esse mover das relações e do próprio do conhecimento, em uma perspectiva ampla e crítica, auxilia no desenvolvimento de uma educação emancipadora.

Com a pandemia, é evidente que a dinâmica da sala de aula foi modificada. O contato que o ensino presencial proporciona, e que ajuda tanto na comunicação quanto na construção de uma relação sólida entre os próprios alunos e entre alunos e professores, foi substituído por telas em que raramente era possível visualizar o rosto de quem estava por trás das câmeras. Essa mudança brusca alterou consideravelmente o fortalecimento dos vínculos, o ensino e a troca do conhecimento.

Dessa maneira, fica evidente que estar em um ambiente distinto daquele que é habitual e lidar com o inusitado assemelha-se a embarcar rumo ao desconhecido. Nesse caminho, as incertezas e as preocupações são inevitáveis, principalmente quando os recursos para dar uma aula com metodologias de ensino diferenciadas são limitados. Assim, tornar a aula *on-line* dinâmica e atrativa aos estudantes é um enorme desafio, haja vista que ela assume caráter altamente expositivo. Dessa forma, a ausência da aproximação entre professor e aluno dificulta, por exemplo, a identificação da recepção dos discentes a respeito do conteúdo ministrado. Isso ocorre devido à falta de participação na aula, que está ligada a fatores como a timidez dos estudantes ou até mesmo aos empecilhos causados pelos aparatos tecnológicos e fatores sociais.

Sabemos que o teor expositivo é um dos elementos estruturantes da aula *on-line*, meio pelo qual as aulas de literatura foram construídas durante os dois anos de projeto. Contudo, experienciamos na prática que é possível alterar, de certo modo, esse princípio aplicando diferentes estratégias de ensino. Logo, há caminhos que possibilitam a transformação de uma aula expositiva em aula dialogada, tornando-a mais dinâmica e atrativa aos estudantes. Um ponto importante que deve ser evidenciado é que não se pode romantizar esse modelo de ensino: do mesmo modo que nenhuma turma é igual a outra, as aulas assumem esse mesmo caráter, isso significa que é na prática, com nossos erros e acertos, que vamos aprendendo, ajustando e melhorando a preparação da sequência didática.

Na modalidade presencial, a abordagem predominantemente utilizada recusa a leitura e a análise das obras, ou seja, nessa perspectiva de ensino há apenas a apresentação de trechos selecionados, bem como a preferência ao estudo da história da literatura, como aponta o pesquisador e educador Rildo Cosson (2009). Essas dificuldades aumentam consideravelmente quando passamos ao ensino remoto, tendo em vista que os alunos enfrentam diferentes problemas ligados ao acesso às aulas e até mesmo às obras.

Os alunos do Instituto Federal de São Sebastião são residentes de uma área periférica do Distrito Federal. Esse fato é relevante para a compreensão da realidade, que nesse contexto pandêmico afeta diretamente os discentes acompanhados pelo Pibid de língua portuguesa. Na Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios realizada em 2018 pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), obteve-se o levantamento de que 26,5% dos domicílios possuíam microcomputador ou *desktop*, 38,8% dos domicílios possuíam *notebook* ou *laptop* e 18,9% dos domicílios possuíam *tablet*.

Tais dados são relevantes para a compreensão da realidade social da região administrativa e, conseqüentemente, dos alunos do Instituto Federal de São Sebastião em contexto de

pandemia, no qual os aparelhos tecnológicos e as ferramentas digitais como Google Meet, Google Classroom, foram os principais meios de difusão da educação. Mesmo o IFB contando com edital de apoio aos estudantes com maior vulnerabilidade social para oferecer-lhes *tablets* e *chips* com internet, a situação de acesso às tecnologias de informação foi difícil.

Sendo assim, a metodologia que vivenciamos foi fundamentada, principalmente, a partir da concepção de educação libertadora e, sobretudo, transformadora de Paulo Freire e pela abordagem literária de Antonio Candido, em *O direito à literatura*, ensaio no qual o crítico ressalta a importância da literatura como necessidade indispensável às pessoas, como direito humano. Nessa perspectiva, o paradoxo mais produtivo sobre a teoria da leitura é – como aponta Michèle Petit (2013) – o daquela complexa relação que transita entre espaço íntimo e espaço público: ler na intimidade e, dialeticamente, produzi-la em confronto com a coletividade e o público. É, portanto, no âmbito da escola pública que concorrem os afetos e significados vários que impregnam a atividade de leitura ligada à experiência escolar. Nesse sentido, voltamos a mencionar a importância dos diários referenciados no item 1, por estarem no meio do caminho entre a reflexão íntima, subjetiva, que se plasma, como também podendo dizer: escrever entre o íntimo e o público.

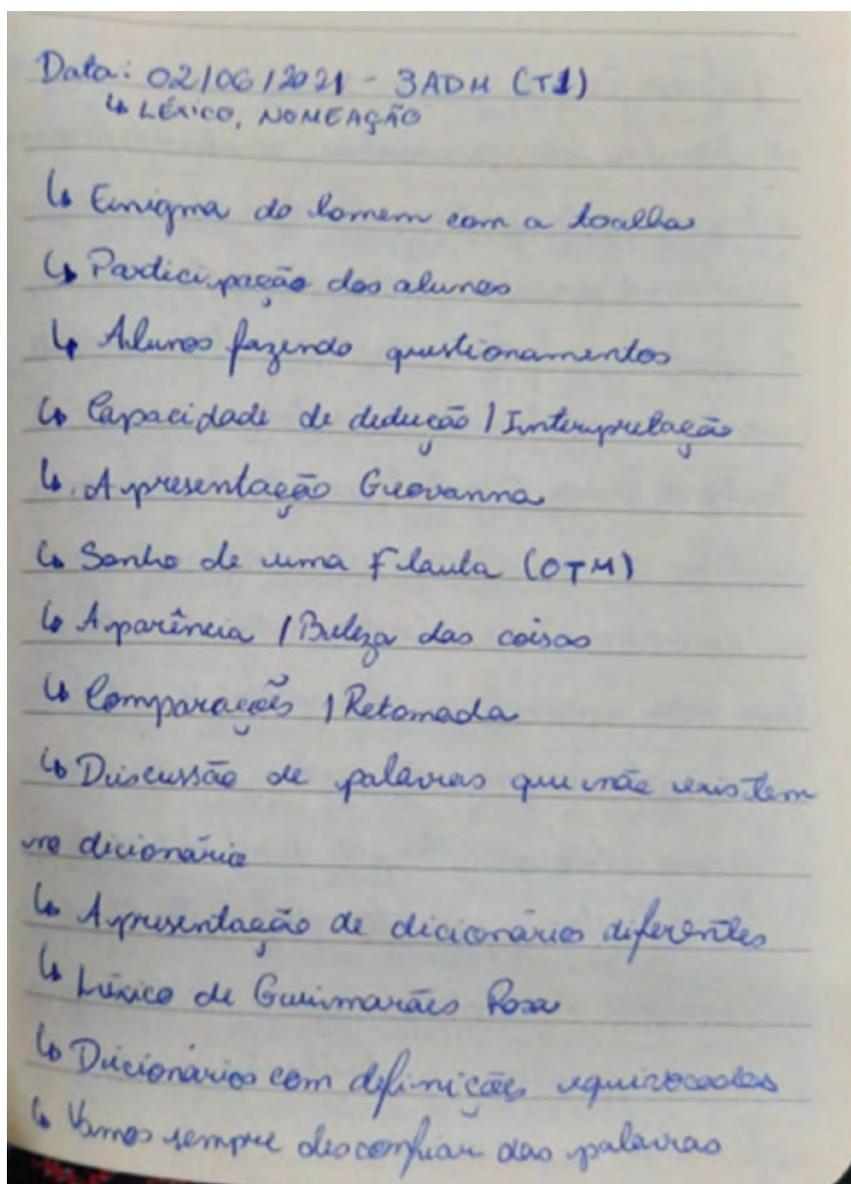
A pesquisa dos diários pibidianos é qualitativa, ou seja, há a argumentação dos resultados do estudo por meio de análises e percepções. A partir de questionamentos, buscamos a compreensão da trajetória que nos levou ao problema, utilizando a abordagem do estudo de caso para a tentativa de resposta das perguntas: “como dar aula de Português em um contexto pandêmico?” e “por que dar aula de Português em um contexto pandêmico?”. A partir das observações e registros nos diários, foi possível contemplar os passos realizados pelo professor supervisor e por nós, pibidianas, ao longo da regência de aulas. Assim, houve uma compreensão do caminho desenvolvido e sobre como é possível realizar a aplicação dos métodos utilizados em sala de aula, de maneira presencial, remota ou híbrida. Enquanto gênero textual, o diário é caracterizado por seu caráter pessoal, conseqüentemente, as anotações individuais, além de assegurarem o registro das sequências didáticas elaboradas pelo professor, permitem também a adição das experiências vivenciadas e as impressões de cada participante no cotidiano das aulas.

Relembrando momentos inesquecíveis

A partir da construção dos diários e da reflexão acerca das ferramentas utilizadas, foi possível responder às perguntas: “como dar aula de Português em um contexto pandêmico?” e “por que dar aula de Português em um contexto pandêmico?”. Com as observações e anotações das sequências didáticas feitas pelo professor preceptor em diferentes assuntos dentro do campo da gramática, da literatura e redação, constatamos que o caminho para a realização de uma aula de língua portuguesa em um contexto atípico como o da pandemia de covid-19 se dá na interação com os alunos, com a necessidade de instigá-los, a começar com uma pergunta ou um mistério a ser resolvido.

Como exemplo, do uso produtivo de enigmas na aula. Seleccionamos uma sequência ocorrida em 2021, em que, a partir da imagem de um homem numa piscininha com um pato de borracha, os alunos tinham que desvendar o mistério, ou seja, a turma precisava encontrar uma explicação lógica sobre aquela situação. Com a apresentação desse cenário os estudantes são motivados, por meio de perguntas, a dar palpites quanto ao que aconteceu com esse homem, trabalhando a capacidade de dedução e interpretação de textos e fatos. A seguir temos as Figuras 1 e 2, que são registros dessa aula específica feita por uma das pibidianas. Por meio da sua escrita observamos o modo como a aula foi planejada. Além de descrever a construção e a condução da aula, a futura docente separou em tópicos pontos relevantes sob seu ponto de vista.

Figura 1 – Aula 02/06/2021 – 3ADM (T1)



Fonte: Acervo das autoras (2021)

Figura 2 – Aula 02/06/2021 – 3ADM (T1)

Professor Pedro iniciou a aula com o enigma de homem na puxincha, os alunos foram extremamente participativos e conseguiram resolver o enigma mais rápido. Depois, a professora Giovanna apresentou uma música da lenda O Teatro mágico: "O Sonho de Uma Flauta", que trabalha com questões de aparência, trabalhando com a companhia e a retomada de ideias. Com essa apresentação, fomentou-se a discussão para palavras que não existem no dicionário, mas que estão presentes na tradição oral. Professor Pedro apresentou diferentes tipos de dicionários e começou uma discussão sobre dicionários que trabalham com definições equivocadas.

Fonte: Acervo das autoras (2021)

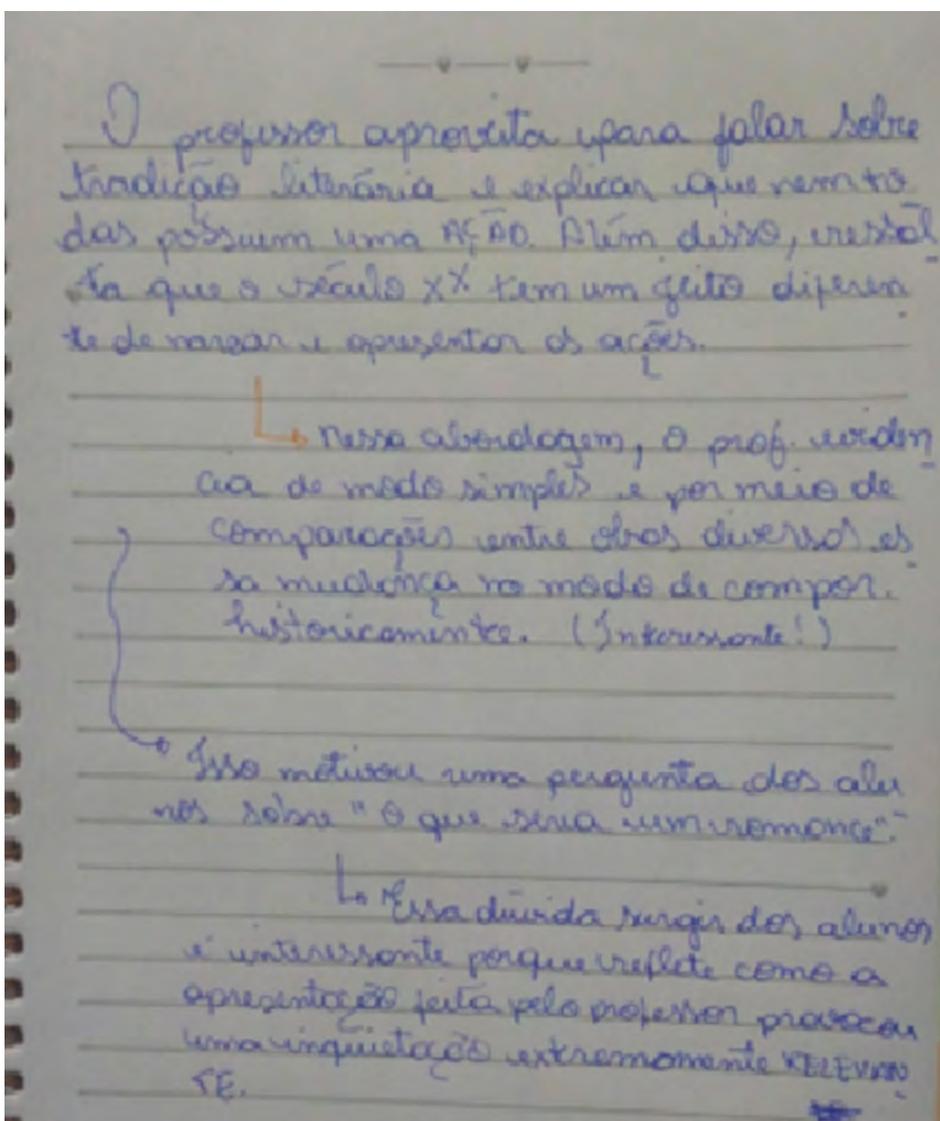
Ademais, com base nas anotações, percebemos que a aula não foi centrada exclusivamente na interpretação e na resolução do enigma. Outros pontos foram trabalhados, por exemplo, a reflexão a respeito do significado das palavras, a função e a apresentação de diferentes dicionários existentes. Esse ponto foi desenvolvido a partir de uma interferência poética realizada por outra pibidiana, que apresentou à turma a canção “Sonho de uma flauta”, do grupo Teatro Mágico.

As interferências poéticas na aula de língua portuguesa eram momentos reservados exclusivamente para apresentação, leitura coletiva e análise de poemas ou canções. As pibidianas eram responsáveis por conduzir esse momento, que proporcionou aos discentes o contato com diferentes autoras e autores, bem como compositores brasileiros, indo desde o cânone ao contemporâneo. Destacamos que a poesia aqui encarada como a “[...] destilação reveladora da experiência” (Lorde, 2019, p. 46), presente em cada poema e canção

escolhida, propiciou o desenvolvimento, em um primeiro momento, de reflexões variadas, tal qual a necessidade de lidarmos com as consequências das nossas escolhas bem como o significado das palavras. Na tentativa de abranger e explorar tanto as representações orais quanto as escritas, nomes como Cecília Meireles, Meimei Bastos, Frejat e Teatro Mágico foram selecionados para a realização das atividades.

Além disso, aproveitamos para destacar outro exemplo de sequência didática realizada. Selecionamos dessa vez uma aula ministrada no primeiro ano de Pibid. Na Figura 3 é possível acompanhar um trecho do registro de uma aula dada em dezembro de 2020. É importante lembrar que, durante esse período, os alunos ainda estavam em aulas remotas e não havia vacinas disponíveis para a população. O cansaço e a incerteza permaneciam presentes.

Figura 3 – Aula 21/12/2020 – 3SEC



Fonte: Acervo das autoras (2021)

Assim, buscando uma espécie de leveza, a proposta dessa aula era, por meio de um *quiz*, apresentar algumas informações a respeito da vida e da obra de Clarice Lispector, tendo em vista que em 2020 foi comemorado o centenário da escritora. Clarice recebeu um grande destaque nessa aula.

O professor preceptor trouxe fatos importantes da vida da autora e as principais características do enredo das obras *A hora da estrela* e *A paixão segundo G. H.* Após a exposição dessas informações, realizou a competição de perguntas com os alunos que estavam participando da aula. O método utilizado pelo professor para a elaboração do jogo ocorreu do seguinte modo: após fazer uma afirmação incorreta sobre a vida ou uma das obras selecionadas da escritora, as(os) estudantes precisavam identificar o erro na informação e corrigi-lo. Seguindo o modelo Cebraspe de correção de questões, em que cada resposta errada anula uma questão correta, as(os) alunas(os) poderiam optar por responder ou pular a questão.

É importante ressaltar a qualidade do material utilizado, pois é perceptível o trabalho visual realizado para que se chame a atenção dos alunos e para que eles se sintam convidados a participarem da aula e a responderem as perguntas propostas pelo enigma. O *quiz* levantava perguntas relacionadas à vida da autora, como o lugar de seu nascimento, e também sobre as principais características relacionadas às principais obras da escritora, como “quais os principais personagens?” ou “qual o enredo da história?” – evidentemente, após o professor ter realizado uma apresentação sobre todos esses tópicos.

Os alunos se sentiram animados para participar do *quiz*, visto que ainda havia um prêmio em jogo, que só seria revelado ao final, com a divulgação do pódio. A participação foi positiva, muitos alunos responderam e foi possível verificar o aprendizado dos estudantes de forma prática e divertida. Ainda que o jogo tenha como característica a promoção da diversão, quando se têm bem definidos os objetivos específicos a serem alcançados, é possível utilizá-lo como meio de ensino. Nessa mesma aula foi abordada, a partir de questionamentos dos próprios alunos, a definição de romance como gênero literário. Essa dúvida surgiu exatamente devido à forma como a aula foi conduzida. A todo momento o professor citava obras diversas em sua explicação, como *Harry Potter*, *Dom Casmurro* e *Ulisses*, bem como mostrava alguns exemplares aos discentes e perguntava se eles conheciam ou já ouviram falar daquelas obras. Destacamos que o professor recebeu *feedbacks* positivos após aplicar a atividade. Os discentes elogiaram a proposta apresentada e o conteúdo; esse é um exemplo claro de ferramentas que podem ser utilizadas dentro de sala de aula.

Para concluir

A partir das indagações realizadas para o norteamento desta pesquisa, dos dados levantados e da construção dos diários pibidianos, foi possível identificar as respostas para as perguntas feitas pelas pibidianas durante o processo de formação no programa institucional. Percebemos que a necessidade do ensino de língua portuguesa, principalmente do ensino literário, ultrapassa os mais diferentes contextos, entre eles o pandêmico,

pois, dentro de uma perspectiva da educação libertadora, inspirada em Paulo Freire e em bell hooks, a função da educação é capacitar os alunos para que eles exerçam seus papéis de cidadãos e habilitem-se para transformar a sua realidade e, conseqüentemente, a da comunidade na qual estão inseridos.

Assim, o ensino da leitura literária proporciona aos estudantes uma postura crítica diante do texto literário e do mundo, uma vez que a literatura apresenta ao sujeito leitor realidades possíveis, afetando-o direta e indiretamente. O professor de língua portuguesa, enquanto mediador, tem papel importante como aponta Rildo Cosson (2009, p. 30), pois

na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Logo, faz-se necessário criar sequências didáticas que deem condições para que os alunos leiam as obras, mas é essencial instruí-los adequadamente para que nesse ato reconheçam a relação existente entre a estrutura presente nos distintos modos de composição e os múltiplos temas abordados nas narrativas e poemas para que façam uma análise crítica, pois somente a leitura pela leitura não é suficiente. Explica Cosson (2021, p. 87):

Além da prática pessoal da leitura e de seu compartilhamento em uma comunidade de leitores, essas atividades envolvem, ainda, dois procedimentos necessariamente irmanados: a leitura responsiva e a prática interpretativa. A leitura responsiva consiste no registro da “resposta” que a literatura suscita no leitor, podendo assumir as mais diversas formas e usar os mais diversos suportes, desde que nunca se perca ou obscurece o elo entre o texto e o leitor. A prática interpretativa, por sua vez, demanda uma sistematização e aprofundamento analítico dessa resposta, observando o texto, o contexto, o intertexto como objetos de leitura literária, objetos que postos em discussão desvelam as diversas camadas de sentido em que construímos a nós mesmos e ao mundo com palavras e apenas palavras – a linguagem simbólica a que chamamos literatura.

Ressaltamos dessa citação a qualidade que a leitura literária tem tanto de proporcionar um espaço de valorização do que foi chamado de resposta ao texto e que na prática envolve sentimentos, sensações, memórias, ideias que temos quando lemos quanto de aprofundar essas impressões em ato pedagógico intencional, com a organização do trabalho pedagógico considerando as demandas específicas, sem esquecer a importância da relação docente-discente, para mobilizar conhecimentos literários teóricos que sejam adequados para proporcionar um aprendizado mais denso dos elementos constitutivos da linguagem literária e da literatura, como expressão mais finamente acabada da expressão em português brasileiro.

Desse modo, cabe a nós, futuras professoras e futuros professores, estarmos atentos às metodologias de ensino que selecionamos e ao modo como conduzimos a nossa prática. A passagem da aula de literatura tradicional para o investimento na leitura literária é um processo que demanda inovação, criatividade e pesquisa. Lembrando que, ao promover a leitura literária de obras produzidas por diferentes autoras e autores, é preciso buscar apresentar aos discentes sistemas literários alternativos aos que, geralmente, são privilegiados no ensino. Sendo assim, cabe ao docente propiciar a leitura tanto de obras canônicas quanto populares e contemporâneas, uma vez que essa abertura favorece a atualização da expressão artística em português, bem como, conforme aponta a pesquisadora Luana Barossi (2017, p. 34), “[...] a própria criação no sentido ético, de novas maneiras de existir”.

Destarte, registrar o cotidiano docente e discente, por intermédio dos diários ou por meio de outras ferramentas de apoio, nos ajuda a refletir e a incrementar esse processo e também nos proporciona aguçar a nossa reflexão e sensibilidade que, por vezes, perde-se ao longo do processo mais duro de ensino-aprendizagem na realidade escolar. Por fim, não se pode esquecer que lidamos com o conhecimento e que somos responsáveis pelo nosso próprio processo de autoatualização e mediadores importantes no processo de formação dos(as) estudantes. Trabalhamos com pessoas, valores humanos, sonhos e visões de mundo, assim sendo, o empenho em despertar a consciência crítica e o sentimento do semelhante no outro, que não deve ser encarado com indiferença, é necessário para a constituição de uma sociedade mais justa. Dessa forma, ao longo do projeto, houve a construção e a percepção de uma formação continuada, registrada na forma de pesquisa constante e do diário para a continuidade e o aperfeiçoamento, dentro de diferentes contextos para o processo de ensino-aprendizagem da literatura em salas de aula do ensino básico brasileiro.

Referências

ALMEIDA, Denise de; SACRAMENTO, Ana Rita Silva; RAUPP, Fabiano Maury. Os desafios das universidades federais diante dos constantes cortes orçamentários. In: *Cortes no orçamento das universidades federais: significados e efeitos*. Salvador: EAUFBFA. p. 8-12, 2021.

BAROSSO, Luana. (Po)éticas da escrivivência. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, p. 22-40, 2017.

BOEHM, Camila. Pesquisa mostra que estudantes negros foram mais afetados na pandemia. Alunos com menor renda têm situação pior. *Agência Brasil*, São Paulo, 2021, Educação. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-11/pesquisa-mostra-que-estudantes-negros-foram-mais-afetados-na-pandemia#:~:text=A%20pesquisa%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%20Presencial,de%20covid%2D19%20no%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 21 jul. 2022.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na escola. In: PAIVA, Aparecida *et al.* *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: MEC-SEB, 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. Ensino de Literatura: leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. *Interdisciplinar*, São Cristóvão, UFS, v. 35, p. 73-92, 2021.

Pesquisa Distrital por Amostras de Domicílios. São Sebastião. Brasília, Distrito Federal: CODEPLAN, 2019. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/S%C3%A3o-Sebasti%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LORDE, Audre. A poesia não é um luxo. In: LORDE, Audre. *Irmã Outsider: ensaios e conferências*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 45-49.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

O Programa de Residência Pedagógica 2020/2022 na Universidade de Brasília: aspectos gerais sob o olhar da coordenação

Ana Júlia Pedreira

O Programa de Residência Pedagógica e seus participantes

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) e se propõe a estimular a inserção do licenciando na escola, promovendo a aproximação entre escola e universidade. Essa inserção na escola pública de educação básica tem por objetivo ampliar a experiência da regência em sala de aula dos estudantes que se encontram na segunda metade do seu curso de formação, sob a supervisão do professor da escola (Brasil, 2019) e da coordenação do professor da universidade.

O PRP faz parte, juntamente com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), da Política Nacional de Formação de Professores, sendo o Pibid destinado a estudantes de licenciatura que se encontram na primeira metade do seu curso de formação. São objetivos do PRP:

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; II – promover a adequação dos

currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); III – fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e IV – fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (Brasil, 2020).

Partindo do princípio de que o PRP é um programa que permite questionamentos e trocas, a participação dos professores da educação básica como preceptores é fundamental nesse processo. Ao receberem os residentes em suas turmas na escola-campo, os preceptores não apenas auxiliam no planejamento das atividades que serão realizadas ou no acompanhamento e condução da aula, muitas vezes vão além. Esses professores, assim como aqueles que recebem estagiários, segundo Pimenta e Lima (2017), partilham seus saberes com os residentes, os aconselham em situações vividas em sala de aula, além de apresentarem diferentes formas de solucionar problemas que surgem no dia a dia da escola, o que é bastante importante para um futuro professor.

Para esses preceptores, o PRP pode ser um importante momento de interação com os residentes, desenvolvendo estratégias que permitam a reflexão sobre a prática docente dos residentes e deles próprios. Ao receber o residente, o preceptor tem contato com um grupo de oito a dez estudantes que estão dentro das Instituições de Ensino Superior e em contato com diferentes estratégias apresentadas durante sua formação inicial. Dessa forma, o PRP permite momentos de reflexão sobre a sua prática, o que pode ser considerado um processo positivo. Segundo Imbernón (2010, p. 32):

A reflexão individual sobre a própria prática pode melhorar com a observação de outros, sobretudo porque a docência ainda é uma profissão isolada. Normalmente, ela ocorre sem a presença de outros adultos, razão pela qual os professores não se beneficiam com observações alheias sobre seu trabalho. Ter o ponto de vista de outra pessoa dá ao professor uma perspectiva diferente de como ele ou ela atua com os alunos. Além disso, a observação e a valorização beneficiam tanto o professor, que recebe um retorno do colega, quanto o próprio observador, pela observação que realizou, pela discussão e experiência comum.

Esse processo de formação permite a troca de experiências entre professores e residentes, possibilitando a atualização e um aumento na comunicação entre os envolvidos (Imbernón, 2010).

O autor afirma ainda que a formação continuada deve permitir que os professores reorganizem, revisem e reconstruam sua teoria, de forma que se abandone a ideia de que a formação continuada de professores trate apenas de uma atualização científica ou didática.

A troca de experiências entre professores e residentes também ocorre junto ao docente orientador, professor da universidade. Ao se aproximar do estudante de licenciatura e da

escola, esse professor universitário pode romper com a cultura individualista que muitas vezes possui, passando a trabalhar então de forma coletiva (Imbernón, 2010) com a escola de educação básica. Segundo Imbernón (2010), o trabalho coletivo pressupõe o diálogo, o debate, o consentimento do grupo, inclusive quando se trata da definição de possíveis metodologias que possam ser utilizadas, além de uma relação de afetividade que pode ser desenvolvida a partir do processo de formação continuada. O autor afirma ainda que os professores devem evitar o trabalho de forma isolada, que pode ser um dos grandes males da prática docente, pois pode gerar falta de solidariedade ou mesmo levar à autonomia exagerada. A troca entre os docentes, também de diferentes segmentos de ensino, como o que ocorre no PRP, pode favorecer as transformações sociais ao se debruçar em esforços que visem a melhoria do processo de aprendizagem dos estudantes, da educação básica ou do ensino superior.

Além das benesses expostas, Imbernón (2010) afirma que o processo de formação continuada auxilia na formação da identidade docente, ajudando nas escolhas que são feitas em sala de aula e possibilitando o desenvolvimento de novos saberes que podem transformar a realidade social e educacional. Segundo o autor, estimular a reflexão dos licenciandos é importante para que se possa analisar e discutir sobre as crenças dos professores, sobre o que fazem e como fazem. Dialogar sobre essas questões pode auxiliar na redução das incertezas pessoais e até coletivas sobre a docência.

Ao vivenciar a escola e nela poder realizar regências com a supervisão de professores que atuam na educação básica, os futuros professores – residentes – acabam por efetivarem com os professores da escola – os preceptores – trocas de saberes que fazem parte da prática docente e da rotina escolar (Tardif, 2014), ampliando assim sua experiência. Feitosa *et al.* (2022, p. 115) afirmam ainda que:

O fato de estar presente por mais tempo no ambiente escolar, possibilita ao licenciando ampliar sua visão de educação, o que contribui para o entendimento sobre as relações pedagógicas e sobre os condicionantes sociais e de gestão escolar que estão envolvidos nesse fenômeno.

Ao estarem presentes na escola, os estudantes podem vivenciar problemas e dificuldades que lá acontecem (Murtadha; Pedreira, 2020) auxiliando na consolidação da sua identidade profissional (Azevedo *et al.*, 2012).

O programa de residência pedagógica 2020 na Universidade de Brasília

O PRP da Universidade de Brasília (UnB), edição 2020, foi estruturado a partir do Edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) nº 01/2020, que teve por objetivo selecionar 250 Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos que permitissem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, em parceria com as redes públicas de educação básica (Brasil, 2020).

A partir do lançamento do referido edital, a Coordenação de Integração das Licenciaturas (CIL) da UnB, vinculada ao Decanato de Ensino de Graduação (DEG), solicitou reunião com as unidades acadêmicas interessadas em participar do programa. Depois de algumas reuniões de alinhamento, foi realizada a construção coletiva do projeto institucional. Paralelo a isso, foram desenvolvidas reuniões com a Secretaria de Educação do Distrito Federal, a fim de organizar as parcerias e alinhar os processos que seriam necessários para a execução do programa. Coube também à Secretaria de Educação do Distrito Federal a indicação das escolas participantes do programa e a prestação de apoio aos professores preceptores, dentre outras atribuições previstas na Portaria GAB nº 259/2019 (Brasil, 2019).

O projeto proposto pela UnB teve como enfoque os processos formativos na relação da universidade com a escola, objetivando proporcionar aos licenciandos a oportunidade de imersão na escola pública de educação básica, a fim de estabelecer a relação entre teoria e prática, tão necessária na formação de futuros professores. A proposta foi elaborada visando atender a todas as 15 unidades acadêmicas que se interessaram em participar, estruturando assim 15 subprojetos: Artes Cênicas, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Naturais, Ciências da Computação (Informática), Educação do Campo, Educação Física, Letras-Espanhol, Filosofia, Física, Letras-Inglês, Matemática, Pedagogia (Alfabetização), Letras-Português e Sociologia.

Todos os subprojetos tinham um eixo comum que visava propiciar aos residentes, aos preceptores e aos docentes orientadores debates e reflexões acerca do processo de formação de professores, bem como a melhoria da prática docente em sala de aula, a partir da troca de experiências de regência. Segundo Pimenta e Lima (2017), ao percorrerem da universidade para a escola e vice-versa, os residentes estabelecem relações, trocas de conhecimentos e de aprendizagens que podem auxiliá-los na compreensão da realidade da prática docente.

No Edital Capes nº 1/2020 estavam previstas apenas 240 bolsas para o Distrito Federal, e após a seleção da Capes e a aprovação do projeto institucional, a UnB foi contemplada com 120 bolsas. Com esse quantitativo de bolsas não seria possível atender a todos os subprojetos previstos. Dessa forma, realizou-se uma reunião institucional e as licenciaturas interessadas tiveram que fazer a opção entre participar do Pibid ou do PRP, exceção feita às licenciaturas tidas pela Capes, em edital, como áreas prioritárias, a saber: Matemática, Português, Pedagogia e Ciências. O Pibid foi contemplado com o mesmo quantitativo de bolsas e assim foi possível reorganizar os projetos institucionais de forma que todas as licenciaturas que propuseram projetos participassem de pelo menos um dos programas de iniciação à docência.

No PRP foram contempladas 12 licenciaturas: Artes Cênicas, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Naturais, Ciências da Computação (Informática), Educação do Campo, Letras-Espanhol, Física, Letras-Inglês, Matemática, Pedagogia (Alfabetização) e Letras-Português.¹ Participaram como docentes orientadores 19 professores da UnB, responsáveis pela coordenação desses subprojetos, uma coordenadora institucional, também

¹ Na primeira edição do PRP, que ocorreu no ano de 2018 a partir do Edital Capes nº 6/2018 e selecionou 250 Instituições de Ensino Superior para participarem do programa, a UnB foi selecionada e participou com

professora da UnB, e 17 preceptores, professores da educação básica que realizaram a supervisão dos residentes nas 12 escolas contempladas. No total, participaram como residentes 187 estudantes de licenciatura, uma vez que durante os 18 meses de duração do programa era possível um estudante deixar de participar e outro entrar em seu lugar. As informações por subprograma podem ser visualizadas no Quadro 1.

Além das 120 bolsas de residentes disponibilizadas pela Capes, outros 30 estudantes puderam participar do programa como voluntários. No entanto, entre junho de 2021 e março de 2022, esses estudantes voluntários foram contemplados com bolsa paga pela própria UnB, de mesmo valor daquela paga pela Capes. O programa teve duração de 18 meses, com carga horária total de 414 horas de atividades, divididas em três módulos de 138 horas cada e seis meses de duração. As atividades foram iniciadas em outubro de 2020 e finalizadas em março de 2022, com a seguinte organização dos módulos:

Módulo I – outubro 2020 a março de 2021;

Módulo II – abril de 2021 a setembro de 2021;

Módulo III – outubro 2021 a março de 2022.

Cada um dos três módulos contemplou, conforme previsto em edital, 86 horas de preparação da equipe, com ambientação na escola, estudos da área e metodologias de ensino, 12 horas de elaboração de planos de aula e 40 horas de regência, acompanhadas pelo preceptor. Cada preceptor poderia acompanhar entre oito e dez residentes.

Quadro 1 – Distribuição de docentes orientadores, preceptores, residentes e escola por subprojeto no PRP UnB 2020/2022

SUBPROJETO	ORIENTADORES	PRECEPTORES	ESCOLA	COTAS (BOLSISTAS/VOLUNTÁRIOS)	RESIDENTES AO LONGO DO PROGRAMA
Artes Visuais	2	1	CEM Elefante Branco	8/2	14
Artes Cênicas	2	1	CEF 405 Sul	8/2	15
Biologia	1	3	CEF 11 de Taguatinga CEM EIT CEM Paulo Freire	16/4	25
Ciências Naturais	2	1	CED 03 Planaltina	8/2	10

os seguintes subprogramas: Artes Cênicas e Música, Ciências Biológicas, Ciências Naturais, Ciências da Computação, Educação do Campo, Física, Filosofia, Geografia, Letras- Português, Letras-Inglês e Pedagogia.

As licenciaturas na Universidade de Brasília

Computação (Informática)	1	1	CEM Elefante Branco	8/2	9
Educação do Campo	2	1	Escola Estadual Calunga I (Goiás)	8/2	10
Espanhol	3	1	CEM Paulo Freire	8/2	11
Física	1	1	CEM Ave Branca	8/2	14
Inglês	1	1	CEM Paulo Freire	8/2	12
Matemática	2	2	CED 04 de Sobradinho CED 416 de Santa Maria	16/4	30
Pedagogia (alfabetização)	1	2	CEE de Deficientes Visuais EC 115 Norte	8/2	11
Português	1	2	CEF 405 sul CED 416 de Santa Maria	16/4	27

Execução do Programa de Residência Pedagógica na Universidade de Brasília

Para que fosse possível a execução do PRP, foi necessário o estabelecimento de um regime de colaboração do Governo Federal, por meio da Capes, com as IES, nesse caso específico, entre a UnB e a Secretaria de Educação do Distrito Federal e de Goiás. Dentre as atribuições das IES, podemos destacar a implementação do projeto institucional de forma orgânica entre os cursos de licenciatura, assegurando as normas e diretrizes do programa, além da elaboração de editais de seleção de bolsistas para os residentes e os preceptores.

Embora a data para início das atividades do programa estivesse prevista para abril ou maio de 2020, só foi possível iniciá-lo em outubro de 2020, isso em virtude da pandemia de covid-19. Além do atraso no início das atividades, a proposta inicial era de que os residentes realizassem uma imersão presencial na escola campo, o que não foi possível também por conta da pandemia. Sendo assim, os residentes e os preceptores realizaram as atividades na escola de forma remota, sem encontros presenciais.

Para que essas atividades ocorressem, foram organizadas reuniões periódicas dos subprojetos com os docentes orientadores, preceptores e residentes, além de reuniões mensais dos docentes orientadores com a coordenação institucional e com a Secretaria de Educação do Distrito Federal, que adotou a plataforma Google Classroom como local de depósito das

atividades que seriam desenvolvidas pelos estudantes da educação básica e o Google Meet como local de aulas síncronas. Todos os residentes da UnB tiveram acesso a essas plataformas, podendo participar juntamente com os preceptores das atividades por eles planejadas.

Ao longo de 16 meses do programa, entre outubro de 2020 e janeiro de 2022, foram realizadas atividades remotas nas escolas do Distrito Federal e do estado de Goiás, uma vez que a UnB não havia autorizado a realização de atividades presenciais por parte de seus estudantes. Apenas nos meses de fevereiro e março de 2022 é que os residentes puderam, enfim, se dirigir às escolas de forma presencial.

Como o edital previa 40 horas de regência por módulo, foi preciso definir o que seria considerado regência, já que devido ao ensino emergencial remoto as aulas poderiam ser síncronas, com a participação “ao vivo” dos estudantes, ou assíncronas, onde os professores gravavam suas aulas e as disponibilizavam para que os estudantes pudessem acessá-las no horário que achassem mais conveniente. Após algumas discussões e consultas à Capes, ficou definido como regência não somente as atividades em que os residentes dariam aulas síncronas, mas também a realização de aulas assíncronas, bem como o planejamento e o desenvolvimento de materiais que pudessem ser utilizados com os estudantes da educação básica.

Em algumas escolas onde o PRP ocorreu, os estudantes da educação básica não tinham acesso à internet ou mesmo aparelhos como celulares, computadores ou *tablets* que pudessem utilizar para acompanhar as aulas síncronas ou as assíncronas. Sendo assim, além do planejamento dessas aulas, os residentes, os preceptores e os docentes orientadores tiveram que planejar atividades que pudessem ser impressas, a fim de atender às demandas dessa parcela de estudantes.

Atividades desenvolvidas no Programa de Residência Pedagógica da UnB

A fim de saber como estava sendo a experiência do programa para os residentes, foram enviados três formulários ao longo dos 18 meses do programa. A participação do residente não era obrigatória, mas estimulada pelo docente orientador. Todos os formulários foram enviados pelo Google Forms.

O formulário 1, enviado aos residentes após um mês do início das atividades, teve por objetivo investigar as percepções iniciais dos residentes. Com o título “Sou residente! E agora?”, o formulário trazia questões em que era possível saber se o residente já experienciou alguma situação de docência anterior ao PRP, investigar os sentimentos do residente com relação ao programa, bem como as suas expectativas quanto ao professor da escola o recebeu. Dos 150 residentes, 85 responderam ao formulário, representando os 12 subprojetos participantes.

O formulário 2 foi enviado em abril de 2021, sete meses após o início do programa e logo no início do módulo 2. Intitulado: “Já sou residente faz algum tempo, como tem sido participar desse programa?”, o formulário visava coletar informações a fim de compreender

como o residente avaliava as contribuições do PRP para a sua formação acadêmica e também como avaliava as suas contribuições enquanto residente para a escola onde estava desenvolvendo as atividades do programa. Um total de 80 residentes respondeu ao formulário, também com participantes de todos os subprojetos envolvidos.

Por fim, o formulário 3 foi enviado ao final do PRP, em abril de 2022. Com o título: “Acabou a Residência Pedagógica 2020, como foi essa experiência pra mim?”, o formulário tinha por objetivo finalizar o acompanhamento das percepções dos residentes sobre o Programa de Residência Pedagógica. Para isso, foi solicitado aos estudantes que redigissem um texto de dez a 30 linhas em descreveriam a experiência do programa. Esse formulário teve menor participação dos residentes, mas foi possível colher 60 relatos, com representantes de todos os 12 subprojetos que participaram do PRP. Os dados coletados nos formulários estão sendo analisados e em breve serão publicados para a contribuição com a compreensão do PRP na formação inicial dos professores.

O Programa de Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado Curricular

Segundo previsto na Resolução do CNE nº 2/2002 (Brasil, 2002), os estudantes de licenciatura devem cumprir 400 horas de estágio supervisionado ao longo de sua formação. Maciel, Nunes e Pontes Júnior (2020) entendem que esses estágios auxiliam no diálogo entre a teoria apresentada na universidade com a prática que ocorre nas escolas, local onde esse estágio ocorre. A realização do estágio permite também ao estudante refletir criticamente sobre a sua prática docente e redimensionar as suas ações diante dos saberes e da realidade social (Maciel, Nunes, Pontes Júnior, 2020).

Segundo preceptores do PRP, em estudo realizado por Murtadha e Pedreira (2020), a principal vantagem do programa consiste na vivência dos residentes dentro do ambiente escolar, uma vez que durante o período de realização da licenciatura, o tempo que o estudante passa na escola é insuficiente. As autoras afirmam ainda que essa maior presença do residente na escola, o que amplia o contato com os estudantes da educação básica, permite que ele compreenda melhor a realidade que esses estudantes vivem, e permite que o residente consiga refletir criticamente diante de suas relações junto a eles, o que é constantemente uma ação docente. Outro ponto relatado pelas pesquisadoras diz respeito às atividades desenvolvidas pelos residentes durante a PRP, mais amplas do que aquelas desenvolvidas durante o estágio, que muitas vezes se restringem às observações e regências (Murtadha; Pedreira, 2020). Afirmam ainda que além do planejamento que os residentes desenvolvem, eles participam de conselhos de classe, reunião de professores e reunião com os pais, o que permitem conhecer e experienciar as atribuições e outras questões que ocorrem no dia a dia de uma escola. Santana *et al.* (2020) afirmam que a participação no PRP supera a experiência do estágio supervisionado curricular, graças ao tempo que os estudantes se dedicam e permanecem na escola. Essa superação em relação ao tempo

de permanência na escola, quando comparado ao estágio supervisionado, foi por diversas vezes relatada pelos residentes durante os eventos ocorridos no PRP UnB.

No PRP UnB 2020/2022 os residentes puderam obter aproveitamento de créditos para o estágio supervisionado em todos os subprojetos. Na maior parte deles, nove dos 12 subprojetos, caso o residente cumprisse as 414 horas do programa, ele obtinha 100% de aproveitamento dos estágios supervisionados obrigatórios. Em apenas três subprojetos – Ciências Naturais, Espanhol e Matemática – o aproveitamento foi de 50% dos estágios para os residentes que cumpriram a carga horária total do programa. Essa decisão da porcentagem de aproveitamento ficou a cargo de cada unidade acadêmica.

PRP e a extensão universitária

A extensão universitária envolve cursos, difusão cultural, comunicação de resultados de pesquisas, projetos de ação comunitária com participação de docentes e discentes, além de valorizar a troca de saberes universidade-sociedade (Gadotti, 2017). Segundo o autor, é necessária a conexão da universidade com a sociedade, de forma a chamar atenção para o papel social da universidade, bem como para a importância do ensino e da pesquisa para a sociedade. Visando atender o exposto, durante os 18 meses de duração do PRP UnB 2020/2022 foram realizados três eventos de extensão. Todos os eventos encontram-se disponíveis para serem assistidos a qualquer momento, no Canal UnB + Educação.²

O primeiro evento foi o lançamento do programa, ainda no mês de outubro de 2020, com a participação de representantes do MEC, da Capes, da Secretaria de Educação do Distrito Federal e da própria UnB.³ O segundo evento ocorreu ao longo da execução do módulo II do programa e compreendeu três encontros, visando apresentar à comunidade como o programa estava impactando a formação docente, na perspectiva dos residente,⁴ dos preceptores⁵ e dos docentes orientadores.⁶

O terceiro evento ocorreu em março de 2022, momento de finalização do programa, e compreendeu quatro encontros divididos em áreas do conhecimento. Cada um deles teve por objetivo apresentar de forma geral como foi o desenvolvimento dos subprojetos ao longo dos 18 meses de execução. O primeiro encontro foi de Linguagem e Computação, compreendendo os subprojetos de Português, Inglês, Espanhol e Computação.⁷ O segundo

² Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCfwbykJ_2Be5qUA0MLcBiWw. Acesso em: 13 maio 2024.

³ <https://www.youtube.com/watch?v=9quee71wLUw&t=103s>

⁴ Encontro dos residentes disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pq9k_-KXz0c&t=10s. Acesso em: 13 maio 2024.

⁵ *Link* para o encontro dos preceptores disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S3nCrlUkl0o&t=116s>. Acesso em: 13 maio 2024.

⁶ *Link* para o encontro dos docentes orientadores disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nSYQt_RVbwg&t=251s. Acesso em: 13 maio 2024.

⁷ *Link* para o encontro de Linguagem e Computação disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pU-0hYGwZlA&list=PLLFV_XA9mvoRqpzhP_grKR-hQcLRbfl2C&index=1. Acesso em: 13 maio 2024.

encontro foi o de Artes, onde participaram os subprojetos de Artes Cênicas e Artes Visuais.⁸ No terceiro encontro foram apresentados os subprojetos de Pedagogia e Educação do Campo.⁹ No último encontro foram expostos os subprojetos de Matemática e Ciências da Natureza, com os subprojetos de Matemática, Ciências Naturais, Biologia e Física.¹⁰

A realização dos eventos permitiu apresentar à comunidade o desenvolvimento do PRP UnB 2020/2022 e ampliar a discussão desse programa para além dos muros da universidade e das escolas participantes.

Finalização do Programa de Residência Pedagógica

No momento de finalização do projeto, cada residente elaborou um relato a partir de um modelo enviado pela Capes, apresentando, dentre outros pontos, sua experiência com o PRP. Esse documento, anexado à plataforma da Capes, contém informações que podem ser interessantes para que se compreenda como a experiência do PRP impactou o processo de formação inicial desses residentes. Cada subprojeto teve liberdade para explorar os relatos enviados pelos residentes a fim de compreender como o programa se relacionou com a formação inicial de professores nos cursos envolvidos.

Mesmo sem as análises de cada subprojeto, é possível afirmar, a partir de outras publicações acerca do PRP, que o programa, de forma geral, traz contribuições aos seus participantes. Para os residentes, o “[...] PRP mostrou-se, então, capaz de contribuir para o início da formação dos futuros docentes não apenas como espaço para práticas mecânicas, mas também para reflexões, trocas de saberes e envolvimento afetivo com a profissão” (Araújo, 2022). Assim, o programa se configura como um instrumento de formação capaz de aproximar o licenciando da escola e essa da universidade (Deus *et al.*, 2022).

Segundo Feitosa *et al.* (2022), o PRP proporciona o intercâmbio de saberes e faz com que os preceptores reflitam sobre seu trabalho, o que proporciona uma nova percepção no ensinar e no aprender, e contribui assim para o processo de formação continuada desses professores. Murtadha e Pedreira (2020) apontam para a contribuição que os residentes trazem com relação às informações que acrescentam, otimizando a regência do preceptor.

Considerações finais

O PRP UnB 2020/2022, assim como a sua edição anterior, proporcionou a integração de diferentes cursos de licenciatura da UnB com as escolas de educação básica.

⁸ Link para o encontro de Artes: https://www.youtube.com/watch?v=mudxT6K2YuA&list=PLLFV_XA9mvoR-qpzhp_grKR-hQcLRbfl2C&index=2

⁹ Link para o encontro de Pedagogia e Educação do Campo: https://www.youtube.com/watch?v=N71B1mq-SOaM&list=PLLFV_XA9mvoR-qpzhp_grKR-hQcLRbfl2C&index=3

¹⁰ Link para o encontro de Ciências da Natureza e Matemática: https://www.youtube.com/watch?v=05d7av-jEHWg&list=PLLFV_XA9mvoR-qpzhp_grKR-hQcLRbfl2C&index=4&t=6s

O desenvolvimento do programa permitiu que 187 estudantes de licenciatura pudessem vivenciar, mesmo que de forma remota na maior parte do tempo, a escola e tudo que envolve esse ambiente, futuro lugar de trabalho de muitos desses estudantes.

A pandemia de covid-19 fez com que as atividades da escola ocorressem de forma remota e possibilitou essa nova experiência aos residentes. O apoio dado pelos residentes aos professores preceptores foi muito importante, pois foi possível planejar e executar atividades de forma colaborativa. A participação dos docentes orientadores também proporcionou a eles maior aproximação do ambiente escolar, ampliando assim essa rede de apoio. Além da importância da PRP na formação inicial de professores, é necessário ressaltar que o programa também proporciona a formação continuada dos professores da educação básica e da universidade, permitindo trocas importantes para a prática docente de todos os envolvidos.

É importante em programas de longa duração como esse o alinhamento das ações desenvolvidas, favorecendo assim que o programa possa ocorrer sem empecilhos administrativos que dificultem sua execução. Para isso, o apoio institucional é fundamental, desde a elaboração do projeto, passando pelos editais de seleção dos participantes, até a disponibilidade de bolsas e a realização dos eventos. A parceria da Secretaria de Educação é também imprescindível, no sentido de sensibilizar a direção das escolas participantes sobre a importância de dar tempo aos professores para que estes possam estar junto da universidade planejando, supervisionando e discutindo o que acontece na escola. O apoio dos professores da educação básica, os preceptores, é peça-chave para o desenrolar do programa, pois são eles que abrem as suas turmas para que os residentes possam adentrar nas escolas e assim ampliar sua vivência sobre a docência. Esse envolvimento dos preceptores é importante para que eles se reconheçam como coformadores dos estudantes de licenciatura, como de fato são.

Pessoalmente, como coordenadora institucional dessa edição do Programa de Residência Pedagógica UnB 2020/2022, gostaria de agradecer a oportunidade de participar desse importante programa de iniciação à docência e por todo o apoio recebido ao longo da sua execução.

Referências

ARAÚJO, L. S. *Programa de Residência Pedagógica, subprojeto Biologia, no Brasil: contribuições para a identidade docente*. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Universidade de Brasília, Brasília. 2022.

AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins; GHEDIN, Evandro; SILVA-FORSBERG, Maria Clara; GONZAGA, Amarildo Menezes. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 12, n. 37, p. 997-1026, 2012.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-2&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação, Capes. *Portaria GAB nº 259*, de 17 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação, Capes. *Edital nº1/2020*. Programa de Residência Pedagógica. 2020.

DEUS, Andreia Florencio Eduardo de; CANCIAN, Queli Ghilard; MALACARNE, Vilmar. O Programa Residência Pedagógica e as experiências de licenciandos da área de Ciências da Natureza. *REnCiMa*, São Paulo, v. 13, n. 5, p. 1-21, 2022.

FEITOSA, Arisdélia Fonseca; GEGLIO, Paulo César; CAMAROTTI, Maria de Fátima; ZÁRATE, Eliete Lima de Paula. Programa de Residência Pedagógica na formação inicial e continuada de professores: reflexões acerca de sua operacionalização. *Em Aberto*. v. 35 n. 115. p. 111-123. 2022. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/5365/4220> Acesso em: 13 maio 2024.

GADOTTI, Moacir. *Extensão Universitária: para quê?* Disponível em: https://www.paulo-freire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.

IMBERNÓN, Francesc. *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: Artmed. 2010.

MACIEL, Alessandra de Oliveira; LIMA, Ana Ignez Belém; PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas. Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica: possibilidades para formação docente crítica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. esp3, p. 2223-2239, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14428>. Acesso em: 9 ago. 2022.

MURTADHA, Farah Camila; PEDREIRA, Ana Júlia. O Programa Residência Pedagógica na perspectiva dos preceptores da área de ciências da natureza, na Universidade de Brasília. *Revista Kiri-kerê: pesquisa em ensino*, Dossiê nº 5, v. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/32466/22308>. Acesso em: 22 ago. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2017.

SANTANA, Brunela; PACHECO, Mayra Gomes; MARTINS, Laís Reges; ANDRADE, Christiane Vieira de; PRADO, Gustavo Machado. Residência pedagógica: processos didáticos e formação docente em uma escola municipal de ensino fundamental. *Revista Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino*, Dossiê nº 5, v. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/32624/22148>. Acesso em: 22 ago. 2022.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014

Ensino por investigação na formação inicial de professores de ciências: a experiência do Programa de Residência Pedagógica na Universidade de Brasília

Amanda Marina Andrade Medeiros
André Vitor Fernandes dos Santos

Introdução

Qual é o papel do professor de Ciências em sala de aula? Se o professor de ciências detém o tão poderoso conhecimento, então o papel dele é apresentá-los aos estudantes da forma como sabe e domina ou haveria outros processos envolvidos nessa relação? Como se constitui um professor de ciências em um curso de licenciatura? O que é preciso saber para ensinar?

Essas são perguntas difíceis de responder, considerando que o desenvolvimento profissional de um professor possui um componente subjetivo, ou seja, se dá a partir das experiências dos licenciandos com os objetos de conhecimento relativos à educação em ciências, mas também da sua história de vida como ser epistêmico. Para González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 83), “[...] o subjetivo possibilita inteligibilidade de processos sociais e individuais configurados de maneira singular”, assim os processos de formação se

constituem para além da cognição e da memória. A formação de professores, assim, deve focar em experiências qualitativamente significativas para o desenvolvimento profissional de cada estudante de licenciatura, o que se dá de forma diferente para cada um, mas que, a depender das experiências oportunizadas, se alimentará de conhecimentos importantes para a atuação na educação básica.

É relevante, nesse processo de análise da formação desse professor habilitado a ensinar Ciências, conhecer as atividades docentes que contribuem para a aprendizagem dos estudantes da educação básica. O processo de formação inicial do professor deve levar em consideração os processos e produtos que constituem uma sala de aula. Deve-se considerar que o trabalho pedagógico estabelecido em sala de aula foi instituído historicamente em uma cultura, assim, o processo de formação desse professor se dá, também, na produção e configuração de sentidos subjetivos¹ inerentes ao ensino de ciências. Afinal,

[...] todo comportamento humano está configurado por sentidos subjetivos que permitem enxergar nele processos da história e da mobilidade da experiência atual dos participantes nos diferentes contextos de suas vidas (González Rey; Mitjás Martínez, 2017, p. 40).

É nessa perspectiva que destacamos a necessidade de uma formação inicial que tenha a teoria como alicerce da prática em sala de aula, a partir de um processo reflexivo que o licenciando tem sobre a sua própria prática, tomando a ação de ensinar como aspecto constitutivo dessa subjetividade docente. A ação de ensinar, entretanto, pressupõe conhecimentos não apenas sobre o ensinar, dado pelo conhecimento do conteúdo, mas sobre o conhecimento pedagógico e o conhecimento curricular (Shulman, 2005). Também no sentido de abordar a intrínseca relação entre a teoria e a prática, autores como Tardif (2011) propõem que pensemos tais reflexões em termos da constituição de saberes docentes que podem estar relacionados aos saberes dos professores desenvolvidos em seu trabalho docente e saberes que são desenvolvidos ao longo de sua formação. Na perspectiva desse autor, tais saberes podem ser classificados como disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. É importante lembrar que esses conhecimentos e saberes são produzidos historicamente dentro da cultura em que estamos inseridos, assim a formação desse professor é produto de uma cultura situada em determinado tempo histórico.

Considerando que a ação de ensinar e constituir-se professor acontece no espaço da sala de aula, devemos considerar este como um importante espaço de formação na licenciatura em Ciências Naturais da Universidade de Brasília (UnB). Nesse sentido, a escola também se configura como espaço em que não apenas diferentes culturas convivem como também um *locus* de produção de uma cultura tipicamente escolar em que se desenvolvem práticas e

¹ Sentido subjetivo é a unidade processual do simbólico e do emocional que emerge em toda a experiência humana, unidade essa em que a emergência de um dos processos que a integre sempre invoca o outro sem se converter em sua causa, gerando verdadeiras cadeias simbólico-emocionais que se organizam na configuração subjetiva da experiência (González Rey, 2011).

didáticas que contribuem para o aprendizado dos conhecimentos tradicionalmente identificados com as Ciências da Natureza (Sasseron, 2005). Assim, os cursos de licenciatura oportunizam aos alunos diversas formas de se inserirem nesse espaço cultural que é a sala de aula. Dentre as iniciativas que promovem essa inserção, está o Programa de Residência Pedagógica (PRP), que será o foco da nossa discussão ao longo das próximas páginas.

O PRP, instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Portaria nº 38/2018, chega com o intuito de:

[...] aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O PRP permite aos licenciandos em Ciências Naturais atuarem na realidade escolar, que se constitui como espaço de formação e atuação profissional. Cunha (2005, p. 195) destaca que faz parte desse processo de constituir-se professor

[...] tomar a realidade como ponto de partida que possibilita uma compreensão do tempo e do lugar em que vivemos e produzir soluções para os problemas encontrados, e que tais soluções nascem de um exercício de ação-reflexão sobre uma determinada realidade.

O PRP vem permitindo aos alunos essa ação-reflexão, que se dá não pela realidade em si, como se ela já estivesse posta e fosse incontornável, mas pela produção de uma leitura dessa realidade a partir dos conhecimentos teóricos relacionados aos processos educacionais e de desenvolvimento de uma sociedade. Nesse espaço de ação-reflexão o licenciando se constitui professor por meio da produção de novos conhecimentos e conceitos desenvolvidos nesse processo.

A atuação na sala de aula permite ao professor, assim como ao residente, a produção de sentidos subjetivos que possibilitam traçar novos caminhos no processo de ensinar e aprender. Ou seja, o licenciando, ao constituir-se professor, traz processos de reprodução de conhecimentos teóricos já internalizados em seu percurso de formação acadêmica, mas também produz novos conhecimentos a partir dessa ação em sala de aula. A sala de aula se configura, assim, como um campo repleto de situações-problema a serem pensadas

pelo professor em formação, constituindo-se como um importante espaço de desenvolvimento profissional, por meio da emergência do sujeito.²

É nessa perspectiva que o PRP contribui para o desenvolvimento profissional dos licenciandos em Ciências Naturais, articulando a teoria e a prática de forma reflexiva a partir da leitura do contexto em que está inserido, levando em consideração a realidade de seus alunos e a responsabilidade social no trabalho emancipatório que deve haver em sala de aula. Formar um profissional para a mudança da realidade das nossas escolas é um compromisso assumido pelo curso de licenciatura Ciências Naturais da UnB, que pretende favorecer a transformação da realidade escolar da comunidade a partir da formação de profissionais reflexivos e criativos, que conheçam a realidade e as necessidades de seus alunos, assim como a importância de processos de aprendizagem em que seus alunos sejam ativos.

O modo como o professor vê dada situação não é o mesmo modo que a criança vê, pois estes sujeitos não participam do mesmo ponto focal dentro de uma cultura. Por isso é preciso contestar as “bulas” e as fórmulas, e criar novas formas de ser e estar profissionalmente em determinada realidade. Nessa perspectiva, alguns autores do campo da educação em ciências apontam o cuidado de

[...] considerar o conhecimento científico produzido pela Ciência Moderna Ocidental uma forma superior em relação a outros tipos de conhecimento, e, que a explicação da realidade, pode levar a um modelo de ensino em que as ideias prévias dos estudantes são ignoradas e a aprendizagem de torna um processo passivo de recepção de informações científicas prontas e acabadas. Essa visão absolutista da ciência não contribui com uma educação pluralista e culturalmente inclusiva, na qual a tolerância e o respeito às diferentes visões de mundo podem e devem fazer parte dos objetivos de qualquer processo educativo (Scarpa; Sasseron; Silva, 2017, p. 9).

É nesse contexto que buscamos, ao longo da realização do subprojeto de ciências naturais no PRP da UnB, pensar em estratégias que mobilizassem os licenciandos à reflexão acerca de abordagens de ensino que possibilite o desenvolvimento, nos estudantes da educação básica, de modos de ver o mundo na relação com os conhecimentos das ciências naturais. Uma abordagem que vem se apresentando potente no campo da educação em ciências é a do ensino por investigação. A temática da investigação no âmbito do ensino de ciências não é exatamente nova ou recente, os estudos históricos do campo já documentaram extensivamente o papel que as reflexões acerca do método científico e da experimentação tiveram no desenvolvimento do ensino da disciplina escolar ciências a partir da metade do século XX (Krasilchik, 2000; Wortmann; 2005). Produções recentes

² “Sujeito”, na Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey (2007), é a pessoa apta a implicar sua ação no compromisso tenso e contraditório de sua subjetividade individual e da subjetividade social dominante “[...] O ser sujeito vai implicar um posicionamento crítico, a tomada de decisões no curso de uma atividade, a defesa de um ponto de vista e assumir o seu lugar no curso dessa atividade. O sujeito de maneira permanente produz novos espaços de subjetivação no decorrer de uma atividade, daí sua significação como momento constituinte da subjetividade social” (González Rey, 2007, p. 144-145).

vêm articulando as noções relacionadas ao ensino por investigação com outros aspectos também atrelados ao ensino de ciências, como a compreensão da escola como espaço de encontro de culturas, o que inclui a cultura científica escolar (Sasseron, 2005) e a sua vinculação com processos que envolvem a argumentação (Scarpa, Sasseron, Silva, 2017; Campos, Scarpa, 2018).

Assim, considerando a abordagem do ensino por investigação estratégia produtiva para a promoção da alfabetização científica, o que julgamos ser um dos objetivos centrais do ensino de ciências no âmbito do ensino fundamental, a tomamos como força motriz para a condução dos trabalhos realizados ao longo do ciclo que compreendeu o período de 2020 a 2022 do Subprojeto Ciências Naturais no PRP. Isso significa dizer que no decorrer do projeto, tanto nas atividades que envolveram auxílio e acompanhamento da professora preceptora nas classes como nas ações de concepção e desenvolvimento das regências a serem ministradas, os licenciandos, doravante “residentes”, assumiram a perspectiva do ensino por investigação. Tal assunção parte do pressuposto de que os processos de ensino deveriam se atentar aos conhecimentos de Ciências e sobre Ciências, permitindo aos estudantes que conheçam aspectos relacionados à produção, sempre histórica e socialmente referenciada, do conhecimento científico.

Nessa perspectiva, relataremos, ainda que brevemente, sobre esse processo no PRP da UnB Subprojeto Ciências Naturais. Para isso, estruturamos o texto em três seções para discussão dos aspectos sobre os quais pudemos refletir ao longo da realização do programa: a) o ensino por investigação como parte do conhecimento pedagógico do licenciando em Ciências Naturais: uma ação-reflexão necessária nos cursos de licenciatura; b) a realidade escolar como espaço de formação a partir de uma intervenção pedagógica baseada no ensino por investigação; e c) o constituir-se professor no PRP.

O ensino por investigação como parte do conhecimento pedagógico do licenciando em Ciências Naturais: uma ação-reflexão necessária nos cursos de licenciatura

Aprender e ensinar não são papéis exclusivos da escola, por isso, ao falarmos de processos de aprendizagem estaremos nos referindo exclusivamente à aprendizagem escolar, aquela que se dá no espaço da escola, que tem demandas específicas relacionadas ao saber científico elencado em um currículo. Aqui compreendemos a aprendizagem escolar como um processo da subjetividade, em que a unidade simbólico-emocional é o alicerce para entendermos os processos de aprendizagem, em que diferentes aspectos psicológicos se integram, principalmente o cognitivo, a memória e o subjetivo. Tendo como referência a teoria cultural-histórica de Fernando González Rey, consideramos a aprendizagem a partir de três tipos, que podem ser produzidas pelo indivíduo de forma isolada ou em conjunto, ou seja, um mesmo processo pode integrar mais de um tipo de aprendizagem. Os tipos de aprendizagem são: a) reprodutiva-memorística; b) compreensiva; e c) criativa.

A aprendizagem reprodutiva-memorística “[...] caracteriza-se essencialmente por uma postura passiva do aprendiz em relação ao conhecimento, com predomínio de operações de assimilação mecânica dos conteúdos em que as funções mnêmicas ocupam um lugar central” (Mitjans Martínez; González Rey, 2017, p. 62). Já a aprendizagem compreensiva “[...] define-se essencialmente por uma postura ativa do aprendiz em relação ao conhecimento, tentando compreender sua essência e suas relações com outros conhecimentos ou experiências vividas” (Mitjans Martínez; González Rey, 2017, p. 62). O terceiro tipo de aprendizagem é a criativa, na qual

[...] a criatividade tem presença marcante. Constitui a forma como a criatividade se expressa no processo de aprender e caracteriza-se pela configuração de três elementos: (1) a personalização da informação; (2) a confrontação com o conhecimento; e (3) a produção e geração de ideias próprias e “novas” que vão além do conhecimento apresentado (Mitjans Martínez; González Rey, 2017, p. 62).

Para uma mudança social, tendo como foco uma educação libertadora (Freire, 1987), torna-se central trabalharmos para que os alunos tenham aprendizagens compreensivas e criativas, afinal, “[...] nessas formas de aprender o aluno se implica em seu caráter ativo, intencional e emocional, gerando sentidos subjetivos favorecedores do processo de aprender” (Mitjans Martínez; González Rey, 2017, p. 63). Dessa forma, podemos pensar o conhecimento para além da informação, ao colocá-lo em contexto e inseri-lo em uma ação, um ato para a mudança de determinada realidade. Paulo Freire destacou a importância da educação pelo diálogo de maneira a fomentar no aluno o desenvolvimento de uma leitura crítica sobre o mundo para uma ação transformadora.

Os analfabetos sabem que são seres concretos. Sabem que fazem coisas. Mas o que às vezes não sabem, na cultura do silêncio, em que se tornam ambíguos e duais, é que sua ação transformadora, como tal, os caracteriza como seres criadores e recriadores. Submetidos aos mitos da cultura dominante, entre eles o de sua “natural inferioridade”, não percebem, quase sempre, a significação real de sua ação transformadora sobre o mundo (Freire, 1981, p. 41).

Assim, salientamos a necessidade de um ensino de ciências que tenha como foco a alfabetização científica. Quando trabalhamos uma educação libertadora, em que concebemos esse indivíduo que aprende como um agente de sua aprendizagem, não podemos deixar de falar de alfabetização científica, assumindo, assim, que o conhecimento contribui para a libertação dos sujeitos da educação. Entretanto, é muito importante destacar que tipo de aprendizagem é libertadora, pois em meio a processos de produção de políticas educacionais que padronizam e contribuem para a reprodução, potencializam-se processos que contribuem para a manutenção da sociedade desigual que a atualidade nos impõe.

Estamos em processo de mudança, principalmente nos cursos de formação de professores, mas ainda hoje

a aprendizagem no cenário escolar está orientada mais pela transmissão de conhecimentos verdadeiros, do que pela discussão e reflexão dos conteúdos apresentados: aos alunos é transmitido um mundo feito, não um mundo em processo de construção e representação, o que desmotiva a curiosidade e o interesse deles. Nesse processo, desestimula-se o pensamento em prol da reprodução e memória. Existe um conhecimento “certo” que já está pronto e que o aluno tem que saber, mas nada existe de novo que possa ser acrescentado por ele (González Rey, 2006, p. 31).

Concebemos que a criança e o adolescente, como seres epistêmicos, têm uma participação ativa em seu processo de aprendizagem. O grande problema que os professores enfrentam é como fazer com que seus alunos sejam autônomos, criativos e capazes de criarem conceitos e formas de resolverem problemas do cotidiano a partir de ferramentas cognitivas e de conceitos científicos já desenvolvidos pela nossa cultura.

Atualmente, a escola passa por uma mudança em que sai o professor tradicional de ciências, detentor e transmissor de todo o conhecimento que o estudante necessita, e entra o educador em ciências, que deve saber o que seu aluno sabe e necessita para poder organizar atividades adequadas para a efetivação de aprendizagens relacionadas às ciências, de forma que esses estudantes atuem como indivíduos ativos em seu processo de aprendizagem e na comunidade em que está inserido.

O professor tem uma grande importância no processo de aprendizagem dos alunos de educação básica. É ele quem propicia os materiais, as situações, o contexto para que tudo faça sentido para o aluno. O professor apresenta um mundo para os estudantes, especialmente dando condições para eles criarem.

O ato de estudar, de ensinar, de aprender, de conhecer é difícil, sobretudo exigente, mas prazeroso [...] é preciso, pois, que os educandos descubram e sintam a alegria nele embutida, que dele faz parte e que está sempre disposta a tomar todos quanto a eles se entreguem (Freire, 1992, p. 83).

Compreendemos que o desenvolvimento se baseia na concepção de um organismo ativo, cujo pensamento é construído paulatinamente em um ambiente que é histórico e, em essência, social. Assim, inteligência implica em atividade, ação do pensamento. Nessa direção, Vigotski (2010) traz a ideia de uma contínua interação entre as mutáveis condições sociais e a base biológica do comportamento humano, formando novas e mais complexas funções mentais, a depender da natureza das experiências sociais a que as crianças se acham expostas.

É nesse contexto que destacamos a importância de uma abordagem metodológica para o ensino de ciências, que estimule o caráter ativo do indivíduo em seu processo de aprendizagem e na sua inserção em uma sociedade em transformação. É relevante que tenhamos como base o ensino a partir de premissas que incentivem o ser criativo tanto na

educação básica quanto na educação superior, na formação de professores. Pensamos, assim, o quanto o ensino por investigação como base temática no PRP pode se estabelecer como uma estratégia de grande aprendizagem para os residentes. Como apontou Freire (1997, p. 127) “[...] o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”.

Uma das principais características do ensino por investigação é o diálogo, pois é falar com o outro que permite uma participação ativa de ambas as partes em seus processos de desenvolvimento. De um lado, o aluno de educação básica, formando conceitos necessários para uma atuação transformadora na sociedade, e de outro o residente, em processo de formação profissional, que não é apenas reprodutor de metodologias e saberes prontos, mas criador de um espaço educativo.

Uma educação dialógica permite que, tanto professor quanto aluno aprendam, pois não há condições de superioridade, de opressor nem de oprimido. Nesse sentido, Paulo Freire (1987, p. 96) expõe que “[...] não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado”.

A educação autêntica [...] não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos [...] (Freire, 1987, p. 48).

Assim, a aprendizagem se dá a partir da fala com o outro, da troca de experiências, com a valorização de conhecimentos, cuja importância se destaca não apenas no nível cognitivo, mas também afetivo.

Nas aulas de ciências, os conhecimentos científicos não estão presentes de maneira isolada. Os estudantes trazem suas próprias concepções e explicações sobre os fenômenos naturais, baseadas na sua experiência de vida, nas informações bombardeadas todos os dias pela mídia, pelos produtos à venda etc. O que fazer nesse cenário? Quais os objetivos do ensino de ciências nesse contexto? O professor deve ignorar esses conhecimentos? Deve organizar seu curso de maneira a fazer com que os alunos substituam suas crenças e concepções pelo conhecimento científico? Ou deve possibilitar oportunidades de compreensão da forma científica de compreender o mundo? (Scarpa; Sasseron; Silva, 2017).

Se entendemos que a criança e o adolescente são, portanto, seres ativos em seus processos de aprendizagem, que a aprendizagem é individual e que cada sujeito tem sua maneira de perceber o mundo e de configurar suas experiências oriundas da interação social, a sala de aula deve ser local de certa liberdade epistemológica, em que cada um expõe a sua maneira de ver e resolver um problema, conseqüentemente um acolhimento cognitivo.

Nessa perspectiva, Vigotski (2010) destaca que o papel do professor é organizar o ambiente e as atividades que proporcionem experiências qualitativamente significativas para que ocorra aprendizagem. Assim, o ensino por investigação se mostra uma estratégia relevante no processo de aprendizagem das ciências. Promover a aprendizagem a partir de conceitos já construídos pelos alunos na sua história de vida é ponto central do ensino por investigação, que tem como foco a perspectiva do aluno como protagonista em seu processo de aprendizagem, sendo agente desse processo.

Entender o ensino de ciências por investigação como uma abordagem de ensino implica em reconhecer que o ensino não é só uma forma de ensinar que pode fazer uso de uma gama de estratégias, mas que ele se fundamenta sobre um conjunto de pressupostos e atende a determinados objetivos de aprendizagem. Os pressupostos socioconstrutivistas que alicerçam o ensino e aprendizagem centrada no estudante, que privilegia o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação do aprendiz, que leva em consideração os conhecimentos prévios dos indivíduos, que favorece o desenvolvimento da linguagem, do trabalho em grupo e da interação social como fonte de aprendizagem e de construção (Brasil; Scarpa, 2018, p. 731).

O professor, como responsável pela organização do ensino, de forma a favorecer processos de aprendizagem do aluno, deve propor que essas situações estejam de acordo com o contexto social do aluno, pois não se deve desvincular a escola do mundo. Muitas vezes enxergamos a escola como outro mundo, desconectada da sociedade, como se quando o aluno entrasse na escola ele deixasse do lado de fora todas as suas experiências exteriores a ela. “Sob essa perspectiva, seria inadequado dissociar a aprendizagem de conceitos científicos e as práticas da comunidade científica a partir das quais esses conceitos emergem” (Munford, Lima, 2007, p. 89).

A realidade escolar como espaço de formação a partir de uma intervenção pedagógica baseada no ensino por investigação

A residência pedagógica se caracteriza pela interlocução entre teoria e prática, o que ficou evidente no decorrer do programa, com situações cotidianas em que os alunos estavam transpondo os conhecimentos teóricos aprendidos na academia para a sala de aula. Para além disso, os alunos estavam constantemente reelaborando sua prática a partir de reflexões estabelecidas entre conhecimentos teóricos e sua interlocução com a realidade escolar.

O processo de formação profissional do professor se caracteriza pela reflexão sobre sua prática, com o embasamento teórico trabalhado ao longo de sua formação acadêmica. Ao observar sua sala de aula, o residente busca em suas memórias cognitivas e afetivas estratégias teóricas e metodológicas para dar conta das situações que aparecem em sala de aula. Esse é um processo constante na formação desse profissional, que não se finda

na formação inicial, mas continua ao longo de sua atuação profissional na perspectiva do professor pesquisador (Imbernon, 2006).

Assim, o ensino por investigação em ciências se mostrou um importante alicerce no processo de aprendizagem e formação para os residentes, que se viram como agentes relevantes no espaço escolar. Ao longo da PRP pudemos colecionar um vasto conjunto de depoimentos por meio de diferentes instrumentos (cadernos de campo, reuniões de estudo, formulários específicos) dos residentes acerca da experiência que vinham desenvolvendo na escola em que realizaram a residência. Um aspecto de relevância a se destacar é que essa experiência foi desenvolvida por meio do ensino remoto em caráter emergencial devido à pandemia da covid-19. A seguir, trazemos alguns depoimentos que permitem apreender como, na percepção dos residentes, o ensino por investigação contribuiu para o processo de constituição de suas subjetividades como professores e professoras de ciências:

acredito que estou contribuindo no sentido de buscar, junto com meus colegas de residência, ferramentas diferenciadas para promover as regências centradas no ensino por investigação. Dessa forma, pensando em aulas com outras estratégias, estamos conseguindo buscar de pouco em pouco os estudantes que já interagem e participam cada vez mais (Residente 1).³

O ensino por investigação foi amplamente usado durante a residência pedagógica, primeiro porque essa didática torna os professores mediadores do processo, não somos detentores do conhecimento, mas construímos com os alunos. O segundo ponto é porque os alunos passam a ser o centro do processo, ou seja, com todas as tecnologias presentes, empregar uma metodologia tradicional em que os alunos são os receptores de informações e os professores os detentores do conhecimento seria contra a contemporaneidade. A experiência com esse ensino demonstrou que uma metodologia ativa é bem mais aceita pelos alunos, os impedem de ficar na inércia e os ensina a serem estudantes (Residente 2).

Se consideramos o aluno como produtor de conhecimento, devemos deixá-lo formar seus conceitos e refletir sobre as situações que o rodeiam, dando à situação seu próprio significado. Para isso ele precisa de um professor que instigue, provoque, proponha situações e, em especial, partilhe com ele de tal experiência. Afinal, didática deve ser um espaço de provocação do ser epistêmico. O ensino por investigação, assim, pode ser uma abordagem metodológica favorecedora desses processos.

[...] a apropriação de atividades no ensino de ciências por atividades investigativas deve estar em torno de três objetivos integrados: (a) as estruturas conceituais e cognitivas para compreensão do conhecimento científico; (b) as estruturas epistêmicas que contribuem no desenvolvimento das atividades investigativas nas aulas de ciências e também avalia criticamente o processo

³ Para garantir o anonimato dos residentes, mesmo que estes tenham autorizado a divulgação dos relatos, eles serão noemados por números.

realizado e (c) os processos sociais que remetem às condições e produção dos conhecimentos científicos. As estruturas sociais buscam compreender como o conhecimento é comunicado, discutido, levando em consideração o contexto social, político e econômico em que é produzido (Duschl, 2005, *apud* Andrade, 2011).

O ensino por investigação se destaca como um grande aliado na formação inicial do professor de ciências, principalmente quando falamos de uma formação que visa o desenvolvimento de um professor crítico, reflexivo, que leva em consideração o estudante como sujeito que aprende, ou seja, seu caráter ativo nesse processo.

Para o Residente 3, “[...] apesar dos desafios, a experiência no programa se mostrou enriquecedora, em razão dos residentes terem a oportunidade de propor abordagens diferenciadas e viverem uma realidade de superação junto com os estudantes”. Evidencia-se nesse depoimento que a ação em sala de aula proporcionou momentos de superação ao criar novas estratégias para lidar com a situação que a pandemia impôs. Observamos, assim, que o formar-se professor vai muito além da reprodução de metodologias prontas e currículos definidos, já que os desafios que surgem na profissão não permitem que o professor estabeleça apenas uma práxis reprodutiva, mas que se comprometa eticamente com seu trabalho de forma que a práxis criativa (Vázquez, 1977) também faça parte do seu fazer pedagógico.

Ser professor de ciências é muito mais do que ter domínio do conteúdo a ser ministrado e passá-lo para os alunos, ainda que se reconheça que isso é muito importante para que o professor desenvolva um bom trabalho em sala de aula. Paulo Freire (1992, p. 81) expõe nesse sentido que:

[...] o professor só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o aprende. Neste caso, ao ensinar, o professor ou a professora reconhece o objeto já conhecido. [...] Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender.

O processo de formação do professor que ensina ciências envolve diversos fatores, por isso essa análise deve ser sistêmica. Diversas pesquisas salientam os saberes, competências e habilidades para o desenvolvimento profissional de um professor (Perrenoud, 2000; Shulman, 2005; Tardif, Gauthier, 2001), mas precisamos entender, ainda, como se dá esse desenvolvimento profissional, principalmente no que se refere ao processo de aprendizagem.

O desenvolvimento profissional se dá nas relações que temos com outros agentes que participam desse meio de formação – professores universitários, preceptores nas escolas ou alunos que estão na sala de aula de educação básica –, mas também com o conhecimento já construído histórico e culturalmente. Afinal, quando tomamos o ofício docente, percebemos que

[...] nas relações transformamos e somos transformados continuamente em um movimento dialético que supera o vivido e lhe dá novas formas. Isto quer dizer que, se por um lado assimilamos o vivido, por outro lado o interpretamos criticamente e o transformamos (Tacca, 2004, p. 105).

Nessa direção, o PRP permitiu que os residentes transformassem a realidade em que estavam inseridos a partir do trabalho com os alunos da educação básica, mas também foram transformados em um processo de aprendizagem ativo, em que novos sentidos subjetivos foram produzidos e novas configurações subjetivas foram estabelecidas para resolver as situações impostas pela realidade. Assim, a prática docente na formação não se constituiu no PRP apenas como um “treino” para o futuro professor, mas sim como um processo de transformação, a partir de aprendizagens estabelecidas na relação teoria-prática.

Essa dinâmica pode ser evidenciada nos depoimentos de alguns residentes.

É muito interessante conhecer a prática da docência, já tinha pegado várias matérias sobre educação, mas não tinha lecionado ainda. Agora estou colocando em prática os aprendizados e percebendo as dificuldades para envolver os estudantes e ter a atenção deles, as tão faladas metodologias ativas estão sendo empregadas nas aulas que estou lecionando, incluindo o estudo por investigação e uso de ludicidade (Residente 4).

O programa está promovendo um contato mais aprofundado com a sala de aula, a proposta de ensino por investigação foi uma sacada muito importante, particularmente tinha dificuldades em abordar essa metodologia, agora estou conseguindo cumprir melhor com os objetivos desse método (Residente 5).

Acredito que o programa de Residência Pedagógica irá contribuir para o meu desenvolvimento docente, na minha identidade como professor. Isso foi possível com o total envolvimento de um graduando dentro de sala de aula, desde o planejamento até às avaliações (Residente 6).

O PRP permitiu aos licenciandos em Ciências Naturais uma aprendizagem compreensiva, em grande parte, pois o que eles sabiam sobre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos, além dos conhecimentos que ultrapassam os muros da universidade, adquiridos a partir de diversas experiências no seu curso de vida, permitiu a resolução de problemas oriundos da realidade escolar.

Quando falamos de resolução de problemas, falamos da atuação no espaço escolar, que tem realidades e subjetividades sociais únicas. Assim, uma nova sala de aula sempre será uma nova situação a ser resolvida. A principal situação a ser resolvida em uma sala de aula é a aprendizagem dos alunos, de modo que o processo de aprendizagem dos residentes se dá na resolução dessa situação “como fazer os alunos aprenderem esse conteúdo”. Com o problema estabelecido, os residentes mobilizam conceitos, conhecimentos e sentidos subjetivos que se configuraram na resolução do problema. Dessa forma, a aprendizagem é compreensiva e algumas vezes criativa, pois eles estão levando para a realidade da sala

de aula conceitos e conhecimentos aprendidos em outras situações para resolver uma situação dessa realidade. Concordando com Cunha (2005, p. 204), que analisa a formação do professor a partir da Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey,

[...] consideramos que a reflexão, o julgamento e as ações que o professor realiza no cotidiano da escola são vias de significação e de produção de sentidos; entretanto, devemos ressaltar que tais funções estão relacionadas a níveis diferenciados de consciência, o que o professor sente/pensa/fala/faz/discute se relaciona, em cada situação, a diferentes tipos de reflexão, de julgamento e de afetos [...] no dia a dia da sala de aula, o professor é sujeito de vários e distintos movimentos de reflexão-ação-emoção, e que estes acontecem de várias maneiras, conduzindo a resultados diversos. A reflexão não nasce natural e espontaneamente, nem conduz linearmente a uma conscientização maior ou à transformação da prática pedagógica ou do próprio professor.

O processo de reflexão só é possível se a formação desse professor for emancipadora, uma formação que estabeleça articulações entre os diferentes conhecimentos e conceitos formados pelo indivíduo ao longo da sua história de vida. Ao contrário disso, iremos formar professores com práxis reprodutivas (Vázquez, 1977), apoiadas em aprendizagens reprodutivas-memorísticas (González Rey, 2006). A Residente 7 aborda de forma clara e reflexiva o quanto a residência contribuiu nesse sentido para a sua formação:

[...] a residência pedagógica é um projeto divisor de águas na vida do estudante do ensino superior, a partir dele os residentes têm a grande oportunidade de pôr em prática tudo o que foi aprendido junto com o descobrimento de sua personalidade como professor. Um projeto muito impactante, pois, muitos dos alunos que ingressam não tiveram ainda o primeiro contato com uma sala, que por consequência, não tem o desenvolvimento da parte interpessoal necessária para a profissão. Tendo o aporte necessário tanto dos professores de formação superior com os conceitos teóricos sobre educação, quanto conceitos práticos do professor da educação básica, acertando e errando em suas práticas, recebendo os feedbacks, tanto positivos quanto negativos, acontece a construção gradual de um futuro professor. Portanto, o docente em formação para atingir uma aula ideal precisará usar ferramentas adquiridas durante sua formação, como o ensino por investigação, para reforçar o domínio do conteúdo a ser ministrado para que tudo isso contribua para sua segurança ao entrar em sala de aula, e também o desenvolvimento de habilidades humanas como a criatividade, seja ela para planejamento de aulas ou improvisação durante a mesma, tudo isso com o intuito de aumento de segurança, em que essa segurança implicará na redução dos seus medos e anseios.

O trabalho com o PRP permitiu tanto a produção de sentidos subjetivos essenciais para a docência como a configuração subjetiva que contribui para a atuação ativa dos residentes em seus processos de aprendizagem. Além da aprendizagem compreensiva pelos residentes, também observamos aprendizagens criativas, como no relato do Residente 8:

Eu busco uma metodologia que use a linguagem mais próxima do habitual, com séries, memes e vivências do cotidiano, e também compartilhando um pouco da minha vivência, de como conseguir entrar na universidade pública e que eles também poderão conseguir entrar (caso queiram).

O Residente 8, ao longo do programa, sempre relatava que trabalhava com séries, memes, filmes de ficção científica para conseguir aproximar os estudantes de educação básica ao conteúdo de Ciências. Aqui, evidenciamos o caráter reflexivo nesse processo de formação, em que o Residente 8 traz para o momento presente sentidos subjetivos e conhecimentos produzidos em outros espaços que, durante a ação docente, tomam um significado diferente daquele que o originou. Esse é um processo criativo, em que elementos diversos da sua constituição como indivíduo histórico-cultural dá novos significados ao conhecimento, produzindo formas “inéditas” de atuação em sala de aula.

Vigotski (2009) destaca que as vivências, experiências e conhecimentos de um indivíduo estão diretamente relacionados à sua capacidade de imaginação e, assim, ao processo de criação. Destacamos, assim, a importância de vivências que estão além da academia nesse processo criativo, e que se estabelecem na capacidade de um indivíduo refletir sobre o objeto de conhecimento e sua realidade de forma a trazer para a ação docente possibilidades diversas, que vão além de metodologias e conteúdos preestabelecidos.

Considerações finais: o constituir-se professor no PRP

Neste texto tivemos por objetivo relatar, a partir da experiência do subprojeto Ciências Naturais do PRP, desenvolvido na UnB, a forma como a abordagem do ensino por investigação tem se mostrado um aspecto importante na formação inicial docente. Essa abordagem, que vem sendo historicamente utilizada em situações de ensino no âmbito da educação básica, ao ser introduzida como inspiração para as ações desenvolvidas no âmbito da Residência Pedagógica, possibilitou aos residentes o exercício de um conjunto de reflexões sobre o processo de constituírem-se professores e professoras da disciplina escolar Ciências. Nesse sentido, mobilizamos autores do campo da formação de professores e elementos da Teoria da Subjetividade para sustentar nossas análises.

Como destacamos por meio de alguns depoimentos elaborados pelos residentes, chama a atenção a forma como seus discursos evidenciam como eles concebem a relação entre teoria e prática e como ao longo da participação no programa tal concepção parece passar por uma reconfiguração. Assim, se em alguns fragmentos desses depoimentos a teoria é a antecipação de algo que se veria em um momento posterior, na prática, a partir da inserção no espaço escolar, teoria e prática aparecem de forma integradas, em um movimento em que uma parece alimentar a outra. Esse processo é também percebido por eles como sendo informado pelos saberes docentes. Desse modo, a docência é percebida como geradora tanto de conhecimentos como da capacidade de articulação entre eles. São acionados, assim, conhecimentos relacionados aos saberes de referência (no nosso caso, próprios

das Ciências da Natureza), mas também os ligados aos currículos escolares, aos aspectos metodológicos, às experiências e à própria profissionalidade.

Nesse movimento, foi possível identificar o desenvolvimento de sentidos subjetivos para a docência e a produção de conhecimentos por meio de aprendizagens que demonstram o seu aspecto criativo. Embora nos relatos não tenha sido evidenciado o contexto do ensino remoto em que se deu o desenvolvimento dessa experiência, o fato de as ações terem sido realizadas de modo não presencial já é um elemento que por si só exigiu dos residentes a formação de novas estratégias, diferentes das que possuíam em seu repertório.

O ensino por investigação emergiu, nesse cenário, como mais um elemento que contribuiu para complexificar e enriquecer o processo formativo desses residentes. Aqui, a abordagem do ensino por investigação, para além do fato de proporcionar uma compreensão contextualizada da produção do conhecimento científico, permitiu aos residentes a reflexão acerca de seu papel enquanto docentes. Assim, ao relacionarem a abordagem do ensino por investigação com metodologias ativas de ensino e ao destacarem a centralidade dos estudantes no processo de aprendizagem, os residentes também relacionam o potencial emancipador trazido por essa perspectiva.

Referências

ANDRADE, Guilherme Trópia Barreto de. Percursos históricos de ensinar Ciências através de atividades investigativas. *Revista Ensaio*. v. 13, n. 1, p. 121-138, 2011.

BRASIL. *Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018*. Institui o Programa Residência Pedagógica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

BRASIL, Natália Ferreira Campos; SCARPA, Daniela Lopes. Que desafios e possibilidades expressam os licenciandos que começam a aprender sobre ensino de Ciências por investigação? Tensões entre visões de ensino centradas no professor e no estudante. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. v. 2, n 18, p. 727-759, 2018.

CUNHA, Myrtes Dias da. Subjetividade e constituição de professores. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Thompson, 2005. p. 191-213.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GONZÁLEZ REY, Fernando. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmem V. R. *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson, 2007.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo: Cortez, 2011.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *Subjetividade: Teoria, Epistemologia e Método*. Campinas: Alínea, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional*. São Paulo: Cortez, 2006.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das Ciências. *São Paulo em perspectiva*. n. 14, v. 1, p. 85-93, 2000.

MUNFORD, Danusa; LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro e. Ensinar Ciências por investigação: em que estamos de acordo. *Revista Ensaio*. Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 89-111, 2007.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural histórica*. São Paulo: Cortez, 2017.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCARPA, Daniela Lopes; SASSERON, Lúcia Helena; SILVA, Maíra Batistoni. O ensino por investigação e a argumentação em aulas de Ciências Naturais. *Tópicos educacionais*, Recife, v. 23, n. 1, p. 7-27, 2017.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. v. 9, n. 2, Granada, España, p. 1-30, 2005.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In: MITJÁMS MARTÍNEZ, Albertina; SIMÃO, Livia Mathias (orgs). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 101-130.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (orgs.). *Formando professores profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WORTMANN, Maria Lucia Castagna. Currículo e Ciências: as especificidades pedagógicas no ensino de ciências. In: COSTA, Marisa Vorraber. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

Ações e perspectivas para as licenciaturas na Universidade de Brasília: uma entrevista com a reitora Márcia Abrahão

Entrevista realizada por Eloisa Pilati

Professora Márcia, a senhora foi decana de Ensino de Graduação no período de 2008 a 2011. Quais os maiores desafios e conquistas do Decanato de Ensino de Graduação naquela época?

Sem dúvida, o maior desafio também representa a maior conquista: a coordenação da implementação do Reuni — Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais na UnB. Na condição de decana de Ensino de Graduação, tive a honra de participar da criação dos *campi* de Gama e de Ceilândia, assim como da ampliação de vagas nos *campi* de Planaltina e Darcy Ribeiro. Nesse período, abrimos 36 cursos de graduação na UnB, muitos no período noturno. O programa também proporcionou a contratação de centenas de professores e técnicos, a construção de edificações e a aquisição de equipamentos para a graduação.

Entre 2008 e 2010, abrimos sete cursos de licenciatura. Cinco no turno noturno: Filosofia, Artes Cênicas, História, Música e Ciências Naturais. Um no diurno: Artes Cênicas, e um na modalidade EaD: Geografia. Criamos 4.306 vagas de ingresso na graduação. Deste modo, a UnB ampliou a oferta anual de vagas discentes de 4.188 em 2007 para 8.494 vagas anuais.

Na parte de reestruturação acadêmica, destaco a elaboração do novo Projeto Político-Pedagógico Institucional da UnB, com ampla discussão na nossa comunidade. Atualizamos o projeto original da instituição, mantendo a sua essência. A aprovação final do projeto no Consuni, entretanto, ocorreu apenas em 2018, já na nossa gestão na reitoria.

Com o Reuni, ampliamos o acesso e a permanência no ensino superior. Conseguimos importantes resultados na UnB, com muito esforço e colaboração de todas as unidades acadêmicas e administrativas da Universidade, alcançar esse resultado. Hoje, a UnB reflete a nossa sociedade e o Reuni tem contribuição enorme nisso. É uma conquista importantíssima.

Com relação ao presente, o *slogan* da UnB é “Futuro é agora”. Como essa mensagem se traduz na prática considerando a conjuntura atual?

O *slogan* “Futuro é agora” traz a Universidade de Brasília para o presente, para responder as demandas do futuro no agora. Sem tempo a perder, ressalta seus 60 anos de história e projeta a instituição para construir um futuro no qual se consolide cada vez mais como uma universidade de excelência e com forte compromisso social, apta a enfrentar e superar novos desafios.

Depois da fase mais grave da pandemia de covid-19, quando a UnB foi obrigada a se reinventar para salvar vidas e continuar cumprindo sua missão — fazer ensino, pesquisa e extensão —, além de resistir aos seguidos ataques do governo federal dos últimos anos, continuamos trabalhando cada vez mais com força e disposição em nosso projeto de universidade: excelente, inclusivo, responsável, amoroso e democrático. Agora, portanto, já é o futuro.

A UnB foi pioneira em pensar formas inovadoras de acesso ao ensino superior, como a política de cotas e o Programa de Avaliação Seriada (PAS). Como avalia essas ações após tantos anos de sua implantação?

Tivemos grandes avanços com a implementação pioneira dessas políticas, como a de cotas, em 2004, e o Programa de Avaliação Seriada (PAS), em 1996. Essas iniciativas têm sido fundamentais para promover a inclusão e a diversidade em nosso ambiente acadêmico. Podemos dizer que hoje a Universidade tem a cara da sociedade e devemos isso à política de cotas.

A política de cotas na UnB — primeira universidade federal a adotar — foi uma medida corajosa e visionária, que teve como objetivo principal corrigir desigualdades históricas e promover a equidade no acesso ao ensino superior. Ao longo dos anos, temos testemunhado resultados extremamente positivos, com um aumento significativo da presença de estudantes de baixa renda, negros, indígenas e pessoas com deficiência. Essa diversidade enriquece o ambiente e a nossa produção acadêmica, que reflete diferentes realidades. A UnB ainda preserva uma cota exclusivamente racial.

Além disso, o Programa de Avaliação Seriada (PAS) tem se mostrado uma alternativa eficaz aos tradicionais vestibulares. O PAS busca avaliar de forma contínua o desempenho dos estudantes durante o Ensino Médio, valorizando o percurso formativo ao invés de um único momento de prova. Essa abordagem possibilita que os alunos desenvolvam habilidades e competências ao longo dos três anos, estimulando o aprendizado contínuo e a formação integral. Deu tão certo que inspirou o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem).

Após tantos anos de implantação dessas ações, posso afirmar com convicção que elas têm sido um verdadeiro sucesso para a UnB e para a sociedade. A universidade se fortaleceu como um espaço de inclusão. No entanto, reconhecemos que ainda há desafios a serem superados. É fundamental investir em políticas de permanência estudantil, garantindo que esses estudantes tenham condições adequadas para concluir seus cursos e alcançar seus objetivos acadêmicos. Atualmente, temos mais de uma dezena de programas com foco na permanência estudantil, com, ao menos, 7 mil beneficiários.

UnB está comprometida em continuar promovendo a inclusão e a diversidade, criando um ambiente acolhedor e estimulante para todos os seus estudantes. Acredito que as políticas de cotas e o Programa de Avaliação Seriada são instrumentos poderosos para alcançar esses objetivos e reforçar a excelência acadêmica de nossa instituição. Estamos empenhados em seguir adiante, construindo um futuro ainda mais inclusivo e igualitário para a comunidade acadêmica da UnB.

A sua gestão tem atuado estrategicamente no apoio à formação de professores para a educação básica. A senhora poderia nos falar sobre ações como a creche e o espaço de pesquisa na primeira infância e sua relevância em uma universidade situada na capital do país?

São duas grandes conquistas da UnB para a sociedade. A creche, chamada de Centro de Ensino da Primeira Infância (Cepi), e o Centro de Pesquisa em Primeira Infância estão em construção. Nossa previsão de entrega da creche é para ainda este ano. O Centro de Pesquisa está com as obras bastante atrasadas. As duas obras foram possíveis com recursos de emendas parlamentares. O investimento de mais de aproximadamente R\$12 milhões nas duas construções vai beneficiar o Distrito Federal. Infelizmente, ainda há carência de espaços de educação pública voltados à primeira infância.

Pretendemos fazer do Cepi uma instituição inovadora, um modelo de educação infantil para o país. A Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal (SEEDF) é parceira da Universidade para o funcionamento da creche – que tem capacidade para atender 94 crianças em período integral. Será uma creche pública para todo o DF. O local tem 1,1 mil m² e contará com um pavimento térreo, salas de aula, sala para amamentação, áreas livres verdes, refeitório, solário, fraldário, parque infantil, entre outros espaços.

O Centro de Pesquisa em Primeira Infância traz inovação para a UnB. Ele foi projetado para ser um espaço de coworking que promova interação entre pesquisadores e projetos de pesquisa multidisciplinares. O Centro vai agregar especialistas de diversas áreas, como educação, psicologia, sociologia e saúde. Nós teremos a oportunidade de formar melhor os profissionais que vão trabalhar com as crianças no Distrito Federal e no Brasil, além de ampliar as atividades de pesquisa e de extensão na área da primeira infância.

Como primeira mulher reitora, a senhora sempre diz que a sua gestão tem atuado para fazer da UnB um lugar mais humano. Pode dar alguns exemplos de como isso se dá na prática?

Como instituição de ensino superior pública, a UnB tem a responsabilidade e o compromisso de promover a diversidade e a justiça social plenamente. Para nós, interessa permitir o acesso e garantir a permanência de mulheres e meninas no ensino superior e no mundo científico de maneira mais igualitária.

Em um esforço conjunto institucional, lançamos o edital inédito “Mulheres e meninas na ciência: o futuro é agora”, para fomentar projetos que incentivem a participação de mulheres nas áreas de ciência e tecnologia.

Desde que assumimos em 2016, criamos várias políticas na área de direitos humanos, que incluem a Câmara de Direitos Humanos vinculada ao conselho máximo da instituição, a Secretaria de Direitos Humanos, ações afirmativas para a pós-graduação, dois prêmios voltados para os direitos humanos, entre outros. Este ano, a UnB aprovou três importantes iniciativas de promoção dos direitos humanos: a Política do Envelhecer Saudável, Participativo e Cidadão; a Política de Prevenção e Combate ao Assédio Moral, Sexual, Discriminações e Outras Violências; e a Política de Assistência Estudantil (Paes).

Em 2020, ampliamos os prazos para que docentes com produções científicas e estudantes de pós-graduação grávidas não tivessem prejuízos em comparação com os homens. Para garantir a permanência das mães na Universidade, nós criamos o Programa Auxílio Creche, oferecido para estudantes de graduação em vulnerabilidade socioeconômica, com filhos de até 5 anos — que não tenham sido contemplados com uma vaga na rede pública de educação. Recentemente, ampliamos o número de beneficiárias de 34 para 65. Outra iniciativa é a instalação de fraldários nos banheiros femininos e masculinos nos *campi*.

São ações que buscam democratizar o acesso e a formação de qualidade dos nossos estudantes, além de garantir a permanência de estudantes, técnicas(os) e docentes com equidade.

Muito obrigada!

Considerações finais

Eloisa Pilati
Marcelo Cigales

Esperamos que a publicação deste livro possa inspirar uma reflexão sobre a riqueza dos conteúdos apresentados e o significado profundo que eles têm para a história da Universidade de Brasília (UnB) e para o campo da educação no Brasil. Ao percorrer as páginas desta coletânea, somos convidados a conhecer alguns caminhos dos cursos de formação de professores na UnB. Trata-se de um percurso marcado por desafios, conquistas, assim como pela dedicação dos professores, estudantes e profissionais envolvidos nesse processo educacional.

A riqueza desses capítulos reside não apenas na análise cuidadosa dos programas e políticas educacionais, mas também na celebração das vozes dos educadores que moldaram e continuam a moldar o cenário educacional brasileiro. A UnB, como protagonista nesse cenário, destaca-se como um espaço de resistência e inovação, onde as licenciaturas não são apenas cursos acadêmicos, mas sim veículos de transformação social e cultural.

Ao longo destas páginas, testemunhamos o impacto das licenciaturas não apenas no ambiente universitário, mas também nas escolas e comunidades ao redor. Os relatos de experiências, os desafios superados, as políticas inclusivas implementadas e os projetos inovadores apresentados aqui ilustram vividamente o poder transformador da educação. As licenciaturas não são apenas formadoras de professores, mas também forjadoras de cidadãos críticos, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Além disso, este livro é um testemunho da resiliência e determinação da comunidade acadêmica da UnB, especialmente em face dos desafios políticos, econômicos e sociais enfrentados pelo Brasil nos últimos anos. A pandemia de covid-19, a diminuição dos investimentos educacionais e as mudanças nas políticas públicas foram obstáculos significativos, mas não suficientes para deter o progresso e a vitalidade das licenciaturas na UnB. Pelo contrário, esses desafios apenas serviram para fortalecer o compromisso da comunidade acadêmica com a educação e reforçar a importância estratégica das licenciaturas como motores de mudança.

Neste ponto, é fundamental reconhecer e expressar nossa gratidão a todos os envolvidos na criação deste livro – desde os autores e editores até os avaliadores e apoiadores institucionais. Cada contribuição foi uma peça valiosa no mosaico deste

trabalho coletivo, que agora permanece como um registro duradouro do compromisso da UnB com a excelência educacional.

Que este livro inspire futuras gerações de educadores, pesquisadores e líderes, incentivando-os a continuar na busca por soluções inovadoras e equitativas para os desafios educacionais do nosso tempo. Que as lições aprendidas com as experiências compartilhadas aqui iluminem o caminho para um futuro onde a educação seja verdadeiramente acessível a todos, independentemente de sua origem social, econômica ou cultural.

Nas celebrações dos 60 anos da UnB e na publicação deste livro, renovamos nosso compromisso com a missão fundamental da educação: capacitar mentes, transformar vidas e construir um mundo melhor para todos. Que as licenciaturas da UnB continuem a ser faróis de conhecimento, inclusão e esperança, guiando o caminho para um futuro comprometido com a democracia e com o combate as desigualdades sociais, culturais, raciais e de gênero.

Sobre a autoria desta coletânea

Amanda Marina Andrade Medeiros – Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. É professora da UnB, onde coordena o Programa Residência Pedagógica de Ciências Naturais (2020-2022).

Amurabi Oliveira – Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Livre Docente pela Universidade Estadual de Campinas. Professor da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisador do CNPq. Membro afiliado da Academia Brasileira de Ciências (ABC) e da Global Young Academy (GYA).

Ana Júlia Pedreira – Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. É professora da UnB, onde atuou como coordenadora institucional do Programa de Residência Pedagógica (2020-2022) e atua como Coordenadora do Projeto Residência Pedagógica Ciências Biológicas (2022-2024).

André Vitor Fernandes dos Santos – Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É professor da Universidade de Brasília, onde atua na licenciatura em Ciências Naturais e coordena o Programa Residência Pedagógica de Ciências Naturais (2020-2024).

Adriana de Fatima Alexandrino Lima Barbosa – Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É professora da Universidade de Brasília, onde atuou como coordenadora do Subprojeto Letras do Pibid (2020-2022).

Delano Moody Simões da Silva – Doutor em Ecologia pela Universidade de Brasília. É professor da mesma Universidade, onde atua com a formação de professores de Ciências.

Eloisa Pilati – Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília. É professora da UnB, onde atua como Diretora de Planejamento e Acompanhamento das Licenciaturas.

Felipe Canova Gonçalves – Doutor em Comunicação pela Universidade de Brasília. Professor da UnB, atua na Licenciatura em Educação do Campo – Habilitação Linguagens, Artes e Literatura (Planaltina).

Geovanna Helen Ribeiro Melo – Graduada em Letras pela Universidade de Brasília. Foi bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência no subprojeto Letras na edição de 2020-2022.

Jeane Cristina Gomes Rotta – Doutora em Química pela Universidade de São Paulo. É professora da Universidade de Brasília, onde atua como professora do curso de Licenciatura em Ciências Naturais (Planaltina).

João Batista Pereira de Queiroz – É doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília. É professor da Universidade de Brasília, onde atua na Licenciatura em Educação do Campo (Planaltina).

João Paulo Cunha de Menezes – Doutor em Ciências pela Universidade Federal de Lavras. É professor da Universidade de Brasília, onde atua na licenciatura em Ciências Biológicas.

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. É professora da Universidade de Brasília, onde atuou como Coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Pesquisadora do CNPq.

Kimiko Uchigasaki Pinheiro – Doutora em Literatura pela Universidade de Brasília. É professora da Universidade de Brasília, onde atua no curso de Licenciatura em Letras/Japonês.

Marcelo Cigales – Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor da Universidade de Brasília, onde atua como Coordenador do Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez.

Maria Rosália da Silva Rodrigues – É licencianda em Letras Português e sua respectiva Literatura pela Universidade de Brasília. Foi bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência no subprojeto Letras na edição de 2020-2022.

Samuel Molina Schnorr – Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor da Universidade de Brasília, onde atua como coordenador do subprojeto Biologia do Pibid (2022-2024).

Shirleide Pereira da Silva Cruz – Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. É professora da Universidade de Brasília, onde atua como coordenadora do Projeto do Pibid/Pedagogia.

Yûki Mukai – Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. É professor da Universidade de Brasília, onde atua como coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (2021-2023).

Yuko Takano – Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo. É professora da Universidade de Brasília, onde atua na formação de professores de Licenciatura em Língua e Literatura Japonesa.

A Editora UnB é filiada à



Este livro foi composto em UnB Pro e Liberation Serif.

AS LICENCIATURAS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Avanços, desafios e perspectivas

O livro reúne um conjunto de textos que evidenciam aspectos políticos, acadêmicos, científicos e educacionais sobre a formação de professores (as) na Universidade de Brasília (UnB). Historicamente as licenciaturas se constituíram como um espaço de menor prestígio no campo acadêmico brasileiro, mas nas últimas décadas, a institucionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação de Professores, a regulamentação dos estágios obrigatórios supervisionados e o investimento das políticas educacionais voltadas a formação inicial de professores acarretaram mudanças significativas na forma de conceber esses cursos no país. Como instituição pioneira, a UnB vem se redesenhando institucionalmente para valorizar e dar visibilidade aos cursos de formação docente, tendo criado em 2021 uma Diretoria de Planejamento e Acompanhamento das Licenciaturas, vinculada ao Decanato de Ensino de Graduação. Além de abordar os aspectos históricos da gestão educacional, responsável por integrar os 24 cursos de licenciatura e suas 41 habilitações, a obra destaca alguns projetos desenvolvidos junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa de Residência Pedagógica (PRP), assim como da trajetória das licenciaturas de Ciências Naturais, Letras/Japonês e Educação do Campo. A obra é um convite para refletirmos sobre diferentes ângulos, os avanços, os desafios e as perspectivas dos cursos de formação de professores na UnB.

EDITORA



UnB

