

FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: PROCESSO FORMATIVO E O USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

TEACHER TRAINING IN THE STATE OF RIO DE JANEIRO: TRAINING PROCESS AND THE PEDAGOGICAL USE OF DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL ESTADO DE RIO DE JANEIRO: PROCESO DE FORMACIÓN Y USO PEDAGÓGICO DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS L'ETAT DE RIO DE JANEIRO : PROCESSUS DE FORMATION ET UTILISATION PEDAGOGIQUE DES TECHNOLOGIES NUMERIQUES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

Andréa Villela Mafra da Silva¹

Código DOI

Resumo

Como estão organizados, curricularmente, os cursos de formação de professores no Estado do Rio de Janeiro? Atualmente, quais devem ser os componentes curriculares essenciais no processo formativo docente que contemple o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto de sala de aula? Este trabalho busca responder a estas questões, tendo como objetivo analisar as imbricações entre formação inicial de professores no Estado do Rio de Janeiro, nomeadamente, no que se refere ao uso intensivo das TDIC na Educação. Metodologicamente, a interpretação do corpus documental está amparada na análise faircloughiana, por focalizar, não somente as relações de poder no discurso, mas, sobretudo, as práticas discursivas de uma sociedade ou de uma instituição. Os resultados revelam que ainda existem lacunas quanto à articulação entre teoria e prática, baixa oferta de disciplinas no campo das TDIC, além de adequação insuficiente dos currículos às demandas contemporâneas.

Palavras-chave: Estado do Rio de Janeiro. Processo formativo docente. Análise Crítica do Discurso.

Abstract

How are teacher training courses organized curricularly in the state of Rio de Janeiro? Currently, what should be the essential curricular components in the teacher training process that include the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT) in the classroom context? This work seeks to answer these questions, with the aim of analyzing the imbrications between initial teacher training in the state of Rio de Janeiro, particularly with regard to the intensive use of DICTs in education. Methodologically, the interpretation of the corpus of documents is based on Faircloughian analysis, which focuses not only on power relations in discourse, but above all on the

¹ Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, Brasil, Email: andreamafra.iserj@gmail.com Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5659-7446>

discursive practices of a society or an institution. The results show that there are still gaps in the articulation between theory and practice, a low supply of subjects in the field of ICT, and insufficient adaptation of curricula to contemporary demands.

Keywords: *State of Rio de Janeiro. Teacher training process. Critical Discourse Analysis.*

Resumen

¿Cómo están organizados curricularmente los cursos de formación de profesores en el estado de Río de Janeiro? Actualmente, ¿cuáles deberían ser los componentes curriculares esenciales en el proceso de formación de profesores que incluyan el uso de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDC) en el contexto del aula? Este trabajo busca responder a estas preguntas, con el objetivo de analizar las imbricaciones entre la formación inicial de profesores en el estado de Río de Janeiro, particularmente en lo que se refiere al uso intensivo de las TDC en la educación. Metodológicamente, la interpretación del corpus documental se apoya en el análisis faircloughiano, que se centra no sólo en las relaciones de poder en el discurso, sino sobre todo en las prácticas discursivas de una sociedad o una institución. Los resultados muestran que aún existen lagunas en la articulación entre teoría y práctica, una escasa oferta de asignaturas en el ámbito de las TIC y una insuficiente adaptación de los planes de estudio a las demandas contemporáneas.

Palavras-chave: Estado de Rio de Janeiro. Processo de formação de professores. Análisis Crítico del Discurso.

Résumé

Comment les cours de formation des enseignants sont-ils organisés au niveau du programme dans l'État de Rio de Janeiro ? Actuellement, quelles devraient être les composantes curriculaires essentielles dans le processus de formation des enseignants qui incluent l'utilisation des technologies numériques de l'information et de la communication (TNIC) dans le contexte de la classe ? Ce travail cherche à répondre à ces questions, dans le but d'analyser les imbrications entre la formation initiale des enseignants dans l'État de Rio de Janeiro, en particulier en ce qui concerne l'utilisation intensive des DICT dans l'éducation. Sur le plan méthodologique, l'interprétation du corpus documentaire est soutenue par l'analyse faircloughienne, qui se concentre non seulement sur les relations de pouvoir dans le discours, mais surtout sur les pratiques discursives d'une société ou d'une institution. Les résultats montrent qu'il existe encore des lacunes dans l'articulation entre théorie et pratique, une faible offre de sujets dans le domaine des TIC et une adaptation insuffisante des programmes d'études aux exigences contemporaines.

Mots-clés: État de Rio de Janeiro. Processus de formation des enseignants. Analyse critique du discours.

Introdução

Um dos pontos marcantes da aposta no uso intensivo das TDIC na Educação remete ao contexto da expansão do coronavírus e sua doença associada, a Covid-19, quando, em atendimento às medidas sanitárias de restrição ao contato social, houve a oferta emergencial do ensino remoto como um imperativo, no qual as práticas docentes, frente a uma combinação de recursos tecnológicos, práticas avaliativas, perspectivas curriculares e metodologias ativas, tiveram que recriar o processo de ensino e

aprendizagem. No Estado do Rio de Janeiro, a transição do modelo presencial para o remoto foi marcada por desafios de todas as ordens e, também, por possibilidades enfrentadas pelos professores, gerando mudanças na Educação e, principalmente, revelando a urgência de ressignificar os cursos de formação de professores, para garantir a interrelação com o sistema virtual de aprendizagem. A esta altura, revelou-se a necessidade do estabelecimento de novas habilidades pautadas no uso das TDIC nos cursos de licenciaturas, como uma prática que, de fato, auxilie os futuros professores a lidarem com os artefatos tecnológicos no contexto de sala de aula.

Esse é o âmbito deste trabalho. Busco analisar o que se propõe, atualmente, os currículos de formação inicial de professores no Estado do Rio de Janeiro, nas licenciaturas em Pedagogia (presencial e a distância), em instituições de ensino superior públicas estaduais, o que implica pensar se esta formação é coerente (ou não) com a tese de Gauthier et al (2013, p. 29), quando especificam os saberes necessários para a docência: “saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial, saber da ação pedagógica”.

O objetivo é investigar como as perspectivas curriculares das licenciaturas em Pedagogia se articulam com o princípio da unidade da formação teórica e da formação prática. Mais especificamente, este trabalho empreende as análises: (i) Caracterizar historicamente a formação docente no Estado do Rio de Janeiro; (ii) Estudar as matrizes curriculares dos cursos nas instituições de ensino superior públicas estaduais. Simultaneamente, busco analisar os componentes curriculares que privilegiam as questões relacionadas à inserção das TDIC na Educação, tendo em conta dois eixos: (i) Abordagem teórica sobre a Educação e as Tecnologias; (ii) Uso pedagógico das TDIC e sua integração às perspectivas curriculares. Justifico a opção pela formação inicial por ser este o ponto de entrada da prática docente, constituindo a base da profissionalização.

Metodologicamente, a interpretação do corpus documental está amparada na Análise Crítica do Discurso, formulada por Norman Fairclough (1989, 2012). Na análise faircloughiana, as práticas discursivas contribuem para modificar o conhecimento, as relações sociais e as identidades sociais. O quadro analítico de Fairclough focaliza não apenas as relações de poder no discurso, mas, sobretudo, a forma como estas transformam as práticas discursivas de uma sociedade ou de uma instituição.

Breve perspectiva histórica da formação inicial de professores

No Brasil, o resgate da história da formação de professores remonta ao final do século XIX, com a criação das Escolas Normais. A primeira escola normal foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10 de 1835, tendo à frente um diretor que também exercia a função de professor (Tanuri, 2000). Sobre as perspectivas curriculares, a escola normal contemplaria “ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã” (*idem*, p. 64).

Avançando no tempo, na década de 1930, com a reforma educacional promovida por Francisco Campos e, posteriormente, com a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, a formação inicial de professores passou por uma reestruturação significativa. A criação das faculdades de educação e as licenciaturas expandiram a perspectiva de formação, com a implantação da Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ) e a posterior ampliação de outras universidades e institutos superiores no Estado (Tanuri, 2000). Dessa forma, o ensino da Pedagogia e das licenciaturas se consolidou, trazendo novas abordagens teórico-metodológicas, contribuindo para a valorização da profissão docente. Finalmente, é a Lei 5.692/71 que consolida a organização dos cursos de formação de professores (Brasil, 1971).

Neste contexto, na década de 1970, a pedagogia tecnicista estruturava o processo educativo numa perspectiva objetiva e operacional, com a “estrutura curricular da formação dos professores, posta como uma formação baseada em experiências acadêmicas” cujas bases estavam voltadas às estratégias de formação baseadas em competências (Barreto, Leher, Nogueira, 2004, s/p.). O predomínio da pedagogia tecnicista e a retomada deste movimento, de forma mais intensificada, nos anos reformistas neoliberais da década de 1990, instituiu uma formação inicial de professores que partia da dimensão acadêmica para a dimensão experimental/instrumental/pragmática, valorizando competências e habilidades dos professores (e dos estudantes) a atingirem as metas e os resultados pré-estabelecidos.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394/96, a formação inicial de professores para atuarem na educação básica passa a ser em nível superior, em curso de licenciatura (Brasil, 1996). Mais especificamente, o artigo 62 dessa lei determina que a atuação na educação básica “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental”, bem

como “a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (*idem*). O artigo 63 determina que os Institutos Superiores de Educação manterão “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil”, bem como “para as primeiras séries do ensino fundamental” (*ibidem*). Quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, somente em 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou “a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental” e “para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores” (Gatti, 2010, p. 1357).

Apoiada em Gatti (2010), defendo a ideia de que a formação de professores no Brasil deve se centrar em quatro aspectos fundamentais: a questão da legislação relativa a essa formação; as características socioeducacionais dos licenciandos; as características dos cursos formadores de professores; os currículos e as ementas das licenciaturas. O currículo da licenciatura perpassa a ideia de inovação curricular e de novos cenários educativos (Goodson, 2007, 2013). Contudo, o que está em questão é compreender que o processo de ensino e aprendizagem está relacionado ao processo formativo dos professores e à responsabilidade que lhes é atribuída de mediar as perspectivas curriculares frente às múltiplas situações de aprendizagem.

No Brasil, a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, que define as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores e institui a Base Nacional Comum (BNC-Formação), determina, no artigo 2º, que a formação pressupõe o “desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes” (Brasil, 2019, s/p). Um dos principais pontos de crítica à resolução é a ênfase excessiva em uma formação baseada no desenvolvimento de competências e de habilidades. A ênfase na padronização curricular e a lógica de competências pode limitar a diversidade e a complexidade da prática educativa. Além disso, há desafios estruturais relacionados à valorização da profissão docente que não são adequadamente abordados pela resolução. Essa resolução tem sido alvo de críticas da Frente Nacional, um coletivo composto por quarenta entidades brasileiras, entre as quais estão a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE) e a Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia (ExNEPe) (Frente Nacional, 2023). A Frente Nacional defende a revogação das Resoluções nº 2/2019 e nº 1/2020 e a imediata retomada da Resolução

nº 2/2015, endereçando críticas aos princípios e diretrizes divergentes e ao interesse implícito de reforçar o viés pragmático imposto pela contrarreforma da BNC-Formação, sitiando a formação básica inicial (e continuada) e reduzindo sua qualidade (*idem*).

No contexto mais geral, é razoável supor que as TDIC trouxeram inovações para a Educação; mas os meios pelos quais têm sido incorporadas aos processos educacionais não têm produzido alterações substanciais no modo de funcionamento das escolas, que mantiveram seus pressupostos inalterados. Nessa direção, dois pressupostos devem ser considerados: (1) a formação de professores implica mudanças de fundo na organização das escolas e do trabalho docente; (2) os programas de formação docente não podem ser substituídos por uma série de *workshops*, oficinas ou atividades *EdTech*, como se bastasse um treino rápido ou um contato com as escolas para alguém se tornar professor (Nóvoa, 2022, p. 10).

Nas últimas décadas, o Estado do Rio de Janeiro tem enfrentado desafios na formação de professores, como a falta de incentivos e a necessidade de adaptação às novas tecnologias educacionais (Alves, 2017; Mesquita, 2022). Por outro lado, o consórcio CEDERJ/Fundação Cecierj vem desempenhando um papel importante na democratização do . Acesso à Educação a Distância (EaD) no Estado do Rio de Janeiro, especialmente, no que diz respeito à formação inicial de professores. No entanto, como toda política educacional, o consórcio apresenta tanto pontos positivos, quanto incongruências. Em 2023, por exemplo, o Fórum de Reitores das Instituições Públicas de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Friperj) manifestou a necessidade de aumento das bolsas dos tutores do Consórcio Cederj (UERJ, 2023). A reivindicação do Friperj evidencia problemas de valorização e precarização do trabalho docente no âmbito da EaD. Os tutores exercem uma função central no acompanhamento pedagógico dos estudantes, sendo responsáveis por assegurar a mediação entre os conteúdos propostos e a prática de aprendizagem dos alunos. Contudo, o valor das bolsas, muitas vezes, não reflete a complexidade, a responsabilidade e a carga horária exigidas para essa função. Ademais, outros aspectos, que não serão discutidos neste trabalho, referem-se à ausência de consenso sobre o conceito de trabalho docente a distância, como também a falta de uma concepção de ensino e aprendizagem específica que contemple a prática pedagógica e didática associada à função de tutor nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Contexto contemporâneo brasileiro e suas repercussões na formação de professores

A formação inicial de professores no Brasil conta com políticas educacionais voltadas à aproximação entre teoria e prática, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica. Esses programas representam um avanço significativo na tentativa de superar a tradicional dicotomia entre formação teórica e prática, proporcionando aos futuros professores experiências concretas em sala de aula, em diálogo direto com a realidade das escolas.

O PIBID, criado em 2010 pelo Ministério da Educação (MEC), tem como objetivo promover a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas públicas desde os primeiros anos de sua formação. O programa busca incentivar a prática pedagógica reflexiva, aproximando os licenciandos do cotidiano escolar e proporcionando uma vivência prática, que muitas vezes não seriam adquiridas apenas na formação teórica (Brasil, 2010). O programa se destaca por promover uma formação colaborativa, envolvendo professores das universidades, supervisores das escolas parceiras e os próprios estudantes. Essa tríade possibilita uma reflexão constante sobre as práticas pedagógicas, estimulando a pesquisa-ação e a construção de projetos que dialoguem diretamente com a realidade escolar. Além disso, o PIBID contribui para a permanência dos licenciandos no curso de formação, uma vez que oferece bolsas de apoio financeiro, o que é especialmente relevante em um contexto de dificuldades econômicas para muitos estudantes. Complementar ao PIBID, o Programa Residência Pedagógica foi instituído em 2018 como uma iniciativa voltada para o aperfeiçoamento da formação prática dos estudantes de licenciatura, especialmente, nos últimos períodos do curso.

No Brasil, dados do Semesp (2024) mostram que os cursos de licenciaturas representam 17,7% do total das matrículas do ensino superior, cerca de 1,7 milhão de alunos, sendo que, “apesar da diversidade de cursos de licenciaturas ofertados, praticamente metade desses estudantes está matriculada em cursos de Pedagogia, 49,2%, equivalente a 822 mil alunos” (Semesp, 2024). Sobre os dados brutos relacionados aos cursos presenciais da rede pública brasileira, o curso de Pedagogia presencial diurno apresenta um quantitativo total de 41.746 matrículas. No presencial, turno noturno, há 46.243 matrículas. Ou seja, no Brasil, o número de matrículas da Pedagogia, nos cursos presenciais em instituições públicas de ensino, representa um total de 87.989 estudantes. Nos cursos de Pedagogia, na modalidade de EaD, há 41.555 matrículas na rede pública. Pedagogia é o curso EaD com mais matrículas na rede privada (Semesp, 2024). É importante comentar que os dados do Semesp (2024) informam as taxas de permanência e de

desistência acumuladas de modo geral, sem distinção entre rede pública e rede privada, relacionadas ao curso de Pedagogia.

Os Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro possuem 41,7% do total de alunos matriculados no ensino superior do País. No Estado do Rio de Janeiro, dados do Mapa do Ensino Superior no Brasil, de 2024, sobre o ingresso nos cursos em Pedagogia, presenciais e EaD, na rede privada e na rede pública, revelam o quantitativo de 448.494 matrículas, sendo 131.931 ingressantes e 62.091 concluintes (Semesp, 2024). Os cursos a distância tiveram 411.475 matrículas, 278.684 ingressantes e 44.081 concluintes (*idem*).

Pesquisas sobre o uso de tecnologias na Educação (Barreto, 2002; Boulay, 2023; Parreira, Lehmann, Oliveira, 2021; Penteado, Costa, 2021; Ximenes, Melo, 2022) apontam para a necessidade de reformulação das propostas dos cursos de formação inicial dos professores. Em suas análises, os autores evidenciam: (i) os obstáculos técnicos, no sentido da operacionalização, e pedagógicos que os professores reconhecem ter na utilização das TDIC em sala de aula; (ii) a dificuldade em selecionar as ferramentas e os recursos tecnológicos mais adequados para compartilharem determinados conteúdos em sala de aula; (iii) a ausência de formação na área e a dificuldade em acompanhar digitalmente os alunos.

O reconhecimento dessas evidências implica, sem dúvida, admitir que a formação dos professores ocorre nos cursos de licenciatura e na articulação desse espaço com os saberes provenientes das trajetórias de vida e profissional. Ainda que os professores nunca se encontrem plenamente formados para exercerem a profissionalidade (Kenski, 2003) é necessário conhecer os riscos, as questões éticas, a literacia digital, além de um conjunto de questões fundamentais que levem à compreensão da relação entre humanos e máquinas, representados por algoritmos, robôs e dispositivos inteligentes.

As TDIC, no processo educacional, são vistas por muitos como ações positivas, contudo, é preciso ter cautela. Entre os dias 28 e 30 de janeiro de 2024, em Brasília, foi realizada a etapa nacional da Conferência Nacional de Educação (CONAE). Dentre os temas tratados, é digna de nota a proposição sobre os desafios da contemporaneidade e a busca pelo fortalecimento das instituições públicas, para melhoria da formação de professores (Conae, 2024). O documento de referência da CONAE assinala que as políticas de formação de professores têm promovido “a alienação do fazer docente e discente, sendo utilizada para formatar e descaracterizar a formação inicial e continuada dos(das) trabalhadores(as) da educação, em uma construção unilateral, pragmática”, além de negar “as experiências profissionais e a identidade docente” (*idem*, p. 141).

Diante dessas informações, algumas questões surgem: Como as instituições formadoras no Estado do Rio de Janeiro têm garantido (ou não) a aquisição dos saberes necessários ao contexto digital na escola? De que modo o conjunto de disciplinas e suas respectivas ementas dos cursos de licenciatura em Pedagogia no Estado do Rio de Janeiro buscam responder aos processos que medeiam a articulação tecnológica em práticas pedagógicas?

O processo de digitalização na Educação deve ter como base a atualização do ensino para se adaptar às mudanças tecnológicas. Por essa perspectiva, a formação inicial de professores exige propostas formativas contextualizadas na relação entre a teoria e a prática, “envolvendo as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente” (Franco, 2016, p. 542).

Há, ainda, um ponto importante destacado por Goodson (2007, 2013). O autor se dedicou aos estudos sobre profissionalização, histórias de vidas e a temas relacionados ao ensino. Em sua análise, a seleção e a distribuição do conhecimento escolar estão atreladas ao controle social e são sustentadas por relações de poder. Goodson lança luz sobre uma questão essencial: a seleção e a distribuição do conhecimento escolar não são neutras, mas profundamente entrelaçadas com dinâmicas de controle social e relações de poder. Essa análise tem implicações diretas para a formação de professores no Estado do Rio de Janeiro, uma vez que os currículos das licenciaturas, assim como a formação continuada, não podem ser compreendidos de forma isolada, mas precisam ser analisados sob a perspectiva de como o conhecimento é organizado, legitimado e transmitido no contexto escolar. Goodson nos convida a refletir sobre como as decisões relacionadas ao conteúdo e à prática pedagógica são permeadas por interesses sociais, políticos e econômicos.

No Estado do Rio de Janeiro, tal reflexão é ainda mais relevante quando consideramos as múltiplas realidades educacionais presentes na rede pública (e privada), as disparidades regionais e as tensões que emergem no âmbito das políticas educacionais. A seleção curricular, por exemplo, não é apenas uma escolha técnica, mas um processo politicamente orientado que responde a pressões externas, valores dominantes e disputas por poder simbólico dentro do campo educacional. Isso tem repercussões não apenas para os professores em formação, como também para os alunos das escolas públicas, que acabam recebendo um conhecimento filtrado, nem sempre condizente com as suas realidades sociais e culturais. Ao situar a formação de professores dentro dessas relações de poder, torna-se indispensável questionar que tipos de saberes têm sido privilegiados ou silenciados (Fairclough, 2012) nos programas de formação

docente oferecidos no Estado. Portanto, a abordagem de Goodson nos convida a refletir sobre como as políticas de formação de professores devem ser revisitadas, redimensionadas e situadas nas múltiplas realidades e contextos vividos por alunos e professores no Estado do Rio de Janeiro.

De forma semelhante, Nóvoa (2017, p. 1106) nos convoca à reflexão destacando a necessidade de reorganizar o lugar da formação de professores, “desdobrando o conceito de posição em cinco movimentos: disposição pessoal, interposição profissional, composição pedagógica, recomposição investigativa e exposição pública”. Os movimentos suscitados por Nóvoa demonstram o contexto do qual emergem propostas formativas docentes contextualizadas na relação entre a teoria e a prática. Se, por um lado, uma educação de qualidade pressupõe projetos pedagógicos institucionais diferenciados com variáveis para o desenvolvimento científico, tecnológico, ambiental, econômico e social do Estado, por outro, é legítimo pressupor a necessidade de investimento na formação de professores.

Certamente, a formação de professores é determinante, seja na inserção das TDIC nas práticas pedagógicas, seja na inovação dos processos de organização e de gestão das instituições escolares. Nesses termos, se a Pedagogia é a análise sobre as teorias, metodologia, perspectivas curriculares e práticas de avaliação, como formar um professor capaz de relacionar os valores pedagógicos com a eficácia desses valores à sua prática? (Nóvoa, 2022). Em outras palavras, as perspectivas de políticas de formação de professores devem se articular em dimensões essenciais, como a construção de uma base teórica consistente; o desenvolvimento de competências reflexivas e práticas que dialoguem com a realidade escolar; e a promoção de uma visão crítica, que permita ao professor avaliar, adaptar e transformar suas ações em função dos contextos sociais. Formar professores não é um processo linear ou prescritivo, pelo contrário, envolve a criação de percursos formativos que favoreçam a reflexão sobre as práticas, a experimentação e a apropriação crítica do conhecimento.

O processo formativo dos professores: As ementas das instituições públicas no Estado do Rio de Janeiro

No Estado do Rio de Janeiro, fazem parte do sistema público estadual a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual da Zona Oeste (UEZO), Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) e o consórcio CEDERJ/Fundação Cecierj. Vale destacar que a Lei 9.602/2022 determinou a incorporação da UEZO à UERJ (Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2022).

Em uma incursão no conjunto de disciplinas e suas respectivas ementas das instituições públicas que oferecem cursos de licenciatura em Pedagogia no Estado do Rio de Janeiro, encontro algumas pistas para analisar o processo formativo. Tal análise leva em consideração as disciplinas cujo ementário dedica-se ao uso crítico da tecnologia na educação, tendo em conta dois eixos: (i) abordagem teórica sobre a Educação e as Tecnologias; (ii) uso pedagógico das TIC e sua integração às perspectivas curriculares.

A UERJ foi uma das primeiras universidades brasileiras a implementar cotas, como uma política de ação afirmativa que reserva vagas para estudantes de escolas públicas e para candidatos autodeclarados negros, indígenas e quilombolas (UERJ, 2021). Como já apontado, a Lei 9.602/2022 determinou a incorporação da UEZO à UERJ. Com isso, a UEZO passou a acompanhar/oferecer o mesmo ementário da licenciatura em Pedagogia oferecido pela UERJ.

A UERJ conta com programas de pesquisa e projetos de extensão que abrangem áreas de relevância social, ambiental e tecnológica. Possui campi e unidades em diversas regiões do estado, incluindo Campus Maracanã (sede principal), Campus Duque de Caxias (FEBF), Campus São Gonçalo (FFP), Campus Nova Friburgo (IPRJ), Campus Ilha Grande (IESA). A oferta do curso de licenciatura em Pedagogia ocorre nos campus Maracanã (sede principal), Campus Duque de Caxias (FEBF), Campus São Gonçalo (FFP) e por meio do Consórcio CEDERJ/UERJ. Com as ementas das disciplinas dos cursos de graduação disponibilizadas no site da UERJ para consultas *on-line*, encontro informações relevantes.

Sobre as ementas da licenciatura em Pedagogia, no Campus Maracanã, no 1º período, há oferta de “Tecnologias e Educação” (60h) (UERJ, 2007). As disciplinas eletivas universais são “Tecnologias e Educação Online” (30h), “Tecnologias, Audiovisuais e Audiovisualidades” (30h), “Tecnologias, Educação a Distância e Formação de Tutores” (30h), “Tecnologias, Educação e Cibercultura” (30h), “Tecnologias, Fenômenos da Cibercultura e Democracia” (30h) (*idem*).

Na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (Duque de Caxias), encontro disciplinas eletivas universais como “Linux Educacional Avançado” (90h), “Linux Educacional Básico” (90h), “Multimídia e Educação I” (60h), “Multimídia e Educação II” (60h), “Tecnologias Informáticas e Educação”³ (UERJ, 2007). No Campus São Gonçalo (FFP), há oferta, no 5º período, da disciplina “Informática e Educação I” e, no 6º período, “Informática e Educação II” (*idem*). No site, não estão disponíveis as informações sobre as disciplinas eletivas, e algumas cargas horárias de determinadas disciplinas não foram localizadas.

² C.f.: <https://www.dep.uerj.br/fluxogramas.php> acesso em: 29 jan. 2025.

³ C.f.: <https://www.ementario.uerj.br/plano-de-periodizacao.php> Acesso em 28 jan. 2025.

O Consórcio Cederj, criado em 2000, com a finalidade de democratizar o acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade na modalidade EaD, reúne, por meio de acordo de cooperação técnica, as Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro. A Pedagogia, no Consórcio CEDERJ/UERJ, oferece, no 4º período, a disciplina de “Informática na Educação”; no 7º período, “Imagem, Cultura e Tecnologia”; no 8º período, “Educação a Distância”; e não há, no site, a indicação de disciplinas eletivas restritas no âmbito das TDIC (Fundação Cecierj, 2025).

A Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) tem sede e foro em dois campi, um em Campos dos Goytacazes (Campus Leonel Brizola) e outro em Macaé (Campus Carlos Alberto Dias). O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Pedagogia, publicado em 2022, apresenta, na sua matriz curricular, 33 disciplinas obrigatórias, totalizando 2.108 horas-aula. Já as disciplinas optativas totalizam 340 horas, sendo essa a carga horária mínima a ser cumprida pelo discente. As disciplinas eletivas não constam na grade curricular do PPC (UENF, 2022a). A Matriz Curricular do Curso de licenciatura em Pedagogia da UENF está organizada por disciplinas obrigatórias, optativas, eletivas, pelas práticas e pelos estágios que devem ser cursados e aprovados ao longo da trajetória acadêmica do aluno de Pedagogia da UENF (*idem*). No 1º período, há oferta da disciplina optativa “As Redes Sociais no Desenvolvimento Educacional” e, no 2º período, a disciplina “Mídias, Educação e Tecnologias” tem créditos em teoria e prática (*ibidem*). Tanto a UERJ quanto a UENF possuem, no consórcio Cederj, a disciplina “Informática Instrumental” com atividades presenciais obrigatórias.

A Pedagogia no Consórcio CEDERJ/UENF prevê no PPC a disciplina de “Educação a Distância” e “Informática Instrumental” no 1º período; “Informática em Educação” no 3º período e “Imagem e Educação” no 6º período (UENF, 2022b). Não foram localizadas informações sobre as disciplinas optativas no campo das tecnologias.

A Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) oferece a licenciatura em Pedagogia nas unidades FAETERJ Bom Jesus do Itabapoana, FAETERJ Itaperuna, FAETERJ Santo Antonio de Pádua, FAETERJ Três Rios, Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM) e no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ).

Não foi possível localizar no site⁴ da FAETERJ Bom Jesus do Itabapoana a grade curricular da licenciatura em Pedagogia. Do mesmo modo, sobre o ISEPAM, também não foi possível localizar no site a

⁴ C.f.: <http://intranet.faecetec.rj.gov.br:5870/faeterj-bom-jesus-do-itabapoana/> Acesso em: 14 fev. 2025.

grade curricular da licenciatura em Pedagogia. Já o Projeto Pedagógico da FAETERJ Itaperuna disponibiliza, no 7º período, a disciplina “Mídia, Educação, EaD e Ambientes Virtuais de Aprendizagem” (60h) e não constam informações específicas sobre a oferta de disciplinas eletivas (FAETERJ Itaperuna, 2018).

O PPC da licenciatura em Pedagogia da FAETERJ Santo Antonio de Pádua, publicado em 2022, tem, no 5º período, a disciplina “Mídia, Educação, EAD e ambientes virtuais de aprendizagem” (60h); como disciplina eletiva, há “Informática na Educação” (60h) (FAETERJ Santo Antonio de Pádua, 2022).

A FAETERJ Três Rios, com o PPC publicado em 2018, apresenta, no 5º período, a disciplina obrigatória “Mídia, Educação, EAD e ambientes virtuais de aprendizagem” (60h); não foi possível localizar a descrição das disciplinas eletivas e/ou optativas (FAETERJ Três Rios, 2018).

No Projeto Pedagógico do ISERJ, publicado em 2023, encontro, no 2º período, a disciplina obrigatória “Tecnologias digitais na educação” (60h) e, no 7º período, há a oferta de “Tópicos especiais na Educação a Distância” (40h) (ISERJ, 2023). Na relação de disciplinas optativas, encontro “Educação a distância” (40h), “Informática na educação de jovens e adultos” (40h), “O uso dos multimídias no processo educacional” (20h), “Games na Educação” (60h), “Fundamentos de Sistemas de Informação para Educação” (60h) (*idem*).

Em síntese, na análise das ementas das disciplinas oferecidas nos cursos de licenciatura em Pedagogia das instituições públicas do Estado do Rio de Janeiro, é possível verificar a presença de disciplinas obrigatórias, eletivas e optativas que versam sobre o papel das tecnologias no contexto educacional. Todavia, a análise geral fica comprometida pela ausência de informações sobre alguns ementários de cursos, já antes mencionados. Entretanto, arrisco afirmar que as disciplinas, de modo geral, aparecem dispersas ao longo da formação, sem uma progressão clara que articule teoria e prática de maneira contínua.

A unidade entre formação teórica e prática é um dos pilares fundamentais para a formação dos professores, mas também uma das áreas mais problemáticas nos cursos de licenciatura. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação) reforcem a importância dessa integração, o que se observa é uma fragmentação curricular que impede a construção de uma trajetória formativa coerente. A integração das TDIC nos cursos de licenciatura é, sem dúvida, uma exigência contemporânea, sobretudo diante do uso intensivo das tecnologias na Educação.

No Estado do Rio de Janeiro, as instituições apresentam a “tímida” oferta de disciplinas específicas sobre o uso pedagógico das TDIC, desde abordagens teóricas sobre Educação e Tecnologia até práticas aplicadas, como a produção de materiais audiovisuais e o uso de plataformas de aprendizagem.

Metodologia

A teoria faircloughiana utiliza a análise linguística como uma metodologia para estudar o discurso usado em diferentes situações e práticas sociais, bem como associado a outras formas simbólicas, tais como imagens visuais e textos (Fairclough, 1989, 2012). Justifico a escolha desse quadro analítico pela possibilidade de focalizar os pressupostos de senso comum e as estratégias retóricas, implícitas ou não, presentes nos textos. Essa abordagem metodológica é adequada para analisar os documentos curriculares e as ementas das disciplinas, pois permite identificar os pressupostos implícitos e as estratégias discursivas que orientam a construção das matrizes curriculares, revelando tanto as intenções declaradas quanto as contradições.

Repare que a escolha de termos como "cibercultura", "educação online" e "ambientes virtuais de aprendizagem" nas ementas sugere uma narrativa de modernização e inovação pedagógica. Contudo, essa narrativa é, muitas vezes, desconectada das condições concretas de implementação nas instituições analisadas. Faltam informações sobre como essas práticas são operacionalizadas no cotidiano dos cursos, o que aponta para uma possível fragmentação entre o discurso oficial e a realidade na prática.

A Análise Crítica do Discurso (ACD) também permite investigar como as práticas discursivas refletem as relações de poder no campo educacional. O discurso da inovação tecnológica, presente nos documentos analisados, pode ser entendido como parte de um “projeto” mais amplo de modernização das políticas educacionais, entretanto, esse “projeto” não está isento de disputas e contradições internas. Nesse sentido, o discurso não apenas reflete as políticas, mas também contribui para a reprodução de uma determinada visão de educação.

Para Fairclough (1989), toda prática de produção de linguagem inclui os seguintes elementos: (1) a atividade produtiva; (2) os meios de produção; (3) as relações sociais; (4) as identidades sociais; (5) os valores culturais. A teoria faircloughiana se propõe a analisar o papel da linguagem e outros elementos semióticos, tais como imagens, na reprodução das práticas sociais e das ideologias. Desse modo, a

linguagem, enquanto discurso, pressupõe não só analisar textos e processos de produção e de interpretação, como também analisar as relações entre esses (textos) e as condições das estruturas sociais.

Assim, a descrição das disciplinas obrigatórias, eletivas e optativas pode criar a impressão de que a integração das TDIC já é uma prática consolidada e efetiva. No entanto, essa visão não considera as condições concretas de implementação, como a falta de infraestrutura tecnológica em algumas instituições. O princípio da unidade entre formação teórica e prática parece ser “declarado” como central, no entanto, a análise das ementas revela uma fragmentação das disciplinas relacionadas às TDIC. As disciplinas aparecem em diferentes períodos e com enfoques variados (teórico, prático, técnico), mas sem uma clara articulação entre elas.

Por fim, a análise crítica baseada nos pressupostos de Fairclough permite concluir que os ementários, de forma geral, adotam uma narrativa institucional que privilegia o discurso da inovação e democratização, mas que também podem esconder algumas contradições práticas e estruturais presentes nas políticas de formação de professores. Ao considerar as práticas sociais mais amplas em que esses discursos estão inseridos, é possível problematizar a formação de professores em suas múltiplas dimensões, ampliando a compreensão dos desafios e das suas possibilidades.

Considerações finais

A história da formação de professores no Estado do Rio de Janeiro está intrinsecamente ligada às políticas educacionais nacionais e às transformações socioeconômicas, ao longo do tempo. Desde a institucionalização dos primeiros cursos normais, até a expansão do ensino superior e a adoção de novas metodologias e tecnologias, a trajetória do percurso formativo reflete não apenas a evolução do sistema educacional, como também os desafios e avanços enfrentados pelos professores. Se, por um lado, a institucionalização da formação de professores representou um passo fundamental para a qualificação da educação, por outro, os desafios contemporâneos, como a necessidade de constante atualização pedagógica e a valorização profissional, seguem exigindo políticas eficazes e investimentos na Educação.

Assim sendo, este trabalho buscou analisar o processo formativo nos cursos de licenciatura em Pedagogia nas instituições públicas do Estado do Rio de Janeiro, com foco nas ementas das disciplinas relacionadas ao uso das TDIC na Educação. A metodologia da ACD, orientada pelos pressupostos de Norman Fairclough, permitiu investigar não apenas os conteúdos declarados nos documentos curriculares,

mas também as práticas discursivas e as condições sociais que os produzem. A análise revelou um discurso institucional que privilegia a narrativa da inovação e da democratização, colocando as TDIC como elementos centrais para a formação de professores. Contudo, essa narrativa nem sempre se concretiza nas práticas formativas, evidenciando fragmentações e silenciamentos que comprometem a efetiva articulação entre teoria e prática. As disciplinas relacionadas às TDIC, por exemplo, aparecem de forma dispersa ao longo das matrizes curriculares, muitas vezes, sem uma progressão clara ou uma integração consistente. Ademais, o discurso de modernização e integração tecnológica tende a omitir desigualdades estruturais que afetam diretamente a formação de professores. A falta de condições objetivas de trabalho e a falta de infraestrutura adequada nas escolas são questões fundamentais que permanecem à margem das discussões institucionais. Finalmente, os resultados revelam que ainda existem lacunas quanto à articulação entre teoria e prática, baixa oferta de disciplinas no campo das TDIC, além de adequação insuficiente dos currículos às demandas contemporâneas. Os componentes curriculares no processo formativo dos professores que envolvam o uso das TDIC em sala de aula devem estar voltados para o desenvolvimento de competências digitais que vão além da mera habilidade técnica. É necessário integrar dimensões pedagógicas, éticas, sociais e culturais para utilizarem tecnologias de forma crítica e alinhada às diversas demandas do contexto educacional.

Referências

ALVES, Nilda Guimarães. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Revista Brasileira de Educação**, 22, (71), 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227147>.

BARRETO, Raquel Goulart. **Formação de professores, tecnologias e linguagens**: Mapeando velhos e novos (des) encontros. São Paulo: Loyola, 2002.

BARRETO, Raquel Goulart, LEHER, Elizabeth Menezes Teixeira, NOGUEIRA, Elizabeth Saramela. Formação baseada em competências e tecnologias da informação e comunicação: o paradigma (neo) tecnicista. In: **Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares** – currículo: Pensar, Inventar, Diferir. Rio de Janeiro: UERJ, p. 1670-1679, 2004.

BOULAY, Benedict du. Inteligência artificial na educação e ética. **RE@ D–Revista de Educação a Distância e eLearning**, p. e202301, 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5692, de 20 de dezembro de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 04 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://x.gd/G7dLR>. Acesso em 24 jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 24 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **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. Disponível em: <https://x.gd/DOAG3>. Acesso em 24 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Disponível em: <https://x.gd/xVGQr>. Acesso em 24 jan. 2025.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. **Documento Referência**. Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. 2024. Disponível em: <https://x.gd/J8BRi>. Acesso em 30 jan. 2025.

FAETERJ Itaperuna. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura 2018**. Disponível em: <http://intranet.faecetec.rj.gov.br:5870/faeterj-itaperuna/>. Acesso em: 14 fev. 2025.

FAETERJ Santo Antonio de Pádua. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura 2022**. Disponível em: <http://intranet.faecetec.rj.gov.br:5870/faeterj-santo-antonio-de-padua/>. Acesso em: 14 fev. 2025.

FAETERJ Três Rios. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura 2018**. Disponível em: <http://intranet.faecetec.rj.gov.br:5870/faeterj-tres-rios/>. Acesso em: 14 fev. 2025.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, Norman. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. *Critical Discourse analysis as a method in social scientific research*. Tradução de Iran Ferreira de Melo. **Linha d'Água**, n. 25 (2), p. 307-329, 2012.

FUNDAÇÃO CECIERJ. **Licenciatura em Pedagogia, 2025**. Disponível em:
<https://www.cecierj.edu.br/consorcio-cederj/cursos/pedagogia/>. Acesso em: 14 fev. 2025.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>.

FRENTE NACIONAL. **Live Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020**. Transmitido ao vivo em 4 de set. de 2023 Disponível em: <https://x.gd/ruLS0> . Acesso em: 22 jan. 2024.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, 31 (113), Dez 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J-F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução: Francisco Pereira de Lima. 3ª ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2013.

GOODSON, Ivor F. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Abordagens históricas. Tradução de Vera Joscelyn. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Lei nº 9602 de 22 de março de 2022**. Determina e promove a incorporação da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste pela Fundação Universidade do Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências. Disponível em:
https://www.sgp.uerj.br/site/images/formularios/Lei_Ordinria_9602_2022.pdf. Acesso em: 16 fev. 2025.

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (ISERJ). Educação superior. Licenciatura em Pedagogia. **Projeto Pedagógico 2023**. Disponível em: https://www.iserj.net/portalaacademico/pedagogia_curso.html. Acesso em: 14 fev. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada por tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, PUC-PR, v. 04. Nº10, p. 47-56, set-dez, 2003.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo. O cenário da formação de professores dos anos iniciais: o caso da cidade do Rio de Janeiro. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Vol.31 no.66 Salvador abr./jun 2022 Epub 25-Out-2022. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n66.p235-258>.

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

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, 27, e270129, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>.

PARREIRA, Artur; LEHMANN, Lúcia; OLIVEIRA, Mariana. O desafio das tecnologias de inteligência artificial na Educação: percepção e avaliação dos professores. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 29, p. 975-999, 2021.

PENTEADO, Regina Zanella, COSTA, Belarmino Cesar Guimarães da. Trabalho docente com videoaulas em EaD: dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente. **Educação em revista**, v. 37, p. e236284, 2021.

SEMESP. Instituto Semesp. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2024**. 14ª Edição. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2024/05/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-202.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2025.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, (14), Ago., 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ). **Ementas das versões atuais das disciplinas dos cursos de graduação da UERJ para consultas on-line**. Pesquisar disciplinas. Disponível em: <https://www.ementario.uerj.br/>. Acesso em: 14 fev. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ). **Uerj aprova criação de comissão para validar autodeclaração étnico-racial em concursos**. Publicado em 15/03/2021. Disponível em: <https://www.uerj.br/noticia/uerj-aprova-criacao-de-comissao-para-validar-autodeclaracao-etnico-racial-em-concursos/>. Acesso em: 14 fev. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ). **Instituições públicas de educação do Rio reivindicam encontro com governador e MEC para regularizar situação do Cederj**. Publicado em 03/11/2023. Disponível em: <https://www.uerj.br/noticia/instituicoes-publicas-de-educacao-do-rio-reivindicam-encontro-com-governador-e-mec-para-regularizar-situacao-do-cederj/>. Acesso em: 14 fev. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO (UENF). **PPC Pedagogia 2022a**. Disponível em: <https://uenf.br/graduacao/pedagogia/>. Acesso em: 14 fev. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO (UENF). **Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Pedagogia modalidade a distância**. Disponível em: https://uenf.br/graduacao/wp-content/uploads/2024/01/PPC_PedagogiaEaD.pdf. Acesso em: 14 fev. 2025.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC - Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 265, p. 739–763, set. 2022.

Como citar este artigo: SILVA, Andréa Villela Mafra da. Formação docente no estado do Rio de Janeiro: processo formativo e o uso pedagógico das tecnologias digitais de informação e comunicação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 22, 2025. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11800>.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições individuais: Conceituação, Metodologia, Recursos, Software, Visualização, Curadoria dos Dados, Investigação, e Escrita – Primeira Redação: [Andréa Villela Mafra da Silva].

Declaração de uso de Inteligência Artificial: Durante a preparação deste trabalho, a autora não utilizou ferramenta/modelo ou serviço de Inteligência Artificial e assume total responsabilidade pelo conteúdo da publicação.

Revisores: Simone Aleixo Avellar (Revisão de Língua Portuguesa e ABNT)

Sobre a autora:

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduada em Pedagogia pela UNIRIO, onde também cursou o Mestrado em Educação na linha de Subjetividade, Cultura e História da Educação. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão em Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estácio de Sá, na Linha de Pesquisa Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos Educacionais, onde também atua na Comissão de Autoavaliação na Plataforma Sucupira e Egressos e na liderança do Grupo de Investigação em Educação online e aprendizagem em rede (GIEAp/UNESA-CNPq). Conceptora e Líder do Núcleo de Investigação e Pesquisa Luso-Brasileiro em Tecnologia Educativa (NIPTEdu Luso-Brasileiro), vinculado à Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra (Portugal). Assessora da Vice-Presidência Educacional na FAETEC. Conceptora e Líder do grupo de pesquisa Formação de Professores e Tecnologias Educacionais (FORPROTEC/FAETEC-CNPq). E-mail: andreamafra.iserj@gmail.com.

Recebido em 18 de fevereiro de 2025
Versão corrigida recebida em 2 de abril de 2025
Aprovado em 7 de maio de 2025