



FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO ENSINO DE CIÊNCIAS: O PAPEL DA COMUNIDADE DE PRÁTICA NO CONTEXTO PRISIONAL¹

Teaching and teaching work in Science teaching: the role of the community of practice in the prison context

LIMA, Adriana Oliveira²

FIGUEIREDO, Júlia Martins³

MASSENA, Elisa Prestes⁴

RESUMO

O trabalho docente em escolas na prisão, voltado para o ensino de Ciências, representa um desafio constante, principalmente devido à especificidade do ambiente prisional. É evidente a necessidade de processos formativos voltados ao aprimoramento da prática docente para atuação nesse contexto. Este estudo tem como objetivo apresentar reflexões oriundas da análise do planejamento e realização de um curso de formação para professores de Ciências que atuam em uma escola na prisão, considerando o papel da comunidade de prática. Os encontros foram vídeogravados, transcritos e analisados pela Análise Textual Discursiva (ATD), da qual obtivemos uma categoria emergente, intitulada: A Comunidade de Prática (CoP) como espaço de formação docente e transformação no contexto prisional. Os resultados indicam que as comunidades de prática funcionam como espaços de diálogo e troca de experiências, promovendo apoio mútuo e inovação pedagógica. Constatou-se que a formação permanente, planejada com o envolvimento da CoP, amplia a capacidade dos docentes no enfrentamento dos desafios do contexto prisional. Além disso, compreendemos que a Comunidade de Prática se apresenta como uma possibilidade de formação permanente para docentes do contexto da escola na prisão, permitindo que os professores se integrem às necessidades do contexto escolar e engajem outros sujeitos da comunidade escolar. Conclui-se que a integração entre formação docente e comunidades de prática é importante para o desenvolvimento de práticas educativas transformadoras no ensino de Ciências em contextos prisionais.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Comunidade de Prática. Contexto prisional.

¹Este artigo não foi apresentado ou publicado anteriormente em encontros e/ou eventos científicos. A pesquisa passou pela avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Santa Cruz, sob o número CAAA: 60912322.0.0000.5526, resultante de pesquisa de Mestrado. Também não tem financiamento de órgãos e/ou agências de fomento.

² Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Licenciada em Ciências com habilitação em Biologia (UESC) e bacharela em Direito – Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC). Professora da Rede Pública Estadual da Bahia, com atuação no Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) em contextos de privação de liberdade. Integrante do Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação de Professores em Ensino de Ciências (GPeCFEC/UESC). E-mail: adriana.biologiaciencias@gmail.com.

³ Professora Substituta do Centro de Ciências e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade - CETENS da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Santa Cruz com Mobilidade Acadêmica na Universidad Nacional Pedagógica - mestrado de Docência da Química. Graduada em Licenciatura em Química, na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Integrante dos grupos de pesquisa Diversidade e Criticidade nas Ciências Naturais (DICCINA) e Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação de Professores em Ensino de Ciências (GPeCFEC). E-mail: jmartins.jmf@gmail.com.

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2010), licenciada e graduada em Química pela UFRJ (2004). Pós-doutora em Educação (2012/2013) no PPG em Educação/Unisinos. Docente Plena do Departamento de Ciências Exatas (DCEX) na área de Ensino de Química com atuação no curso de Licenciatura em Química e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Desenvolve estudos nos seguintes temas: formação de professores inicial e permanente, currículo e docência universitária. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação de Professores em Ensino de Ciências (GPeCFEC). E-mail: elisapmassena@gmail.com.

ABSTRACT

Teaching practice in prison schools, particularly in the field of Science education, represents a constant challenge, mainly due to the specific characteristics of the prison environment. There is a clear need for professional development processes aimed at improving teaching practice in this context. This study aims to present reflections arising from the analysis of the planning and implementation of a training course for Science teachers working in a prison school, considering the role of the community of practice. The meetings were video-recorded, transcribed, and analyzed using Discursive Textual Analysis (DTA), from which an emergent category was identified, entitled: The Community of Practice (CoP) as a space for teacher education and transformation in the prison context. The results indicate that communities of practice function as spaces for dialogue and the exchange of experiences, promoting mutual support and pedagogical innovation. It was found that continuing education, planned with the involvement of the CoP, enhances teachers' capacity to address the challenges of the prison context. Furthermore, we understand that the Community of Practice presents itself as a possibility for continuing professional development for teachers working in prison schools, enabling them to align with the needs of the school context and engage other members of the school community. It is concluded that the integration between teacher education and communities of practice is important for the development of transformative educational practices in Science education in prison contexts.

Keywords: Science Teaching. Community of Practice. Prison context.

INTRODUÇÃO

O ambiente prisional, historicamente concebido como espaço de punição e isolamento social, tem sido representado, tanto no discurso jurídico quanto no imaginário coletivo, como local destinado à correção de condutas desviantes, mediante a restrição da liberdade de indivíduos que cometem infrações penais. Essa lógica punitivista sustenta-se na expectativa de que o encarceramento propicie arrependimento e reformulação moral, ainda que à custa do afastamento do convívio social e da invisibilização dos sujeitos encarcerados.

Esse modelo de encarceramento em larga escala se expressa de forma contundente nos dados mais recentes do Levantamento de Informações Penitenciárias – 18º Ciclo (BRASIL, 2025), divulgado pela Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN), que evidenciam a dimensão e a complexidade do sistema prisional brasileiro. No primeiro semestre de 2025, o Brasil registrou 941.752 pessoas em cumprimento de pena, sendo 705.872 em celas físicas e 235.880 em prisão domiciliar, com ou sem monitoramento eletrônico. Apesar desse contingente expressivo, o acesso à educação formal permanece limitado: pouco mais de 164 mil pessoas privadas de liberdade participavam de atividades escolares, o que representa uma parcela reduzida da população prisional. Soma-se a esse dado um perfil educacional marcado pela baixa escolaridade, com predominância de indivíduos que não concluíram o ensino fundamental e presença significativa de analfabetismo, evidenciando um déficit educacional estrutural que antecede o encarceramento e se aprofunda no contexto prisional. Tal cenário revela uma lacuna significativa entre o direito legalmente assegurado à educação e sua efetivação no cotidiano das prisões. Esses indicadores reforçam a urgência de investimentos não apenas em infraestrutura educacional no sistema prisional, mas também em formação docente específica, especialmente em áreas como o ensino de Ciências, que demandam mediações pedagógicas sensíveis às condições materiais e institucionais do contexto prisional, capazes de responder às singularidades desse espaço ainda amplamente invisibilizado pela sociedade.

Contudo, a realidade cotidiana das prisões brasileiras revela um cenário marcado pela sistemática violação de direitos fundamentais. Os apenados, além da perda da liberdade, frequentemente enfrentam condições precárias, falta de acesso a serviços essenciais e dinâmicas institucionais que reiteram práticas de desumanização e exclusão. Nesse contexto, a educação desponta como um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 e, ao mesmo tempo, como uma possibilidade concreta de ressignificação de trajetórias de vida. De acordo com Greco (2016), embora o Estado tenha legitimidade para restringir a liberdade de

indivíduos que cometem infrações penais graves, isso não autoriza que essas pessoas cumpram pena em condições que atentem contra sua dignidade. A pena privativa de liberdade deve ser executada de forma que respeite a integridade e a personalidade do apenado, sendo inadmissível sua submissão a ambientes degradantes.

Assim, a efetivação do direito à educação no cárcere deve considerar a preservação da dignidade humana e o compromisso com práticas pedagógicas que reconheçam os sujeitos privados de liberdade como cidadãos em processo formativo. No entanto, o exercício do trabalho docente em escolas situadas em unidades prisionais impõe desafios específicos, exigindo dos educadores não apenas preparo técnico, mas também formação permanente sensível às singularidades desse espaço.

Segundo Fidalgo e Oliveira (2023), a educação escolar configura-se como um instrumento fundamental para promover a reflexão crítica, tanto dos sujeitos quanto do próprio Estado, acerca da necessidade de um cumprimento de pena que, além de atender às exigências de segurança, assegure também os direitos inalienáveis dos cidadãos, inclusive daqueles que se encontram em situação de privação de liberdade.

A ausência de um processo formativo específico para docentes que atuam no contexto prisional pode comprometer significativamente o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista as peculiaridades desse contexto. Nessa realidade, o professor desempenha um papel central na mediação do conhecimento e na promoção de experiências pedagógicas significativas. A atuação docente em ambientes de privação de liberdade demanda, portanto, preparo contínuo e específico, capaz de responder às demandas socioculturais e estruturais que atravessam o espaço prisional.

Nesse sentido, Onofre (2011) destaca o desafio recorrente na formação continuada de articular teoria e prática, sobretudo quando se trata de realidades educacionais complexas, como é o caso das escolas situadas em unidades prisionais. A dificuldade de adaptar propostas formativas às especificidades do cotidiano docente no cárcere evidencia a necessidade de programas que considerem o contexto concreto de atuação dos professores. Conforme argumenta Imbernón (2011), a formação deve permitir ao docente descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir teorias a partir de sua vivência profissional, promovendo, assim, um desenvolvimento profissional que seja tanto individual quanto coletivo, situado e transformador.

Considerando esses aspectos, ensinar Ciências em ambientes prisionais é um desafio que extrapola a sala de aula. Trata-se de enfrentar barreiras físicas, simbólicas e institucionais, em um espaço onde o direito à educação muitas vezes se apresenta fragilizado e os recursos didáticos e formativos são escassos. Nesse cenário, o trabalho docente demanda mais do que domínio de conteúdo: exige sensibilidade, preparo e, sobretudo, formação específica e contínua que considere as particularidades do contexto prisional, e também a integração das pessoas envolvidas no processo educacional a fim de proporcionar o diálogo e a participação efetiva dos profissionais que atuam no ambiente prisional.

A construção de práticas pedagógicas eficazes no contexto prisional requer um planejamento fundamentado no diálogo entre diferentes atores educacionais, o que possibilita a constituição de uma Comunidade de Prática (CoP). Essa comunidade tem como objetivo integrar e articular os saberes teóricos e as experiências vividas por cada sujeito envolvido no processo educativo, promovendo a elaboração de estratégias pedagógicas coerentes com a realidade dos estudantes privados de liberdade.

Nesse cenário, destaca-se a proposta de reconfiguração curricular denominada Cenário Integrador, que, na perspectiva do ensino de Ciências, fundamenta-se na abordagem de

temas socialmente relevantes. Tal proposta visa não apenas enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, mas também contribuir para a redução das desigualdades educacionais, por meio da implementação de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas (Pimenta *et al.*, 2020).

Diante desse contexto, este artigo busca analisar a formação de professores de Ciências que atuam no contexto prisional, com ênfase no papel das comunidades de prática como estratégia colaborativa de desenvolvimento profissional e de enfrentamento dos desafios inerentes à docência em ambientes de privação de liberdade, uma vez que a Comunidade de Prática emergiu como um ambiente de escuta, troca e construção coletiva, em que os professores puderam não apenas aprimorar suas práticas, mas também se fortalecer mutuamente diante dos desafios cotidianos impostos pela prisão. Ao discutir o papel da Comunidade de Prática como estratégia de formação permanente e como ferramenta de ressignificação da docência em contextos de privação de liberdade, o presente estudo poderá apontar caminhos para o desenvolvimento de práticas educativas mais humanizadas, contextualizadas e transformadoras no ensino de Ciências, o que poderá suscitar reflexões e desdobramentos importantes, especialmente no que diz respeito ao papel da CoP em um contexto pouco investigado, como o planejamento e realização de formação para professores que atuam em escolas em prisões.

A COMUNIDADE DE PRÁTICA COMO TERRITÓRIO DE ESCUTA, REFLEXÃO E AÇÃO DOCENTE EM AMBIENTES PRISIONAIS

A formação de professores que atuam no ensino de Ciências em contextos de privação de liberdade demanda não apenas a apropriação de conteúdos específicos e metodologias didáticas, mas também a construção coletiva de saberes situados em realidades complexas e desafiadoras. Essa necessidade encontra respaldo nas normativas nacionais que orientam a política educacional brasileira para espaços de privação de liberdade. As Diretrizes Nacionais para a Educação em Prisões, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2010, estabelecem que educadores, gestores e técnicos que atuam em estabelecimentos penais devem ter acesso a processos de formação inicial e continuada que considerem as especificidades do contexto prisional, reconhecendo a singularidade deste espaço educativo e a complexidade das práticas nele desenvolvidas. Segundo Nóvoa (2019), o desenvolvimento profissional docente se organiza em três momentos essenciais: a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada. O autor enfatiza que é necessário conectar a formação à prática profissional, iniciando nas universidades e se estendendo às escolas, por meio da colaboração entre os profissionais da educação. Essa articulação entre teoria e prática reforça a dimensão coletiva da docência, em que o trabalho pedagógico é construído não de maneira isolada, mas na socialização e troca constante entre os sujeitos envolvidos.

Nessa perspectiva, destaca-se que o exercício docente, sobretudo em contextos desafiadores como o ensino em unidades prisionais, demanda profissionais preparados para atuar de forma colaborativa, capazes de dialogar com os pares, buscar e tratar informações de maneira crítica, tomar decisões em conjunto, resolver problemas cotidianos e reconhecer o valor das contribuições do outro. Isso implica, conforme argumentam Mega *et al.* (2020), superar a lógica da formação fragmentada e individualizada, em prol de uma preparação voltada à cooperação, ao reconhecimento de limites e potencialidades próprias, e ao desenvolvimento de uma postura ética e reflexiva diante das exigências da profissão docente.

Ainda nesse campo, Onofre e Menott (2016) destacam que a formação docente, especialmente voltada para a atuação em espaços não convencionais como as prisões, exige o conhecimento aprofundado do cotidiano institucional e das dinâmicas próprias desses

ambientes. Assim compreender a atuação da escola na prisão como possibilidade educativa, segundo as autoras, implica reconhecer suas singularidades e criar práticas pedagógicas orientadas pela sensibilidade, flexibilidade e compromisso com os sujeitos privados de liberdade. No entanto, a autora também chama atenção para a permanência de uma lacuna formativa preocupante: muitas licenciaturas ainda permanecem excessivamente centradas na transmissão de saberes teóricos, pouco dialogando com a realidade escolar concreta, sobretudo em contextos marcados por complexidades socioeducacionais. Essa desarticulação evidencia a dificuldade dos cursos de formação inicial em preparar futuros professores para lidar com os desafios específicos do ambiente prisional, onde o exercício da docência demanda escuta atenta, capacidade de adaptação e construção coletiva do saber. Nesse sentido, Onofre e Menott (2016) reforçam a importância de vivências formativas que promovam o contato com contextos reais e desafiadores, como estratégia essencial para o desenvolvimento de uma prática docente crítica, situada e socialmente engajada.

Costa e Massena (2022) apontam que ainda são escassas as pesquisas voltadas especificamente para o ensino de Ciências em escolas localizadas no interior de unidades prisionais. Essa lacuna revela a urgência para se ampliar o olhar para tais contextos, considerando as particularidades da prática pedagógica e os desafios estruturais, didáticos e relacionais que ela impõe. Nesse sentido, torna-se essencial reconhecer a escola na prisão como campo legítimo de produção de conhecimento e de atuação pedagógica crítica e transformadora.

A formação de professores que irão atuar nesse contexto, especialmente no ensino de Ciências, exige uma abordagem que reconheça a complexidade do ambiente escolar no cárcere e valorize o protagonismo coletivo dos diversos sujeitos que compõem a prática educativa. Nesse cenário, a Comunidade de Prática emerge como possibilidade de promover um espaço de construção colaborativa de saberes, escuta mútua e pertencimento profissional.

Nesse cenário, a noção de Comunidade de Prática, desenvolvida por Wenger (1998), surge como um referencial potente para compreender os processos formativos e de pertencimento que se estabelecem entre docentes inseridos em espaços prisionais. Para o autor, a aprendizagem ocorre de forma significativa quando está situada em práticas sociais concretas. Assim, aprender é mais do que adquirir informações: é participar de uma comunidade em que os saberes são construídos de maneira colaborativa, dialógica e experiencial. Wenger (1998) aprofunda esse conceito ao descrever a Comunidade de Prática como composta por três dimensões estruturantes, a saber: o domínio compartilhado (campo de interesse comum), a prática (atividades, saberes, estratégias) e a comunidade (laços sociais que sustentam a aprendizagem). No contexto da formação para docentes que atuam em escolas na prisão, essas comunidades podem se constituir como espaços de escuta, troca, acolhimento e co-construção de saberes, em que a experiência vivida dentro do cárcere adquire sentido e se transforma em conhecimento pedagógico.

Ao considerar o ensino de Ciências em prisões como prática social situada, evidencia-se que os professores não apenas transmitem conteúdos, mas reinterpretam e ressignificam saberes à luz de suas vivências compartilhadas, de modo que a Comunidade de Prática funciona como uma ferramenta formativa e de resistência pedagógica diante das adversidades institucionais e sociais do cárcere.

Essa perspectiva encontra ressonância em estudos contemporâneos sobre formação docente, como o de Ribeiro e Ramos (2017), que analisaram o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) sob a ótica da Comunidade de Prática. Para os autores, a Comunidade de Prática reforça o caráter colaborativo, experiencial e contínuo da formação docente apontando a participação ativa em situações autênticas de ensino, pesquisa e

reflexão. Os autores reforçam o caráter colaborativo, experencial e contínuo da formação docente sob a perspectiva da Comunidade de Prática. Essa visão rompe com o modelo tradicional de formação fragmentado e descontextualizado, aproximando-se da abordagem defendida por Wenger (1998), em que o sujeito aprende participando ativamente de práticas sociais significativas e construindo sua identidade profissional por meio do engajamento progressivo em um campo de atuação.

Transferindo esse olhar para o contexto prisional, comprehende-se que os cursos de formação desenvolvidos para professores atuantes nesse espaço, especialmente quando organizados de forma colaborativa, também podem configurar-se como comunidades de prática, nas quais os docentes partilham experiências, refletem criticamente sobre sua atuação e elaboram estratégias pedagógicas sensíveis à realidade da privação de liberdade. Nesse sentido, Marcelo Garcia (1999) destaca que a formação docente deve estar ancorada em investigações sobre o pensamento e a prática do professor, reconhecendo-o como sujeito ativo no processo formativo. Dessa forma, possibilitar a escuta, a reflexão e a construção coletiva de sentidos sobre o fazer docente é imprescindível para se avançar no exercício da profissão. Assim, o contexto prisional, apesar de seus desafios estruturais e simbólicos, pode se tornar um espaço fértil para o desenvolvimento de práticas formativas sustentadas na colaboração, na escuta e na ressignificação de saberes docentes. Ao integrar diferentes níveis de experiência e conhecimento — como licenciandos, docentes em exercício, pesquisadores e profissionais da gestão escolar —, a Comunidade de Prática favorece a emergência de uma formação permanente, que responde às especificidades do ambiente prisional e fortalece a identidade docente.

Portanto, ao articular os fundamentos teóricos de Wenger (1998) à proposta de formação docente como Comunidade de Prática discutida por Ribeiro e Ramos (2017), constrói-se uma base sólida para compreender e legitimar experiências formativas que valorizam a prática situada, o engajamento coletivo e a transformação pedagógica em espaços educativos não convencionais, como o contexto prisional. A Comunidade de Prática, portanto, não apenas instrumentaliza, mas potencializa o exercício da docência como prática crítica, colaborativa e comprometida com a transformação da realidade. Como ressalta Imbernón (2011), a Comunidade de Prática é um espaço de formação contínua em que os professores são os verdadeiros protagonistas do seu processo de desenvolvimento profissional. Para o autor, é essencial reconhecer os professores como sujeitos ativos e reflexivos, capazes de construir conhecimento por meio da troca de experiências, da análise da prática e da cooperação entre pares.

Essa concepção articula-se diretamente com os pressupostos da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores, instituída pela Resolução CNE/CP nº 1/2020 (BRASIL, 2020), que enfatiza o desenvolvimento profissional docente baseado na escola, na articulação entre teoria e prática e na colaboração entre pares como princípios estruturantes da formação continuada. A referida normativa comprehende a escola como contexto privilegiado de formação e destaca que processos formativos eficazes devem partir das demandas reais da prática pedagógica, ocorrer em diálogo com o cotidiano escolar e favorecer o trabalho colaborativo entre professores, inclusive por meio de estratégias como comunidades de prática.

Nessa perspectiva, a Comunidade de Prática proposta materializa as diretrizes da formação continuada ao constituir-se como um espaço formativo que emerge da prática docente, se desenvolve em diálogo direto com a escola na prisão e se sustenta na troca de experiências e na construção coletiva de saberes. Ao articular conhecimento profissional, prática pedagógica e engajamento docente, a Comunidade de Prática se afirma como uma estratégia potente de

formação permanente, capaz de responder às especificidades do ensino de Ciências em contextos de privação de liberdade e de contribuir para a ressignificação do trabalho docente nesses espaços.

É importante ressaltar que diante do contexto prisional a Educação de Jovens e Adultos (EJA) assume um papel de extrema importância principalmente por ser uma modalidade que permite aos docentes entenderem as vivências e experiências dos estudantes tendo como alicerce o diálogo constante. Nesse sentido, o Estado da Bahia tem avançado nas diretrizes para a prática da EJA, conforme o documento intitulado ‘Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos’ (2022), que supera a lógica do ensino supletivo e estabelece a ‘Aprendizagem ao Longo da Vida’ como referência para a política educacional. O documento prevê formatos como:

(...) o Tempo Formativo I e II, que contempla da alfabetização ao ensino médio em 800 horas anuais, e o **Tempo de Aprender I e II**, com abordagem semipresencial e carga horária de 1.760 horas anuais, estruturados para atender sujeitos a partir de 18 anos em diferentes etapas da Educação Básica. Dessa forma, a EJA configura-se como estratégia essencial no contexto prisional, promovendo o acesso à educação, a reconstrução de trajetórias e a reafirmação da escola como um direito e um agente de transformação social. (Bahia, 2022, p. 3 – 4, grifo nosso)

Nesse cenário, é fundamental reconhecer que a EJA é uma modalidade que se identifica diretamente com a realidade dos estudantes privados de liberdade, pois comprehende-se que, em grande parte dos casos, a educação lhes foi negada em algum momento de suas vidas — o que representa uma falha do Estado. Para Nascimento (2020), a EJA é considerada uma modalidade de ensino que abrange desde o nível fundamental até o médio, possibilitando que inúmeras pessoas que não tiveram a oportunidade ou o acesso à educação nos anos iniciais possam retomar seus estudos. Onofre e Menott (2016) entendem a EJA como parte da Educação Básica, destinada a um público que teve o direito à educação negado durante a infância e/ou adolescência. Assim, a EJA se destaca por sua heterogeneidade, atendendo jovens, adultos e idosos, e se consolida como espaço legítimo de reparação e de reafirmação de direitos.

Nesse sentido, é importante considerar a perspectiva de Giroux (1997), ao defender que a formação de professores deve ser compreendida como um ato político e emancipador. Para o autor, os educadores não devem apenas reproduzir conteúdos, mas atuar como intelectuais transformadores, críticos das estruturas sociais e comprometidos com a justiça e a equidade. Ao articular a concepção de Giroux (1997) com a prática das Comunidades de Prática, evidencia-se o papel central dos professores como agentes que, ao mesmo tempo em que se formam, formam outros e transformam os espaços educativos em que atuam. Isso se mostra especialmente potente nas escolas em unidades prisionais, onde o compromisso ético, político e social com a educação ganha contornos de resistência ativa frente às desigualdades e exclusões históricas. Nesse contexto, a formação docente não é apenas um processo técnico ou instrumental, mas uma prática de liberdade e de afirmação de direitos, em que cada sujeito envolvido — professor, estudante, gestor, pesquisador — é convocado a construir coletivamente possibilidades de um outro futuro.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa se ancora em uma abordagem metodológica qualitativa, cuja natureza compreensiva busca interpretar os fenômenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Segundo Minayo (2001, p. 21-22), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, das motivações, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o

que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis". Essa abordagem mostrou-se especialmente adequada ao objetivo deste estudo, que é compreender os sentidos construídos por professores de Ciências que atuam em contextos de privação de liberdade, ao participarem de uma Comunidade de Prática voltada à formação docente.

Complementarmente, Bogdan e Biklen (1994) destacam que a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador conhecer mais a fundo o contexto real do fenômeno investigado, mergulhando na complexidade da vida cotidiana dos participantes. No caso desta pesquisa, isso significou reconhecer o contexto prisional como um território específico, dotado de condições institucionais, simbólicas e pedagógicas singulares, que afetam diretamente a prática e a identidade docente.

Assim, optou-se por um delineamento metodológico de formação permanente, no qual a experiência formativa vivida pelos participantes foi, ao mesmo tempo, objeto de análise e campo de transformação. A proposta envolveu a realização de um curso de formação, voltado a professores da área de Ciências da Natureza, vinculados à educação no contexto prisional (Quadro 1), priorizando estratégias coletivas de escuta, análise da prática, ressignificação pedagógica e construção de pertencimento profissional.

Quadro 1- Perfil dos participantes da pesquisa

Professores	Ano de Ingresso na Escola na Prisão	Componente	Professores
P1	2019	Química	Não
P2	2022	Biologia	Não

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

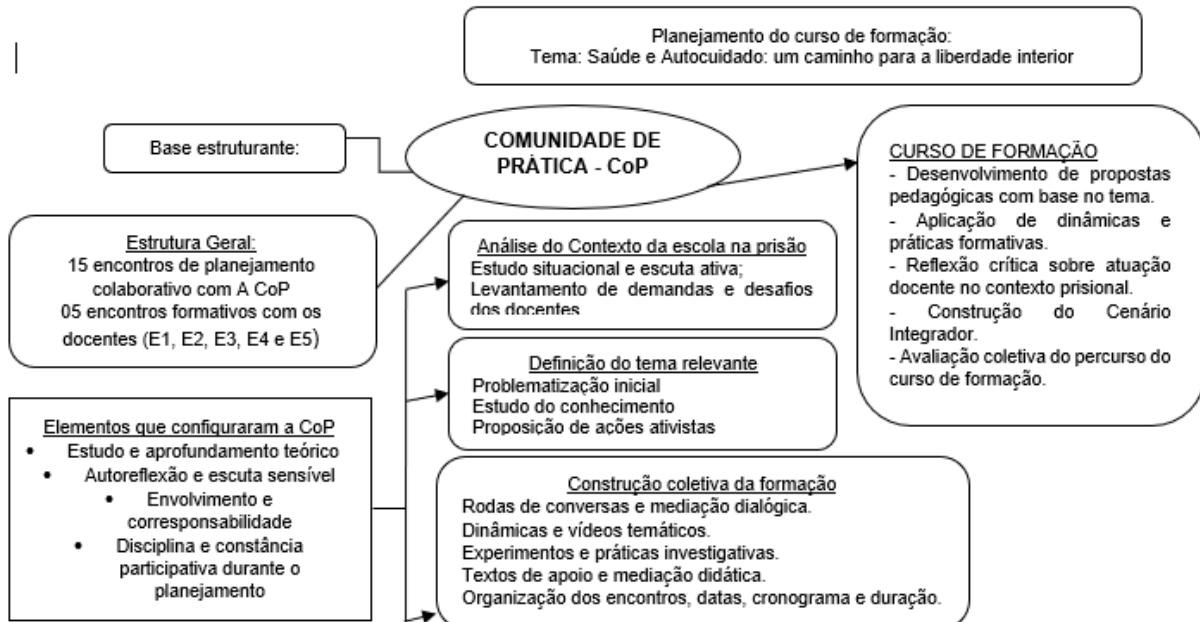
Para a obtenção das informações, foram realizados cinco (05) encontros do curso de formação, que foram videogravados, depois transcritos e analisados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposto por Moraes e Galiazzi (2016), permitindo a emergência de categorias interpretativas ligadas à colaboração entre pares, à apropriação crítica dos saberes científicos e à atuação pedagógica em contexto de privação de liberdade.

Nesta investigação, os dois professores de Ciências que atuam na EJA lecionando no Ensino Fundamental e Médio passaram a integrar a Comunidade de Prática a partir do curso de formação, tornando-se centrais na análise, ainda que acompanhados por outros participantes que colaboraram no processo, como quatro (04) licenciandos em Química, duas (02) mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) (incluindo a pesquisadora principal) e uma professora universitária. Embora esses demais participantes não sejam objeto de investigação, sua participação ativa contribuiu para a complexidade e riqueza do processo formativo, destacando-se como elemento essencial na consolidação da Comunidade de Prática.

O planejamento do curso de formação surgiu como um processo coletivo e estruturante, fortemente marcado pela atuação da Comunidade de Prática. A partir do diagrama construído (Figura 1), é possível visualizar de maneira clara como cada etapa da formação foi concebida a partir da interação entre os membros da Comunidade de Prática, o que evidencia não apenas a distribuição de tarefas, mas sobretudo a co-construção de sentidos e de caminhos formativos situados na proposta Cenário Integrador, o qual tem por finalidade a promoção do ensino de Ciências por meio de temas de relevância social, a fim de diminuir as desigualdades e também possibilitar a melhoria nos processos de ensino e aprendizagem por meio de novas práticas docentes (Pimenta *et al.*, 2020).

À vista disso, a construção advinda do curso de formação foi utilizada como instrumento de produção de informações do material obtido a partir dos encontros 1 e 2 do curso para a elaboração deste artigo. Portanto, cabe ressaltar que essas informações foram minuciosamente analisadas com base na Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galianzzi, 2016), perfazendo as fases de unitarização, categorização e, por fim, o metatexto. Como produto da análise realizada, identificamos uma categoria emergente que apresentamos nos resultados e discussão.

Figura 1- Planejamento do curso de formação.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados, conduzida à luz da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galianzzi, 2016), permitiu identificar uma categoria central emergente: a Comunidade de Prática como espaço de formação docente e transformação no contexto prisional. A análise dos dados, conduzida por meio da ATD, revelou como a Comunidade de Prática estruturada para o curso de formação desempenhou um papel central não apenas na construção do percurso formativo, mas também na própria realização da pesquisa. A Comunidade de Prática foi concebida e vivenciada como um espaço de formação coletiva, baseado no diálogo, na escuta ativa, na colaboração entre sujeitos com diferentes trajetórias formativas e na valorização da experiência situada. Essa categoria sintetiza sentidos atribuídos pelos participantes ao processo formativo vivenciado, revelando dimensões que ultrapassam a aquisição de conteúdos e apontam para a construção de identidades, o fortalecimento do pertencimento e a ressignificação do fazer docente.

A COMUNIDADE DE PRÁTICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE E TRANSFORMAÇÃO NO CONTEXTO PRISIONAL

Na construção do Cenário Integrador, a escolha temática desempenha papel central, uma vez que orienta as discussões e mobiliza os participantes em torno da elaboração de novas possibilidades formativas e curriculares. Para que esse processo seja significativo, é essencial que o tema esteja intimamente articulado ao contexto vivido pelos professores — neste caso, a escola situada no interior da unidade prisional. Conforme destacam Pimenta *et al.* (2020), no âmbito do Cenário Integrador, a relevância social do tema é determinante, pois é a partir dela que se tornam viáveis ações educativas voltadas à transformação da realidade e à superação de desafios concretos enfrentados no cotidiano escolar. Assim, quando ancorada em uma Comunidade de Prática, essa construção coletiva permite que os docentes não apenas possam ressignificar sua prática mas também fortalecer sua atuação crítica e reflexiva frente às especificidades do ensino de Ciências em contextos de privação de liberdade.

Dessa forma, ao se considerar a relevância da temática no processo de construção do Cenário Integrador, destaca-se a escolha do tema "Saúde e autocuidado: um caminho para a liberdade interior", que emergiu como resposta sensível à realidade enfrentada pelos docentes no ambiente prisional. Essa escolha não apenas dialoga com a necessidade de contextualização do currículo, mas também reflete a escuta atenta às experiências e desafios concretos vivenciados nesse espaço.

Diante da especificidade do local de atuação dos professores, torna-se essencial reconhecer as diferentes compreensões de autocuidado que surgem no contexto da prisão, bem como as percepções construídas pelos docentes ao longo do percurso formativo. As trocas de saberes, os diálogos e as reflexões compartilhadas no âmbito da Comunidade de Prática revelaram-se fundamentais para ampliar o entendimento do autocuidado como uma prática pedagógica e humana, capaz de promover não apenas o bem-estar individual, mas também a ressignificação do papel docente em um contexto marcado por limites, silenciamentos e potências.

Esse movimento de escuta e reconstrução coletiva encontra respaldo em Imbernón (2009, p. 69), ao afirmar que “aprender num ambiente de colaboração, de diálogo profissional e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e êxitos. Criar um clima de escuta ativa e de comunicação” é um dos pilares de uma formação significativa. Vale destacar que uma Comunidade de Prática vai além de um simples agrupamento de pessoas com interesses semelhantes. Enquanto o termo “comunidade” refere-se à constituição de um grupo, a “Comunidade de Prática” caracteriza-se por reunir indivíduos que compartilham preocupações, questionamentos ou uma paixão em torno de um tema específico, e que, por meio da interação contínua, aprofundam seus conhecimentos e desenvolvem expertise em determinada área (Wenger *et al.*, 2002).

A Comunidade de Prática assumiu, assim, essa função de espaço formativo dialógico, no qual os sujeitos puderam externalizar inquietações, refletir criticamente sobre si e sobre o outro, e construir sentidos para a prática docente no contexto prisional, como se evidencia nas falas dos professores ainda no primeiro encontro:

Essa análise a gente acaba não fazendo na maioria das vezes e acaba se tornando também uma coisa comum e essas discussões geradas, que foram geradas aqui no grupo, nos questionamentos que foram realizados, ele contribuiu assim de forma bem significativa mesmo para gente poder fazer uma análise mesmo desse nosso autocuidado (P2.E1).

Tudo discutido sobre o autocuidado me inquietou. Eu quero parabenizar vocês por trazer esse tema, particularmente para mim é muito importante. Assim, todos os estágios emocionais, físicos e sociais para mim, me inquietaram, todos. O quanto eu preciso disso para viver, viver melhor e ser útil para a sociedade (P1.E1).

Durante o planejamento e desenvolvimento do curso, a Comunidade de Prática teve um papel central no direcionamento das ações formativas, funcionando como um ambiente de articulação entre teoria e prática, conforme destacam Guimarães (2021) e Wenger (1998). Segundo Guimarães (2021), no âmbito do Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Formação de Educadores (GPeCFEC), a Comunidade de Prática visa promover uma formação social e profissional que transcende a dimensão técnico-pedagógica, acolhendo a complexidade dos sujeitos envolvidos

O planejamento e a execução do curso de formação evidenciaram que a escolha temática ancorada na realidade do contexto vivenciado pelos professores foi um fator fundamental para mobilizar a Comunidade de Prática e impulsionar o engajamento dos participantes. O tema autocuidado, vinculado à saúde emocional e ao bem-estar do sujeito educador, foi trabalhado de maneira interdisciplinar, promovendo conexões com a vivência pessoal e profissional dos docentes que atuam na escola na prisão.

Esse sentimento de pertencimento e reconhecimento reforça o que Wenger (1998) define como um dos pilares da Comunidade de Prática: a possibilidade de constituir-se como sujeito em um domínio específico de atuação, por meio da participação ativa e do engajamento mútuo. Ao interagirem com licenciandos, mestrandas e uma docente da universidade, os professores participantes também construíram pontes entre o saber da experiência e o saber acadêmico, ampliando seus repertórios didáticos e suas estratégias de ensino para atuação na EJA.

A esse respeito, Ribeiro e Ramos (2017) destacam a importância do domínio temático compartilhado da Comunidade de Prática, afirmando que ele é determinante para atrair e manter a participação dos membros. Esse domínio — no caso, a docência em Ciências para atuação no contexto da prisão — deve ser constantemente avaliado e ressignificado, de forma a não se distanciar dos interesses e necessidades reais dos sujeitos que compõem a comunidade. Foi exatamente isso que se buscou ao longo do planejamento do curso: produzir materiais e estratégias com base nas especificidades do ambiente prisional, como também expressou uma das mestrandas:

A gente pensou em fazer um encontro bem dinâmico, onde as pessoas não precisem escrever muito. Mas que a gente se **utilize da nossa experiência**, do nosso dia a dia. E que todos possam participar. Aqui a cada dia a gente prepara algo, mas a gente aprende. **A gente está aprendendo quando está elaborando essa formação. E a gente está também sendo formado a partir desses encontros.** (M1. E2, grifo nosso)

Essa fala ilustra a natureza formativa da Comunidade de Prática como espaço de dupla aprendizagem: ao mesmo tempo em que se planeja e executa o curso, todos os envolvidos se formam, no exercício constante da reflexão crítica e da prática compartilhada. Os professores da escola na prisão relataram que encontraram, na Comunidade de Prática, um ambiente de acolhimento e reconhecimento, no qual puderam ressignificar suas experiências e reformular estratégias pedagógicas diante dos desafios do cotidiano prisional.

A atuação dos participantes na Comunidade de Prática evidenciou o grau de comprometimento com a elaboração de propostas formativas coerentes com a realidade enfrentada pela escola na prisão. Ao longo dos encontros, notou-se que o engajamento dos integrantes não se limitava à participação pontual, mas envolvia um esforço ativo em traduzir

conceitos, experiências e conteúdos de forma acessível, significativa e contextualizada para os professores da escola na prisão.

Esse movimento é visível na fala de uma licencianda participante (L1), que durante um dos encontros formativos trouxe uma atividade teórico-prática com experimentação, demonstrando preocupação em alinhar teoria, prática e engajamento dos docentes.

Então, eu trouxe para vocês esse vídeo curto, mas esse vídeo é importante e o principal ponto que eu queria trazer é o que é teórico e o que é experimental, por isso que a gente vai fazer uma mini experiência com vocês, e revelar que vocês estão dentro desse experimento, desde o primeiro dia (L1.E2).

Na perspectiva de Ribeiro e Ramos (2017), manter a Comunidade de Prática viva e engajada depende de um domínio temático claro, mas também constantemente ressignificado, capaz de atrair e manter o interesse dos participantes. A ação da licencianda L1 mostra como esse domínio — o ensino de Ciências no cárcere — foi efetivamente apropriado, interpretado e devolvido em forma de proposta pedagógica envolvente, integradora e transformadora.

Portanto, a Comunidade de Prática consolidou-se como um espaço de pertencimento e transformação pedagógica e identitária, operando de forma colaborativa, crítica e situada. Compreende-se que a constituição do sujeito docente está diretamente relacionada à participação ativa em comunidades nas quais o conhecimento é construído de forma social e contínua. Ao articular os aportes de Wenger (1998), às contribuições de Ribeiro e Ramos (2017), os estudos de Guimarães (2021) e a perspectiva freireana de educação como prática de liberdade, comprehende-se que a formação docente em Ciências no cárcere só ganha sentido quando construída em rede, a partir da escuta e do compromisso com a realidade dos sujeitos envolvidos.

Muitas das vezes a gente já tem o conhecimento, mas quando a gente reforça aquilo que a gente sabe, ou muitas vezes coisas novas que aparecem ou coisas que a gente nem lembra mais e faz com que a gente fique mais vigilante com isso mesmo, e as dinâmicas foram bastante promissoras e algumas delas eu pretendo usar em algumas das minhas aulas (P2.E2).

Além disso, a Comunidade de Prática configura-se como um espaço dinâmico e plural, em que professores com trajetórias diversas interagem, compartilham experiências e refletem coletivamente sobre sua prática docente. Como assinala Imbernón (2009), trata-se de um movimento de educadores voltado à aprendizagem mútua e à circulação de saberes em ambientes coletivos de discussão e formação. Nesse sentido, ao considerar os múltiplos desdobramentos da Comunidade de Prática no contexto prisional, é possível concordar com Onofre (2017, p. 179), ao destacar que alguns princípios da formação permanente devem ser considerados, como “aprender de forma colaborativa com os pares e os educadores da comunidade (psicólogos, assistentes sociais, advogados, agentes penitenciários), conhecer do contexto, aprender mediante a reflexão individual e coletiva (resolver as situações problemáticas da prática), compartilhar sucessos e fracassos, assumir o risco da inovação, aceitar a diversidade de opções, elaborar projetos de trabalho conjunto”. Tais elementos tornam-se ainda mais significativos quando inseridos na complexidade do cotidiano prisional, onde o fazer pedagógico demanda sensibilidade, escuta ativa e um compromisso ético com a transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da escola que funciona na prisão, a coletividade torna-se ainda mais significativa. A prática pedagógica nesse espaço é marcada por desafios institucionais, sociais e emocionais que demandam uma atuação compartilhada entre professores, gestores, monitores, estudantes e demais colaboradores. A Comunidade de Prática, nesse sentido, constitui-se como uma estratégia que rompe com o isolamento profissional e permite a elaboração conjunta de projetos, o planejamento de ações e a reflexão contínua sobre a prática.

Ao integrar diferentes níveis de experiência e conhecimento — como licenciandos, docentes em exercício, pesquisadores e profissionais da gestão escolar —, a Comunidade de Prática favorece a emergência de uma formação situada e permanente, que responde às especificidades do ambiente prisional e fortalece a identidade docente. Essa formação, ancorada na vivência e na troca, ultrapassa os limites da transmissão de conteúdos, para tornar-se processo ético, político e coletivo, reafirmando o papel do professor como sujeito ativo da transformação educacional mesmo em contextos de extrema vulnerabilidade.

A Comunidade de Prática, portanto, não se reduz a um espaço de apoio ou tutoria, mas constitui-se como território formativo no qual o saber docente é (re)construído pela via da experiência compartilhada, da reflexão crítica e da escuta ativa. É nesse ambiente que se consolida o protagonismo dos diversos personagens que integram o fazer pedagógico na prisão, transformando a formação docente em um percurso de resistência, compromisso e reinvenção.

Os relatos dos professores indicam que, embora não tivessem participado de formações anteriores específicas para o trabalho em prisões, a atuação na Comunidade de Prática possibilitou uma reflexão crítica sobre os desafios da docência em ambientes de privação de liberdade. As rodas de conversa, os momentos de escuta e a troca de experiências entre os diferentes membros da Comunidade de Prática foram mencionados como espaços de acolhimento, reconstrução e validação da prática pedagógica no cárcere.

Nesse sentido, cabe destacar que a Comunidade de Prática pode ser compreendida não apenas como instrumento norteador das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos docentes da escola na prisão, mas também como uma instância com potencial de expansão no interior da própria unidade prisional. Ao se ampliar o conceito de comunidade, é possível projetar a Comunidade de Prática como espaço de interação mais ampla, que envolva não só os professores e estudantes, mas também os demais agentes que atuam no cotidiano prisional — como agentes de segurança, equipe de cogestão, direção, profissionais da equipe multidisciplinar e os próprios estudantes privados de liberdade. Tal perspectiva amplia os horizontes da formação e propõe a construção coletiva de novas práticas e significados, permitindo que a escola transcendia seu papel tradicional e atue, de fato, como agente transformador em um ambiente marcado por múltiplos poderes entrelaçados. A consolidação dessa rede de interações favorece a articulação entre educação, cuidado e responsabilidade social, fortalecendo o papel emancipador da escola mesmo em contextos de contenção. Além disso, evidencia-se que tanto a Comunidade de Prática quanto a escola possuem um papel central na promoção da formação permanente e no fortalecimento do trabalho docente no ensino de Ciências no contexto prisional, ao oportunizar o compartilhamento de saberes, a construção de identidades profissionais e a ressignificação do exercício docente em espaços marcados por vulnerabilidades e resistências.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 19 de maio de 2010.** Brasília, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 dez. 2025.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de outubro de 2020.** Brasília, 2020. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 dez. 2025.
- BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Secretaria Nacional de Políticas Penais. SENAPPEN. **Levantamento de Informações Penitenciárias: 18º ciclo – 1º semestre de 2025.** Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relatorios-de-informacoes-penitenciarias/relatorio-do-1o-semestre-de-2025.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2025.
- COSTA, Joilma Cordeiro; MASSENA, Elisa Prestes. Uma revisão sobre a educação prisional no Brasil: O que (não) há sobre o ensino de Ciências. **Revista Temas em Educação**, [S. I.], v. 31, n. 1, p. 77–94, 2022. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2022v31n1.62093. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/62093>. Acesso em: 24 mai. 2025.
- FIDALGO, Fernando Selmar Rocha; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Educação nas prisões: pesquisas e pesquisadores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 86–100, 2023. DOI: <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2023.46614>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/46614>. Acesso em: 15 maio 2025.
- GIROUX, Henry. A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.
- GRECO, Rogério **Sistema Prisional**: Colapso atual e soluções alternativas. 3. ed. Niterói: Impetus, 2016.
- GUIMARÃES, Thiago Santos; MASSENA, Elisa Prestes. Construção de cenários integradores em uma comunidade de prática no contexto do estágio supervisionado em Química. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 27, e21049, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320210049>.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: Novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MEGA, Daniel Farias; SOUZA, Douglas Grando de; VERA-REY, Elkin Adolfo; VEIT, Eliane Angela. Comunidades de prática no ensino de ciências: uma revisão da literatura de 1991 a 2018. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 42, e20190264, 2020.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NÓVOA, Antonio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 16 mar. 2025.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. O Exercício da Docência em Espaços de Privação de Liberdade. **Comunicações**, v.18, n. 2, p. 37–46, dez. 2011. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v18n2p37-46>.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; MENOTT, Camila Cardoso. Formação de professores e educação na prisão: construindo saberes, cartografando perspectivas. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 149-162, 2016. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v8i15.146>. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/146>. Acesso em: 4 mar. 2024.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A escola na prisão: caminhos e ousadias na formação de professores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 169–181, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9285>. Acesso em: 24 mai. 2022.

PIMENTA, Sara Souza; GUIMARÃES, Thiago Santos.; SILVA, Nataélia Alves da; RODRÍGUEZ, Andrei Steveen Moreno; MASSENA, Elisa Prestes. Cenário Integrador: A Emergência de uma Proposta de Reconfiguração Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 20, p. 1031–1061, 2020. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2020u10311061. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/19943>. Acesso em: 10 mar. 2025.

RIBEIRO, Marcus Eduardo Maciel; RAMOS, Maurivan Guntzel. O Pibid na forma de comunidade de prática: uma proposta de formação inicial e continuada de professores de Química. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, XI, 2017, Florianópolis. Atas[...]. Florianópolis, 2017.

WENGER, Étienne. **Communities of practice**: Learning, meaning, and identity. Cambridge: University Press. 1998.

WENGER, Étienne.; McDERMOTT, Richard Arnold; SNYDER, William M. **Cultivating communities of practice**: a guide to managing knowledge. Boston: Harvard Business Press, 2002.

Data da submissão: 23/06/2025

Data da aprovação: 17/12/2025