



Reflexão e Ação

ISSN: 1982-9949

ISSN-L: 0103-8842

eders@unisc.br

Universidade de Santa Cruz do Sul

Brasil

Gomes de Souza, Ana Lucia; Costa Gigante, Camila
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS ATRAVÉS DO PRODOCÊNCIA NO COTIDIANO DO CAP-UERJ
Reflexão e Ação, vol. 32, núm. 3, 2024, Septiembre-Diciembre, pp. 128-143
Universidade de Santa Cruz do Sul
Brasil

DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v32i3.19877>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=722582707010>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS ATRAVÉS DO PRODUCÊNCIA NO COTIDIANO DO CAP-UERJ

TRAINING EXPERIENCES THROUGH PRODUCÊNCIA IN THE DAILY LIFE OF CAP-UERJ

EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN A TRAVÉS DE LA PROTECCIÓN EN EL COTIDIANO EN CAP-UERJ

Ana Lucia Gomes de Souza¹
Camila Costa Gigante²

RESUMO

A parceria dos cursos de licenciatura com programas de formação vinculados à educação básica tem sido exitosa, no sentido de promover a oferta de uma formação de qualidade aos futuros professores. Neste sentido, tais programas têm também favorecido indiretamente a aprendizagem dos estudantes da educação básica. Neste artigo apresentamos algumas das experiências desenvolvidas no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – o CAP-UERJ, a partir do Produção, desenvolvido com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental por meio de dois projetos diferentes. A pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, propõe uma análise sobre o desenvolvimento dos projetos no referido instituto e os avanços obtidos pelos estudantes contemplados pela ação dos bolsistas ligados aos dois projetos. Destacamos o movimento instituinte que reconhecemos presente neste Instituto e alguns relatos de produtores sobre os benefícios do programa ao seu processo formativo.

Palavras-chave: aprendizagem; Produção; processos formativos.

ABSTRACT

The partnership between degree courses and training programs linked to basic education has been successful in promoting the provision of quality training for future teachers. In this sense, such programs have also indirectly favored the learning of basic education students. In this article, we present some of the experiences developed at the Fernando Rodrigues da Silveira Application Institute - CAP-UERJ, based on Produção, which was developed with classes in the early years of elementary school using two different projects. The qualitative, descriptive research proposes an analysis of the development of the project at the institute and the progress made by the students who received scholarships for the two projects. We highlight the instituting movement that we recognize is present in this institute and some reports from producers on the benefits of the program to their training process.

Keywords: learning; Produção; training processes.

RESUMEN

La asociación entre las carreras y los programas de formación vinculados a la educación básica ha logrado promover la oferta de una formación de calidad para los futuros profesores. En este sentido, tales programas también han favorecido indirectamente el aprendizaje de los alumnos de la enseñanza básica. En este artículo, presentamos algunas de las experiencias desarrolladas en el Instituto de Aplicación Fernando Rodrigues da Silveira - CAP-UERJ, basadas en el Producción, desarrolladas con clases de los primeros años de la enseñanza primaria a través de dos proyectos diferentes. Este estudio cualitativo y descriptivo analiza el desarrollo de los proyectos en el instituto y los progresos realizados por los alumnos becados en los dos proyectos. Destacamos el movimiento instituyente que reconocemos presente en este instituto y algunos de los relatos de los profesores sobre los beneficios del programa para su proceso de formación.

Palabras clave: aprendizaje; Produção; procesos de formación.

Submetido para publicação: 10/09/202

Aceito para publicação: 20/01/2025

Autora para contato: analucia.eja@gmail.com

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – Rio de Janeiro – RJ – Brasil – <http://orcid.org/0000-0001-8170-5827> – analucia.eja@gmail.com

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – Rio de Janeiro – RJ – Brasil – <https://orcid.org/0000-0003-3825-0657> – camilagiga@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido um tema central nas discussões sobre políticas públicas educacionais e práticas pedagógicas. Historicamente no Brasil, ela tem sido desafiada por uma série de fatores, desde a discrepância entre teoria e prática até a falta de políticas públicas que realmente atendam às múltiplas necessidades do cotidiano escolar (Libâneo, 2005; Linhares, 2005).

Este artigo nasce do diálogo entre duas professoras do CAP-UERJ e seus bolsistas, envolvidos no Programa PRODOCÊNCIA da UERJ, que buscam entender e refletir sobre os processos formativos vivenciados dentro da escola.

O CAP-UERJ, como locus privilegiado de formação docente, oferece um ambiente em que as práticas pedagógicas são continuamente questionadas e reconstruídas à luz das realidades sociais e culturais que permeiam a escola. Nesse sentido, a formação voltada para a "vida real" (Linhares, 2005), defendida pelas professoras envolvidas, emerge como uma resposta crítica às tradicionais políticas educacionais que muitas vezes impõem modelos formativos descontextualizados e homogeneizadores.

Metodologicamente, nossa pesquisa é realizada a partir dos estudos teóricos dos autores que nos inspiram a pensar em processos formativos e dos diálogos mantidos com os bolsistas prodocentes sobre o seu próprio processo formativo. O diálogo, na perspectiva de Bakhtin (2011), é colocar-se em contato com outras vozes, permitindo exposição ao desconhecido, à interpretação e ao cotejamento de sentidos. O diálogo é o que nos revela o fenômeno do próprio discurso, porque ele é também a relação que se estabelece entre dois enunciados. Por isso, todo discurso é atravessado pelo discurso alheio. E é esta dialogicidade que nos mantém em contato com outras vozes, outros textos (Souza, 2022).

Para a organização do artigo trazemos no desenvolvimento, inicialmente, um tópico com um estudo sobre a escola, destacando suas especificidades. Abordaremos as impressões sobre o campo da formação de professores, destacando os teóricos aos quais nos inspiramos: Libâneo (2005), Nóvoa (2019) Guedes e Ferreira (2018), Saviani (2009) e Tardif (2012), assim como a escola e os movimentos instituintes que nela circulam, contemplando os dizeres de Linhares (2005). No segundo tópico do artigo apresentamos o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira como *locus* da pesquisa e como um espaço formativo. Um Instituto com um contexto educacional que serve como laboratório de práticas inovadoras. Em seguida temos a apresentação do Prodocência como um projeto vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e suas

especificidades em dois projetos desenvolvidos na mesma instituição. O último tópico trata da experiência dos bolsistas da graduação neste projeto, trabalhando com as suas narrativas sobre os ganhos a partir de sua atuação. E por fim, apresentamos nossas considerações que declaramos serem provisórias para o momento.

Assim, o presente estudo busca não apenas descrever as práticas formativas desenvolvidas no CAP-UERJ, mas também analisar como essas práticas se relacionam com as teorias pedagógicas e as políticas públicas de formação docente, oferecendo uma reflexão crítica sobre os desafios e possibilidades da formação de professores em contextos educacionais complexos e dinâmicos.

DESENVOLVIMENTO

A escola, suas especificidades, a formação de professores e o movimento instituinte

Ao propormos a reflexão sobre a formação de professores, especialmente no CAP-UERJ, locus de nossas pesquisas, inicialmente nos colocamos em diálogo com alguns teóricos percebendo nuances que envolvem a formação de professores enquanto política pública educacional, que coadunam com a formação que defendemos em nossa instituição – a formação voltada para a vida real.

Observamos a escola como um espaço formativo, cujo cotidiano é atravessado por questões sociais, reais e concretas, conforme nos diz Motta:

A escola é uma instituição marcada pela história. Sua criação e evolução acompanham o contexto social onde está inserida. (...) nesse sentido, a engrenagem da escola é atravessada e marcada pela configuração social, mas também tem o papel de definir o sujeito, seja por meio das relações de poder entre professores e alunos, seja na forma pela qual concebe a aprendizagem e transmite o saber. (Motta, 2007, p. 50)

Neste sentido, quando pensamos na formação de professores, constatamos o quanto ela tem sido um tema recorrente na formulação de políticas educacionais, não escapando, portanto, de críticas. Esse processo gera expectativas entre os professores que anseiam por momentos formativos. No entanto, quando essas iniciativas se concretizam, temos notícias de resultados frustrantes entre os docentes, devido a uma culpa político-pedagógica atribuída a eles ou à abordagem de temas que vão de encontro ao que esperavam.

Linhares analisa que o investimento na formação de professores, como política pública, frequentemente ocorre através de conferências ou cursos que visam reforçar as competências consideradas ausentes nos docentes. E observa que são estabelecidos padrões baseados em uma visão antiquada da escola, que, embora esteja em constante transformação, ainda carrega elementos do passado. Portanto, essas formações podem tanto contribuir para a revitalização da escola quanto conduzi-la a processos estáticos ou estagnados (Linhares, 2005, p. 2-3).

Em consonância com a autora (Idem, p. 3), observamos que esses modelos formativos ignoram a pluralidade de forças sociais e pedagógicas que emergem nas escolas e as mantêm dinâmicas. Por isso, tratam a escola com padrões rígidos e homogeneizadores. Tais políticas apontam como verdadeiros pacotes de novidades infalíveis, mas que excluem a participação dos professores, os principais interessados. Eles visam resolver uma lista de supostas carências dos docentes, de acordo com a visão de seus organizadores. E negligenciam as reais problemáticas pedagógicas e, ainda mais, os avanços alcançados apesar das dificuldades enfrentadas.

A autora argumenta que as "reciclagens" e "treinamentos" organizados para os professores, ignoram o destino das memórias docentes de desejos e projetos educacionais e escolares. Ela as reconhece como elementos essenciais de uma escola em constante transformação, com expectativas de participação da comunidade escolar. No entanto, esses desejos são frequentemente suprimidos pela política educacional imposta, que pouco atrai seus destinatários. (Idem, p. 3).

Libâneo, ao pensar na educação inicial e no curso de Pedagogia, sinaliza a realidade compartilhada pelos professores, que deveria ser alvo das propostas formativas, considerando a prática humanizadora e a sua demanda cotidiana ligada às questões sociais e éticas. Ele nos diz que:

Os educadores enfrentam uma realidade educativa imersa em perplexidades, crises, incertezas, pressões sociais e econômicas, relativismo moral, dissolução de crenças e utopias. Pede-se muito da educação em todas as classes, grupos e segmentos sociais, mas há cada vez mais dissonâncias, divergências, numa variedade imensa de diagnósticos, posicionamentos e soluções (...) pensar e atuar no campo da educação, enquanto atividade social prática de humanização de pessoas, implica responsabilidade social e ética de dizer não apenas o porquê fazer, mas o que e como fazer. Isto envolve uma tomada de posição pela pedagogia (Libâneo, 2005, p. 16).

Inspiradas neste autor, concordamos que é preciso compreender que as práticas pedagógicas, por suas especificidades, estão naturalmente permeadas de tomadas de decisão e ações que evidenciem um destino humano. Isso implica o desenvolvimento de projetos direcionais da ação educativa e maneiras claras do agir pedagógico.

Ao corroborar o autor, Linhares destaca as urgências educacionais que se desdobram em carências educacionais, sociais, econômicas, culturais e éticas; a crise fiscal e a redução dos recursos públicos em meio a conflitos crescentes; a desqualificação dos servidores públicos, que derruba o antigo prestígio republicano; a descentralização participativa e o convite à responsabilidade decisória; o acúmulo de tarefas no cotidiano escolar para as quais o professor não se sente preparado; e o desânimo entre docentes e discentes, que bloqueia os caminhos do ensino e aprendizagem. Esse panorama acentua ainda mais o que a autora denomina como desprestígio social docente (Linhares, 2005, p. 5-7).

A autora também reconhece o surgimento de iniciativas de apoio à categoria docente, que ajudam a superar a precariedade de sua formação e colaboram para que os professores construam autonomia pedagógica. Dessa forma, eles podem "tomar a escola como um livro a ser lido, entendido e atendido nessa complexa combinação em que se inscreve nosso tempo, com ameaças totalizadoras e possibilidades pluralizantes e solidárias" (Idem, p. 7).

A partir dessas perspectivas, ampliamos a compreensão de que existem experiências positivas nas escolas. Linhares (2005) as identifica e analisa, interpretando-as como movimentos instituintes que investem e criam uma cultura escolar articulada à sociedade local. A partir desses movimentos, a autora observa o crescimento de ações inclusivas, cooperativas e compartilhadas. Isso não implica a ausência de conflitos.

Com esses conceitos de Linhares (2005), pensamos ser inevitável estabelecer uma conexão entre o que ela descreve como movimento instituinte e as práticas observadas no CAP-UERJ. Há muitas interseções que nos levam a considerar as ações do nosso instituto como um movimento instituinte. Esse movimento está presente nas ações dos docentes, nas famílias que confiam nesse espaço, e nos bolsistas que estão lá aprendendo, enriquecendo o seu processo formativo e contribuindo com suas descobertas e produções de sentidos (Lopes; Macedo, 2011).

As experiências instituintes podem ser potencialmente afirmativas e encorajadoras. No entanto, são pouco reconhecidas. Linhares indica que sua articulação está aquém do potencial esperado. Elas representam uma reinvenção da cultura escolar que se alinha com processos de autonomização, quando as instituições enfrentam desafios e tentam se construir como comunidades educacionais, movidas por seus sonhos e desejos de um futuro melhor para seus estudantes, educadores, familiares e cidadãos (Linhares, 2005, p. 7-8).

A expressão "experiências instituintes", conforme Linhares (2005), refere-se às formas de conhecer e agir na vida que preservam o respeito pelo universo, mantêm a preocupação com

os seres vivos e se posicionam contra as desigualdades na sociedade. A autora afirma que nossa sociedade se enriquece ao incluir todas e todos. Ela ressalta que essa inclusão não apenas adiciona valor, mas também elimina formas opressivas de pensamento, rejeitando o binarismo presente em situações como certo versus errado, sujeito versus objeto, matéria versus espírito, e mentira versus verdade. Essas experiências fortalecem os indivíduos ao interligar múltiplas linguagens, espaços, tempos, formas de subjetivação e singularização. Elas promovem maneiras de aprender que são amorosas, participativas e solidárias, fomentando a autonomia e a abertura para acolher a curiosidade, a promoção da vida e formas de reinventá-la (p. 10).

Assim, compreendemos que as experiências instituintes estão em constante evolução e sobrevivem às incertezas, encontrando espaços para se estabelecer e se fortalecer em meio ao que já está instituído. No entanto, essas experiências não são protegidas nem separadas do que já está estabelecido. Elas coexistem, tentando se expandir em meio a resistências e confrontos. Por outro lado, o que está instituído tenta assimilar o que está sendo processado nessas experiências instituintes, a fim de diluí-las. Os espaços instituídos acreditam firmemente pertencer a um processo histórico vencedor, com concepções cristalizadas. Eles se julgam por suas decisões, que consideram acertadas e eficazes. Contudo, a autora destaca a importância de acreditarmos que a escola pode ser diferente, assim como a sociedade e a racionalidade que nos orienta (Linhares, 2005).

Ao ampliarmos nosso olhar sobre os processos formativos e corroborando os autores anteriores, Guedes e Ferreira (2018) discutem esse movimento autônomo em que os professores se tornam construtores de conhecimento. Eles defendem que essas experiências precisam ser reconhecidas por seu verdadeiro valor, reconhecendo o professor como protagonista de sua própria história. Ao observarmos o campo de nossa pesquisa, analisamos: não é exatamente isso que tem ocorrido com as professoras do CAp-UERJ e seus bolsistas, em colaboração?

Atentemo-nos para o destaque dos autores para a "pesquisa-formação como metodologia central de investigação" (Idem, p. 218), que visa superar as formas convencionais de pesquisa e formação. Eles explicam que, historicamente, os professores têm sido reduzidos a objetos de estudo em investigações que falam por eles e sobre eles. Defendem a dialogia com pesquisadores que também são professores, mantendo a curiosidade, a vontade de aprender e de criar coisas novas a partir de suas realidades, e continuam a contagiar suas crianças.

O professor-pesquisador, conforme apresentado pelos autores, buscam pesquisar a partir de sua própria prática, com o objetivo de reorientá-la ou retroalimentá-la. Além disso, ele investe

em sua prática, tornando-a o "ponto de partida e de mergulho exploratório", registrando todas as experiências para serem observadas criticamente (Idem, p. 219).

Nessa perspectiva, apoiamos os autores quando enfatizam que o professor não é um técnico ou um simples executor de tarefas ou receitas. Ele é um profissional que pensa, interage, dialoga com a teoria, troca e colabora com seus pares. Assim, ele produz conhecimento a partir das necessidades reais que surgem na prática educacional e nos processos de exclusão. Vejamos o que nos dizem:

Tomando as ideias expostas até aqui, reafirmamos a concepção de formação docente como um processo que inclui sujeitos autônomos, que precisam ser considerados como construtores de conhecimento, cuja experiência precisa ser reconhecida, valorizada e mobilizada nas ações formativas, ou seja, profissionais que reconheçam as suas funções e estejam cientes das relações que estabelecerão nas instituições educacionais e que tenham clareza das suas intenções no processo de conhecimento. Defendemos uma formação que coloque o professor no centro do processo, aparecendo como protagonista e autor de sua própria história e que cuide não só da razão, mas também, e principalmente, da emoção e das sensibilidades (Guedes; Ferreira, 2018, p. 230-231).

Os autores, em concordância com Linhares (2005), questionam os modelos formativos que apresentam o professor como 'o sujeito da falta', para quem qualquer formação, com qualquer teoria, poderia ser suficiente para preencher essa lacuna. Segundo essa visão, não seria necessário oferecer algo muito elaborado ou de qualidade, bastando submetê-lo a uma atualização da moda, com tecnologias vigentes e atrativas. Guedes e Ferreira (2018) questionam esse processo formativo, acreditando e defendendo na potência autoformadora do professor. Argumentam que alguns cursos de formação de professores não fundamentam teoricamente a atuação dos futuros docentes, nem localizam a prática como referência para essa fundamentação teórica. Eles compreendem a indissociabilidade entre essas duas dimensões e consideram um desafio garantir que teoria e prática docente estejam articuladas nos processos formativos.

Já Nóvoa (2019) analisa a formação de professores a partir de um ciclo de desenvolvimento profissional, que inclui a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada. O autor destaca que o estudo sobre a formação de professores “se concentra no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente” (p.19). Ele afirma ainda que “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (p. 20). Concordamos com essa visão, pois, assim acontece com muitas outras professoras no início de carreira. Certamente nos sentimos “caindo de paraquedas” em uma escola, sem saber bem o que fazer, qual caminho seguir, que metodologia adotar, conhecendo pouco sobre o público atendido,

a localidade e a comunidade escolar. Tudo é muito novo e desafiador, e certamente gostaríamos de uma preparação prévia para esse momento. Porém, lançados à própria sorte, vamos encontrando caminhos possíveis e nos apoiando em outras experiências.

Nóvoa (2019) introduz a primeira fase do ciclo de desenvolvimento profissional, a formação inicial, e argumenta que é necessário reestruturar os ambientes formativos para professores, aproximando-os das experiências vivenciadas nas escolas:

É evidente que todas as profissões têm um lado conservador e rotineiro, o que as impede de construírem políticas de formação que conduzam à renovação das práticas e dos processos de trabalho. Impõe-se, por isso, compreender a importância de uma interação entre estes três espaços – profissionais, universitários e escolares – pois é na interação entre três vértices, neste triângulo, que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente (Nóvoa, 2019, p. 7).

Vamos voltar nosso olhar para os processos formativos dos bolsistas do CAP-UERJ. É fácil perceber que estão alinhados com as premissas do autor. Principalmente porque envolvem os espaços mencionados por ele: profissionais, universitários e escolares.

Nóvoa (2019) defende formações direcionadas para o exercício da profissão, acreditando que a conexão entre formação e profissão é fundamental para a elaboração de programas de formação de professores. Além disso, ele argumenta que essa questão é crucial para a renovação da profissão docente. O autor avança ao afirmar que as instituições formadoras não têm conseguido estabelecer essa conexão com a profissão docente. Assim como o autor, acredito e confio nesse ponto de vista. Falar de formação voltada para a profissão é discutir a prática docente, estratégias, vivências e teorias que dialoguem com a realidade das salas de aula em escolas de camadas populares.

Em consonância com o autor (Nóvoa, 2019), observamos que, ao contrário da formação de médicos ou outros profissionais, os professores recém-formados "são deixados à própria sorte nas escolas", sem apoio, "lutando sozinhos pela sua sobrevivência" (p.8). O autor nos alerta sobre a necessidade de mudar essa situação e construir políticas públicas de indução profissional. Segundo ele, a indução profissional, como a segunda fase do ciclo de desenvolvimento profissional, é essencial para cuidar do ingresso na profissão docente. Portanto, o autor reconhece a importância dos programas de formação em destacar a profissionalidade docente em toda a sua pluralidade e diversidade de dimensões, e não apenas no referencial pedagógico (Idem, p. 9).

O CAP-UERJ como espaço formativo

O Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, o CAP-UERJ, destaca-se como um espaço formativo privilegiado dentro do contexto educacional do Rio de Janeiro, desempenhando um papel central na formação de professores e na implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Fundado com a missão de funcionar como um laboratório pedagógico, nossa escola oferece aos futuros educadores a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar de maneira integrada, permitindo que as teorias aprendidas na academia sejam aplicadas em contextos reais de ensino. Essa função histórica é essencial para a construção de uma identidade docente sólida e reflexiva, como destaca Nóvoa (2019), que afirma que "a formação de professores precisa estar ancorada em experiências concretas e vivenciais" (p. 21).

Em consonância, Gatti (2013) ressalta a importância de ambientes formativos que propiciem uma "reflexão crítica sobre a prática educativa" (p. 53), algo que consideramos que o CAP-UERJ promove ativamente, integrando a teoria e a prática de forma contextualizada e indissociável (Lopes; Macedo, 2011).

Dentro do contexto das políticas públicas educacionais, o CAP-UERJ se destaca por seu compromisso em promover uma formação docente que é alinhada com as diretrizes nacionais, mas que também reconhece as especificidades e desafios do ensino em contextos urbanos complexos. Como destaca Libâneo (2005), "a formação de professores deve ser compreendida como um processo contínuo, que vai além da formação inicial e que deve estar intrinsecamente ligado às experiências práticas vivenciadas nas escolas" (p. 21). O CAP-UERJ exemplifica essa visão ao oferecer programas como o PRODOCÊNCIA, que visam a atualização e o desenvolvimento contínuo de competências pedagógicas, sempre com um olhar atento às necessidades concretas das escolas públicas do Rio de Janeiro.

Saviani (2009) e Tardif (2012) também discutem a importância das escolas-laboratório na formação de professores, ressaltando que essas instituições permitem uma imersão profunda na prática pedagógica, algo que é essencial para a construção de uma identidade profissional sólida. Conforme Tardif (2012) observa, "a prática pedagógica em contextos reais de ensino é fundamental para que os futuros professores possam desenvolver uma compreensão crítica e reflexiva sobre os desafios que enfrentarão ao longo de suas carreiras" (p. 45).

Além disso, Pimenta (2012) enfatiza que "as escolas de aplicação são fundamentais para o desenvolvimento de competências docentes que envolvem tanto o domínio de conteúdos específicos quanto a habilidade de lidar com os desafios sociais e culturais da sala de aula" (p. 28). Esse enfoque permite que os professores em formação compreendam a complexidade da

educação em contextos desafiadores, como o Rio de Janeiro, onde questões de desigualdade social e diversidade cultural são particularmente acentuadas.

O posicionamento do CAP-UERJ em relação às políticas públicas educacionais reflete seu compromisso com a melhoria da educação pública por meio da formação de professores críticos e reflexivos. Programas como o PRODOCÊNCIA, implementados no CAP-UERJ, exemplificam como a instituição se alinha às diretrizes nacionais ao mesmo tempo em que responde às demandas específicas das escolas públicas locais. Tardif (2012) argumenta que "a prática pedagógica em contextos reais é insubstituível na formação de professores" (p.84), uma visão que é corroborada por autores como Freire (1996), que defende uma educação que esteja profundamente enraizada na realidade social dos alunos e professores. Ao oferecer um ambiente onde a teoria educacional é constantemente confrontada e enriquecida pela prática, nossa escola não apenas prepara seus alunos para o exercício da docência, mas também contribui para a construção de uma educação mais equitativa e inclusiva, alinhada com as necessidades das comunidades escolares do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, consideramos que o CAP-UERJ oferece um ambiente formativo em que os professores não apenas aprendem a ensinar, mas também a refletir criticamente sobre sua prática e a buscar constantemente novas formas de melhorar o processo educativo. Ele se consolida como um espaço formativo privilegiado, onde a prática educativa é constantemente renovada e onde futuros professores são formados para atuar de maneira crítica e reflexiva. A instituição exemplifica como as escolas-laboratório podem contribuir para a formação de uma nova geração de educadores, preparados para enfrentar os desafios do século XXI e comprometidos com a construção de uma educação mais justa e inclusiva.

O Prodocência

O "Prodocência" é um programa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) destinado à formação de professores. Seu propósito é aprimorar a capacitação docente, proporcionando oportunidades de desenvolvimento profissional para professores e graduandos da instituição. O programa busca atualizar metodologias, fomentar a troca de experiências e estimular a pesquisa. Em julho de 2022, iniciamos o Prodocência nesta instituição, com a seleção de cinco bolsistas dos cursos de graduação por cada projeto. Toda pesquisa é desenvolvida no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ), envolvendo turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para este artigo apresentamos os projetos de duas professoras e colegas de trabalho. O primeiro deles, intitulado “Alfabetização e Letramento no Contexto de Pandemia: implicações e desdobramentos do Ensino Remoto Emergencial”, tem como objetivo principal investigar a alfabetização e o letramento, bem como as possíveis perdas pedagógicas associadas à pandemia de COVID-19, entre estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental no CAP-UERJ.

Realizamos pesquisa descritiva, teórico-metodológica e de caráter qualitativo, que inclui ações como estudos teóricos com autores relevantes para o tema de pesquisa; observação dos bolsistas em sala de aula dos anos iniciais; registro de um caderno de campo; e reuniões quinzenais de grupos de estudo. Em 2023, também começamos a realizar diálogos com professores para identificar possíveis estratégias utilizadas para que todos possam aprender.

Com uma estrutura de formação parecida, o segundo projeto, denominado “Integralidade e Educação: o CAP-UERJ como potência institucional” tem o intuito de pensar sobre as práticas educativas trabalhadas nos anos iniciais do CAP-UERJ. Entendemos esse espaço como uma potência institucional na perspectiva da integralidade, ou seja, que valoriza as multiplicidades e singularidades dos indivíduos, desenvolvendo propostas que ampliem seus conhecimentos em diferentes aspectos. O diálogo com pautas sociais atuais nos faz pensar nos estudantes como produtores de conhecimento e curriculistas.

Assim como o projeto anterior, também apresentamos como desenvolvimento pesquisa descritiva, teórico-metodológica e de caráter qualitativo, bem como estudos teóricos semanais; observações dos estudantes nas diferentes salas de aula dos anos iniciais e diálogos com docentes sobre nosso fazer pedagógico.

Durante esses dois anos de projeto, os bolsistas prodcentes têm vivenciado o cotidiano da educação básica, participando de diversas atividades escolares, principalmente a observação em sala de aula e o acompanhamento dos estudantes e das estratégias docentes. Contudo, participam também de momentos importantes neste contexto escolar, como as Olimpíadas estudantis, reuniões com responsáveis, jornadas científicas e outras culminâncias de projetos escolares, pois consideramos serem potentes momentos formativos de vivências escolares, que auxiliarão em suas formações. O CAP-UERJ, neste momento, se apresenta como um espaço para pesquisa acadêmica, por meio das atividades coordenadas por seus docentes.

A Experiência dos bolsistas da graduação como processo formativo

Quando pensamos na experiência que os bolsistas realizam no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, concordamos que cada um deles avança em seu processo formativo e agrega contribuições ímpares que lhes são oportunizadas através da sua passagem pelo Instituto.

Ao participar do cotidiano escolar, defendemos que o bolsista acompanhe as ações desenvolvidas em vários ambientes e atividades pertinentes à escola de educação básica, como a sala de aula, a reunião de responsáveis, as atividades externas de saída com estudantes, as culminâncias de projetos e festejos em geral, vivências que compreendemos como importantes momentos formativos.

Indubitavelmente, a vivência na escola de educação básica é fundamental para a formação prática do futuro educador. Reconhecemos que esta experiência proporciona uma imersão no ambiente escolar. Essa prática complementa a teoria aprendida em sala de aula, permitindo que o bolsista desenvolva uma compreensão mais profunda das dinâmicas, das necessidades dos alunos e das múltiplas estratégias de ensino. Além disso, o contato direto com professores experientes e a convivência com os desafios reais do ensino contribuem para a formação de um educador mais preparado e sensível às demandas da profissão.

Ademais, temos acompanhado, com tristeza, as duras críticas quanto aos cursos de licenciatura e sua pouca relação com a prática docente. Diniz-Pereira (2006) afirma que a estrutura dos cursos de formação docente privilegia a teoria em detrimento da formação em um contexto prático e articulado com a realidade profissional.

Na mesma perspectiva, Gatti e Barreto (2009) analisam que:

Constata-se nas instituições de ensino superior que oferecem licenciaturas a ausência de um perfil profissional claro de professor. Os currículos não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula. Continuam a privilegiar preponderantemente os conhecimentos da área disciplinar em detrimento dos conhecimentos pedagógicos propriamente ditos (p. 258).

Além de fortalecer a competência técnica, defendemos que a vivência escolar, sob a orientação das coordenadoras, tem favorecido aos nossos bolsistas o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, comunicação e resolução de conflitos, essenciais para a docência. Ao acompanhar e lidar com diferentes situações dentro do ambiente escolar, o bolsista aprende a adaptar suas práticas pedagógicas, promovendo um ensino mais inclusivo e participativo. Tal processo também possibilita a construção de uma rede de contatos

profissionais, que pode ser valiosa para oportunidades futuras, inclusive de inserção no mercado de trabalho.

Ao vincularmos as experiências dos prodocentes na escola, concordamos com Pimenta (2015) e sua análise sobre a aprendizagem da docência, ao afirmar que é um processo contínuo. Para a autora, esse processo acontece ao longo da vida e da sua carreira. O professor aprende ensinando e ainda aprende com outros professores.

Destacamos a necessidade de reflexão dos futuros docentes quanto à sua ação. Sua presença na escola, sobretudo na sala de aula, provoca uma dinâmica no docente por ele observado de desejar ser melhor, se aperfeiçoar em sua prática para então se tornar um “bom exemplo”.

[...] refletir a própria prática constitui-se, portanto, em uma nova perspectiva de formação, que destaca a importância do estudo do pensamento prático dos professores como fator que influencia e determina a prática do ensino diferente da lógica da racionalidade técnica que se opõe ao desenvolvimento de uma prática reflexiva. (Pimenta, 2015, p. 203)

Concordamos com a autora e acreditamos que essa reflexão crítica para os prodocentes já iniciou a partir das suas vivências e interações na escola, o que a nosso ver é um ganho significativo para um estudante dos cursos de licenciatura.

Sob essa perspectiva, confirmamos que o Programa Prodocência no CAP-UERJ caminha ao encontro da abordagem da autora, contribuindo para o processo formativo dos bolsistas e a reflexão constante dos professores coordenadores. Ademais, o Prodocência, em sua gênese, busca desenvolver propostas inovadoras nas quais educadores e educandos sejam protagonistas do processo, permitindo uma reflexão crítica sobre a realidade e a contextualização das abordagens com os estudantes. Essas condições são essenciais para a formação dos futuros professores, sendo indispensável compreendê-los de forma integrada e contextualizada.

Como coordenadoras do Prodocência, defendemos que a experiência de nossos bolsistas na educação básica é um pilar crucial na formação de pedagogos capacitados e comprometidos com a transformação da educação. Nossa avaliação surge também impregnada das narrativas dos prodocentes em momentos e contextos diferentes de suas participações nos projetos, vejamos:

Quanto a nós, bolsistas do projeto, também estamos avançando em nosso processo formativo, acompanhando os estudantes que necessitam de apoio para o seu desenvolvimento; nos aprofundando mais quanto à inclusão de indivíduos das camadas sociais em vulnerabilidade social e acompanhando os professores ao pensarem em estratégias inclusivas para estes estudantes (Bolsista1).

Reconhecemos que atuar em um Instituto de Aplicação é muito enriquecedor para a nossa formação acadêmica e profissional de futuros pedagogos e nos permite a imersão no cotidiano escolar para aprender com essas vivências (Bolsista 2).

Sim, precisamos de uma educação inclusiva em sua totalidade. Uma pessoa que acredita na sua própria capacidade tem mais chances de aprender e se desenvolver. Culturalmente, as classes menos favorecidas não acreditam que são capazes “de chegar lá”, se tornar um médico, juiz e tantas outras profissões que em sua maioria estão em poder da classe média/alta. Infelizmente muitos alunos não se veem nesse lugar de pertencimento (Bolsista 3).

Reconhecemos que atuar em um Instituto de Aplicação é muito enriquecedor para a nossa formação acadêmica e profissional de futuros pedagogos e nos permite a imersão no cotidiano escolar para aprender com essas vivências (Bolsista 4).

Esperamos que cada vez mais as escolas proporcionem atividades em que o aluno não seja absorvedor, mas sim desenvolvedor e coparticipante da promoção do conhecimento. Esperamos continuar contribuindo para que os estudantes mais afetados pela pandemia tenham seu direito de aprender garantido e se sintam incluídos no ambiente escolar (Bolsista 5).

Desta forma, acreditamos estarmos contribuindo com o direito de aprender de alguns estudantes, que constatamos estarem em prejuízo, após a pandemia, promovendo ações que os inclua no processo da aprendizagem matemática de forma lúdica e prazerosa (Bolsista 6).

A participação em um ambiente educacional focado na formação integral dos alunos ampliou minha compreensão sobre as múltiplas dimensões do processo de ensino-aprendizagem. Aprendi a valorizar a importância de considerar o aluno como um ser completo, cujas necessidades vão além do conteúdo acadêmico, englobando também aspectos emocionais, sociais e culturais (Bolsista 7).

Essa vivência aprofundou minha percepção sobre a importância de adotar um olhar atento e humanizado no campo educacional. A escola deve assumir um papel fundamental para tentar romper com impactos sociais negativos. E nós ajudamos, contribuindo com isso, a partir de nossas vivências e experiências atuando em sala de aula (Bolsista 8).

Ao se posicionarem como educadores, os bolsistas e futuros professores assumem um papel político, no sentido de se colocarem em constante formação e crescimento, se moldando a partir de sua incompletude, tanto como ser humano quanto como profissional. No dizer de Freire (1996), “Esse é um processo natural, pois é na interação com o outro que ocorrem o ensino e a aprendizagem em uma perspectiva coletiva” (p. 53).

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

A escola, enquanto instituição histórica e social, desempenha um papel central na formação dos indivíduos, influenciando as relações de poder e as concepções de aprendizagem. Libâneo (2005) destaca a importância de uma formação docente que não se restrinja às competências pedagógicas, mas também inclua uma dimensão ética e social. Nesse contexto, o CAP-UERJ se destaca, não só pela preparação dos professores, mas também pelo processo contínuo de reflexão

e construção de conhecimento, essencial para o diálogo entre a prática e as teorias educacionais. O “movimento instituinte”, de Linhares (2005), representa essa busca constante por renovação nas práticas pedagógicas, valorizando autonomia, participação e co-construção do saber.

O Prodocência, como movimento instituinte, é uma ação poderosa que envolve os bolsistas de licenciatura na educação básica antes de sua formação. O ciclo de desenvolvimento profissional, descrito por Nóvoa (2019), ocorre entre os bolsistas e os professores coordenadores, sendo uma troca essencial para a formação docente. A interação entre universidades, espaços profissionais e escolares é fundamental para a construção de uma identidade docente sólida. No CAP-UERJ, isso se reflete nas práticas dos bolsistas, que combinam teoria e prática de forma integrada.

Guedes e Ferreira (2018) enfatizam a importância da “pesquisa-formação”, onde o professor é protagonista de seu próprio aprendizado, desafiando modelos tradicionais de formação. No CAP-UERJ, essa abordagem se concretiza através das práticas desenvolvidas pelos bolsistas do Prodocência, promovendo uma formação integral e humanizadora. Os projetos estão em andamento, mas já é visível o crescimento dos bolsistas, que ampliam seus conhecimentos científicos e ganham experiência prática. A instituição também se beneficia do vínculo com o projeto, incentivando a pesquisa na educação básica e refletindo sobre a prática docente.

Nós, coordenadoras dos projetos, também nos consideramos em crescimento contínuo, aprendendo com as trocas vivenciadas. Acreditamos que estão contribuindo para a formação de futuros profissionais da educação, ajudando na construção de uma sociedade mais justa, democrática e participativa (Gigante, 2021).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de Professores - Pesquisas, Representação e Poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GIGANTE, Camila Costa. **A educação integral na base nacional comum curricular**. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 29. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, 34 (123), 1355-1379, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2009.

GUEDES, A. O.; FERREIRA, M. D. Arte, estética e diálogo na Educação Infantil: registros invisibilizados e sentidos (des)sensibilizados. In: **Roteiro**, v. 43, p. 1051-1070, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v43i3>

GUEDES, Adrienne Ogêda; FERREIRA, Michele Dantas. Concepções de Docência na Educação Infantil, Arte E Educação Estética: percurso de investigações de um grupo de pesquisa. **Revista POIÉISIS**. Unisul, Tubarão, v.12, n. 21, p. 216-234, Jan/Jun 2018. DOI: 10.19177/prppge.v12e212018216-234.

LIBÂNEO, José C. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 4. ed. São Paulo: Alínea, 2005.

LINHARES, Célia. Políticas de formação de professores e experiências instituintes. Niterói: ALEPH, v. 1, p. 22-31, 2005. ISSN 1807-6211.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA. Antônio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3. 2019. DOI <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

SOUZA, A. L. G. de, O estilo da escrita que se constitui em dialogia com o outro. In: MOTTA, Flávia; SOUZA, A. L. G. d. (Orgs.) **Tem Heterociência na Baixada: produções bakhtinianas em territórios fluminenses**. 1ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

PIMENTA, S. G. **Didática: teoria e pesquisa**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2015.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes. 2012.