

A iniciação à docência das estudantes de Pedagogia: relato de experiência sobre a alfabetização de jovens, adultos e idosos no âmbito do Programa de Residência Pedagógica

Carlos Soares Barbosa¹
Jaqueline Luzia da Silva²

Resumo

O presente trabalho se trata de um relato de experiência vivenciada no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP), Subprojeto Alfabetização, no período compreendido entre os anos de 2020 e 2022. Tal experiência se deu na orientação de estudantes do Curso de Pedagogia que participaram do Programa, realizando a iniciação à docência, e de professoras preceptoras, em escolas e turmas de alfabetização na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Aqui, nos propomos a realizar uma análise sobre as experiências e as aprendizagens construídas/desenvolvidas pelas participantes do Subprojeto. O referencial teórico compreende estudos de autores do campo da formação docente e da alfabetização, em busca do diálogo com as experiências aqui relatadas. A metodologia parte do procedimento de coleta de informações nos relatórios produzidos semestralmente pelas residentes-discentes e anotações no diário de campo dos professores orientadores, a partir dos diálogos estabelecidos no grupo de estudos, nas reuniões com as professoras preceptoras e na interação entre os integrantes. As principais conclusões apontam a necessidade de uma formação, tanto inicial quanto continuada, que compreenda as especificidades da EJA, as características dos sujeitos atendidos e a realidade das escolas.

Palavras-chave

Programa de Residência Pedagógica (PRP); alfabetização; Educação de Jovens e Adultos (EJA); formação docente; práticas pedagógicas.

¹ Professor Adjunto da Faculdade de Educação; Docente Orientador do Programa de Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia – UERJ /Maracanã (2020-2022).

² Professora Adjunta da Faculdade de Educação; Docente Orientadora voluntária do Programa de Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia – UERJ /Maracanã (2020-2022).

Introdução

Conforme prevê a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, a educação escolar é um direito de todos, inclusive das pessoas jovens, adultas e idosas que não tiveram acesso a ela na chamada idade própria. Embora se trate de um direito subjetivo e dever do Estado em garanti-lo, ainda existem no país em torno de 11,3 milhões de brasileiros analfabetos com 15 anos ou mais, o correspondente a 6,8% da população (IBGE, Pnad-C, 2019). Esse quantitativo aumenta para 38 milhões de pessoas, de 15 a 64 anos, quando se considera os chamados analfabetos funcionais, isto é, pessoas com níveis de aprendizagens abaixo dos mínimos socialmente necessários em tarefas cotidianas de leitura, escrita e cálculo para que possam manter e desenvolver as competências características do alfabetismo.

Em face desse quadro e tendo em vista o dever constitucional, cabe ao Estado elaborar políticas e implementar ações – por meio de suas distintas instituições – que venham a modificar essa triste realidade. Entre essas instituições está a universidade pública, que não deve se furtar do compromisso social de formar professores qualificados em todas as etapas e modalidades, inclusive na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sobretudo, por se tratar de uma modalidade da educação básica demandante de um fazer pedagógico e de formação docente atenta as suas especificidades.

Todavia, pesquisas demonstram que a modalidade adquire inexpressivo espaço nas matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas da maioria da Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. Segundo Soares (2008), em 2005, das 612 IES brasileiras que ofertavam o curso de Pedagogia e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos, apenas 15 ofereciam a habilitação de EJA (2,45%); e entre os 1698 cursos existentes à época, somente 27 ofertavam essa formação específica (1,59%). Em pesquisa recente, Barbosa e Pires (2020) expõem que pouco se avançou no sentido de minimizar as lacunas sobre os estudos da EJA na formação inicial docente somado ao fato de ainda não haver concursos específicos para atuação na modalidade. O resultado dessa situação, em muitas salas de aula do país, é igualmente evidenciado pelas pesquisas, qual seja, a utilização de práticas pedagógica empobrecidas conceitualmente e a chamada “infantilização da EJA”, em

decorrência da transposição de métodos, recursos didáticos e procedimentos avaliativos usados com crianças e adolescentes.

Contribuir para minimizar este déficit nos cursos de licenciatura foi o que motivou um grupo de professores-pesquisadores da área da EJA, vinculados institucionalmente à Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a participar do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), em 2011, e do Programa Residência Pedagógica (PRP), em 2018, criados e supervisionados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Afora essa motivação inicial, vislumbramos uma formação docente que proporcione aos futuros professores o desenvolvimento da capacidade de problematizarem, analisarem, criticarem e compreenderem sua práxis docente e da práxis que ocorre nas escolas – entendidas como *lócus* da produção de saberes e não somente espaço da aplicação da teoria, na prática. Para isso, em diálogo com Pimenta e Lima (2017), entendemos ser necessária a formação de “professores reflexivos” – pesquisadores de sua própria prática. Essa foi a concepção que fundamentou o subprojeto Alfabetização, no âmbito do Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Conforme expresso no Edital Capes nº 1/2020, o Programa de Residência Pedagógica caracteriza-se por ser uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, visando a induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica a partir da segunda metade de seu curso. De acordo com o referido documento, os objetivos do Programa são:

I - Incentivar a formação dos docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; II- incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; III - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); IV - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e V - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores. (BRASIL, 2020)

Com duração de 18 meses, o PRP é estruturado em três blocos com duração de seis meses cada e carga horária total de 140 horas por módulo, assim distribuídas:

40 horas de prática docente, 14 horas de planejamento e 86 horas de estudo, reuniões, observação da prática e centros de estudo.

A participação do Curso de Pedagogia da Uerj-Maracanã no Programa se deu por meio do Subprojeto Alfabetização, realizado em parceria com a Escola Municipal Professor Lourenço Filho, pertencente à Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro; com a Escola Governador Roberto da Silveira e a Escola Ernesto Che Guevara, ambas pertencentes à Rede Municipal de Educação de Mesquita (denominadas escolas-campo). A equipe do Subprojeto foi formada por dois professores orientadores (sendo uma voluntária) – docentes da Faculdade de Educação/Uerj –; 30 residentes-discentes, das quais seis eram voluntárias – estudantes de Pedagogia, matriculadas entre o 5º e o 8º períodos nas modalidades presencial ou a distância; e três professoras preceptoras (docentes das escolas-campo).

O referido Subprojeto teve o propósito de: i) fortalecer o compromisso do futuro docente com a aprendizagem de jovens, adultos e idosos, especialmente quanto ao desenvolvimento das competências, habilidades e atitudes de leitura e escrita com autonomia; ii) promover reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na alfabetização de jovens e adultos, visando à construção de novas metodologias e de materiais didáticos adequados a universo linguístico-cultural dos educandos; iii) promover maior articulação entre teoria e prática por meio da troca de conhecimentos e fazeres entre os professores da educação básica e as licenciandas; iv) estimular futuros professores para a docência na EJA, atentos as suas especificidades; v) contribuir para a garantia do direito à educação de qualidade para jovens, adultos e idosos, reconhecendo ser a formação docente uma importante variável para tal finalidade.

Para o alcance desses objetivos, a participação das residentes foi planejada para ocorrer, inicialmente, em três ações distintas, a saber: grupo de estudos, a serem realizados na Uerj uma vez por mês, sob a coordenação dos professores orientadores; comparecimento à escola duas vezes semanais para a observação reflexiva das práticas docentes, bem como a regência de classe sob a orientação e acompanhamento das professoras preceptoras – cada uma responsável pelo acompanhamento de oito residentes bolsistas e duas voluntárias.

Porém, com a pandemia mundial da Covid-19 e a suspensão das atividades educativas presenciais, o planejamento inicial teve de ser reformulado. O grupo de estudos passou a ocorrer por meio de reuniões virtuais semanais com a finalidade de refletir coletivamente as questões referentes à EJA, à alfabetização, à formação docente e aos desafios do ensino remoto para a modalidade. Da mesma forma, as professoras preceptoras e as residentes passaram a realizar encontros semanais com vistas à reflexão sobre as práticas pedagógicas e elaboração de materiais didáticos adaptados ao ensino remoto.

À luz dessas considerações iniciais, o objetivo deste texto é apresentar analiticamente as experiências e as aprendizagens construídas/desenvolvidas pelas participantes do Subprojeto Alfabetização, executado entre outubro de 2020 e abril de 2022. Para isso, constitui como procedimento de coleta de informações os relatórios produzidos semestralmente pelas residentes-discentes e anotações no diário de campo dos professores orientadores a partir dos diálogos estabelecidos no grupo de estudo, nas reuniões com as professoras preceptoras e na interação e trocas de mensagens entre os integrantes pelo aplicativo de conversas *WhatsApp*.

Este texto se estrutura em cinco partes. Na primeira delas, tecemos uma abordagem sobre a práxis reflexiva na formação docente; na segunda parte, discutimos a prática de iniciação à docência no interior do Programa de Residência Pedagógica; na terceira parte, relatamos a experiência vivenciada nos grupos de estudos, reconhecendo-os como espaço de trocas e construção coletiva de conhecimentos; na quarta seção, trazemos a formação para a pesquisa das participantes do Programa e, por fim, fazemos as considerações finais.

Professor-reflexivo” e a práxis reflexiva na formação docente

Assim como toda política, a formação docente é um campo de disputa entre distintos projetos de escola e de sociedade. Um aspecto que tem provocado relativo debate reside na centralidade ou não da prática na formação de futuros professores. De um lado, estão os projetos que defendem que os licenciandos devem entrar em contato com a realidade educacional desde o início de sua formação como meio de fortalecer a relação entre teoria e prática, e aproximá-los à realidade das escolas e

aos desafios do ensino (NÓVOA, 2004). Do outro lado, os que defendem que a formação deve se dar em Instituições de Ensino Superior, pautada por uma sólida base teórica e prática no campo da educação para que seja capaz de atuar estrategicamente como intelectual e produtor de cultura, uma vez que as funções do professor não se restringem às atividades de sala de aula (GIROUX, 1997).

Ao analisarmos as diretrizes nacionais aprovadas nas duas décadas do novo milênio (Resolução CNE/CP nº 2/2002 e CNE/CP nº 02/2015), verifica-se que os espaços-tempos destinados à prática têm adquirido crescente destaque na formação inicial dos professores, sendo esta uma das principais diretrizes da agenda de organismos internacionais para as reformas na formação de professores.

O argumento utilizado por esses organismos, como a Unesco e o Banco Mundial, é de que os currículos de licenciatura têm sido muito teóricos e desvinculados das realidades escolares. O mesmo ocorre na recente Resolução CNE/CP nº 02/2019, que (re)define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O Artigo 11-III, determina que sejam reservadas 800 horas à prática, assim organizadas: 400 horas para o estágio supervisionado, “em situação real de trabalho em escola” (BRASIL, 2019, p. 6), e 400 horas para a prática dos componentes curriculares, distribuídas ao longo do curso e desde o seu início.

Ao destacar que o estágio supervisionado deve-se configurar “em situação real de trabalho em escola”, além de dar margem para que o estagiário venha a assumir integralmente a “gestão” da sala de aula, a Resolução CNE/CP nº 02/2019 privilegia os saberes da prática com ênfase na pedagogia das competências. Aí reside uma das preocupações de um grupo de teóricos do campo da formação docente, receosos de que o processo educacional adquira um caráter excessivamente instrumental, ao priorizar conteúdos, metodologias e técnicas que garantam maior eficácia da prática e melhor “gestão” da sala de aula. Assim, junto com a orientação do desenvolvimento de competências está o discurso da prática reflexiva, que se configura, entre outras atitudes do professor, na reflexão na ação, na solução de problemas e na metodologia de projetos.

A despeito das críticas dirigidas à concepção “professor reflexivo”, sua positividade consiste em buscar contrapor o racionalismo técnico e a falta de voz dos

professores na escola. Racionalismo técnico este, que por décadas orienta a organização curricular de muitos cursos de licenciatura no país (BARBOSA; FERNANDES, 2018), na qual pesquisa, ensino e prática se configuram como polos separados. E como caminho possível para a articulação entre essas dimensões, Nóvoa (2004) defende o desenvolvimento da pesquisa desde o início da formação do professor, nos quais a realidade escolar e as múltiplas dimensionalidades da docência se tornem campos privilegiados da reflexão.

Ao analisar os objetivos e a estrutura dos atuais programas federais para formação docente – como Pibid e Residência Pedagógica – verifica-se a convergência com essas concepções, já que visam inserir os licenciandos no cotidiano de escolas, proporcionando-lhes oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2010).

A concepção de “professor reflexivo” toma por referência o pensamento de Schön (1987; 2000), para quem a formação profissional deveria ter como base a “epistemologia da prática”, com a valorização dos conhecimentos construídos na prática profissional, por meio da reflexão, análise e problematização da prática, na prática. Fontana e Fávero (2013, p. 4) defendem que “reflexão e experimentação são elementos fundamentais na atuação docente, capazes de proporcionar uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades”. Por essa perspectiva, assumimos não ser possível formar futuros docentes pelos princípios conceituais do professor reflexivo sem o contato com a realidade escolar, pois somente “articulando a aprendizagem teórico-conceitual ofertada pela academia à vivência da sala de aula” (LOPES; MOREIRA; MACHADO; ANDRADE, 2021, p. 240) é possível formar um docente atento às atuais demandas pedagógicas.

A defesa feita aqui é de que a inserção dos futuros docentes no cotidiano escolar por meio da unidade teoria e prática (práxis) se constitui um momento fecundo para o “desenvolvimento de práticas investigativas, reflexivas para que os futuros professores possam assumir a postura de produtores de conhecimento a partir das situações complexas de seu trabalho e não como operários que se atêm à sua transmissão” (PANIAGO; SARMENTO; MEDEIROS; NUNES, 2018, p. 6). Foi esta a ideia que norteou o desenvolvimento das ações do Subprojeto Alfabetização.

Práticas de iniciação à docência

Uma das ações desenvolvidas no Subprojeto foi a confecção de materiais e atividades adaptadas ao ensino remoto. A necessidade de se confeccionar tais recursos se deu pela ausência de um material próprio produzido pelas redes de ensino de Mesquita e Rio de Janeiro aos estudantes da EJA e adequado às especificidades da alfabetização. Soma-se a isso a escassez de atividades para o público da EJA disponíveis na internet. Das poucas existentes, a maioria tende a ser infantilizada ou não condizente com a realidade dos educandos das escolas-campos.

Nesse sentido, tendo como pressuposto que “a escola só faz sentido na medida em que constrói condições para que os sujeitos possam resolver problemas sociais reais” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 141), a preocupação das discentes dirigiu-se à contextualização das atividades elaboradas, buscando trazer para o processo da alfabetização e letramento as experiências dos educandos e a relação que estabelecem entre o universo da leitura e da escrita. Lopes (2016) afirma que tudo aquilo que é selecionado e planejado como conteúdos e procedimentos didático-metodológicos só faz sentido se atender pontualmente aos modos de aprender dos estudantes.

O material didático elaborado foi impresso e disponibilizado na escola, devido ao baixo acesso às plataformas, ocasionado pelo reduzido pacote de internet e pouca habilidade dos estudantes no uso das tecnologias digitais. Entretanto, a pouca procura desses materiais na escola-campo do município do Rio de Janeiro levou as residentes à utilização de outra estratégia: o uso da plataforma de conversas *WhatsApp* a fim de manter o vínculo com os educandos e trabalhar as atividades elaboradas. Essa ferramenta foi igualmente utilizada pelas preceptoras e residentes das escolas-campos de Mesquita.

Para as residentes, a experiência de confeccionar materiais didáticos, selecionar conteúdos e elaborar atividades contextualizadas a realidade dos educandos proporcionou produtivas trocas de saberes. Para uma delas, “essa variedade de atividades, para o *WhatsApp* e impressas, nos possibilitaram trabalhar diversos aspectos, como oralidade, escrita e interpretação” (Residente J). E mais, reconhecem que “nesta troca, a professora preceptora ensina, mas também aprende. Proposições sobre ‘o que’, ‘como’ e ‘por que ensinar determinado conteúdo’ nortearam

nossa ação [...] E assim vamos nos aprimorando e aprendendo as múltiplas dimensões da docência, no exercício constante de reflexão das ações executadas (Residente B)”.

Observa-se, portanto, que a imersão reflexiva no contexto escolar, a aproximação entre universidade e escola, contribui para o rompimento da dicotomia entre teoria e prática ainda presente na organização curricular de muitos cursos de licenciatura no país (BARBOSA; FERNANDES, 2018), na qual pesquisa, ensino e prática se configuram como polos separados. Por essa razão, a observação das práticas pedagógicas e o planejamento/execução/avaliação de algumas atividades são compreendidos pelas residentes como “ações bastante positivas, uma vez que “estamos nos habituando a avaliar as propostas pedagógicas desenvolvidas no chão da escola, trazendo-as para o debate na universidade e propondo algumas mudanças a partir da apropriação teórica que obtemos nesse espaço” (Residente E). Para outra, “esse é um caminho que nos possibilita, no futuro, nos tornarmos professores reflexivos de nossas próprias práticas” (Residente H).

Contudo, conforme já anunciado, o ensino remoto produziu desafios não previstos até então. No primeiro ano do Programa, uma questão cara para as residentes em decorrência do não contato físico com os estudantes foi: como elaborar atividades contextualizadas sem conhecer a realidade dos educandos? Ainda que tenha se tentado minimizar essa situação com as informações cedidas pelas preceptoras, os relatórios mostram que a falta de contato físico com os estudantes provocava uma certa ansiedade nas residentes, especialmente quanto a construção de um currículo que contasse com a participação dos estudantes e que contemplasse suas expectativas e demandas.

Não obstante a finalidade das residentes tenha sido a de motivar os educandos jovens, adultos e idosos a não romperem os vínculos com a escola e continuarem os estudos no contexto de crise pandêmica, é bem verdade que muitas atividades tiveram de ser refeitas e replanejadas em virtude da baixa participação dos estudantes também às atividades planejadas para *WhatsApp*, o que causou uma certa frustração nas residentes, como se observa na narrativa de uma delas:

No início, a participação era expressiva e ainda assim nem todos os estudantes participavam. Ao longo dos meses, a interação foi se tornando cada vez mais baixa e os alunos que ainda participavam deixaram de enviar mensagens. Essa era a nossa angústia, pois as nossas expectativas contavam com que todos os(as) alunos(as) conversassem conosco a partir das nossas proposições (Residente L).

Ao buscar identificar as razões para a baixa participação, as residentes destacam as condições de subempregos dos estudantes, agravadas no período da crise sanitária; o cuidado integral dos filhos (que se encontravam em casa por conta da pandemia), o sentimento de tristeza em decorrência do distanciamento social e do aumento do número de óbitos provocado pelo vírus, a ideia de que o *WhatsApp* não é um local de aprendizagem e o fato de muitos ainda não serem alfabetizados convencionalmente e digitalmente, o que lhes traz insegurança em escrever publicamente ou enviar áudios. Tais dificuldades não são exclusivas dos estudantes das escolas-campo, pois como sinalizam as pesquisas recentes, o ensino remoto, apesar de necessário no contexto pandêmico, se constituiu uma prática excludente para a EJA (SILVA, BARBOSA, 2022). Por isso, a expectativa de estudantes, residentes e preceptoras era o retorno às atividades presenciais, o que ocorreu a partir da segunda quinzena de setembro de 2021 nas duas redes de ensino. Desde então, se descortinam novas experiências e aprendizagens.

No retorno ao ensino presencial, as preceptoras relataram que nem todos os estudantes matriculados em suas turmas retornaram à escola. Desta forma, pôde-se constatar o rompimento do vínculo com a escola e a fragilidade do contato com os estudantes durante o período de afastamento social. Para resolver esta questão, as escolas de ambas as redes se propuseram a procurar os estudantes, entrando em contato, informando que as aulas tinham voltado ao presencial, no processo conhecido como busca ativa. Também tiveram a iniciativa da chamada pública, divulgando as vagas abertas para a modalidade e atraindo pessoas para a matrícula na EJA.

As professoras preceptoras relatam o desafio de continuidade do processo de alfabetização, principalmente porque, no ano letivo de 2021, as redes de propuseram a aprovarem automaticamente os estudantes da EJA para a fase seguinte da escolarização. Desta forma, muitos alunos que ainda não tinham consolidado o processo de alfabetização, quando retornaram à escola, foram surpreendidos por estarem matriculados em classes mais avançadas do ponto de vista do processo de

aprendizagem. Como estratégia, uma das preceptoras disse que passou a permitir que os estudantes aprovados para outras turmas pudessem continuar assistindo suas aulas, para que se sentissem mais seguros em relação à alfabetização.

Estas ações são consideradas formativas, tanto para as professoras, quanto para as residentes e os próprios estudantes, no sentido de pensar e criar possibilidades para o acolhimento e o bem-estar dos estudantes nas escolas, considerando suas especificidades e demandas e reestabelecendo o vínculo com a instituição escolar.

As residentes relatam a alegria de poderem estar presencialmente nas escolas-campo. Elas demonstram como foi importante este contato, ainda que por pouco tempo, devido ao período do Programa. Estar na escola da EJA, planejar atividades junto com as preceptoras, dialogar com os sujeitos da EJA e participar ativamente da prática pedagógica estão entre os pontos mais relevantes apontados pelas residentes nas aulas presenciais.

Grupos de estudos: trocas e construção coletiva de conhecimentos

O exercício permanente de reflexão e problematização da prática foi o fio condutor dos encontros de estudos. Para isso, faz-se necessário um sólido embasamento teórico com propósito de articular teoria e prática. Assim, parte da carga horária do Subprojeto foi reservada para estudo de um conjunto de obras e documentos referentes à alfabetização³. Em síntese, essas obras ressaltam que a alfabetização não pode ser compreendida como um produto, mas sim um processo de cada sujeito, no qual devem ser consideradas as individualidades de atuação no mundo. Nesse aspecto, uma residente salienta:

cabe a todos nós, educadores, nos autoquestionar: o que eu penso acerca dos métodos de alfabetização? Qual o meu olhar diante das escolhas metodológicas e como eu observo a minha prática em relação a adoção desses métodos? É só o método que importa? A alfabetização é um campo de muita pesquisa, estudo e reflexão, mas o aluno só vai aprender a ler e a escrever? A alfabetização reduzida a método se resume a apenas saber ler e escrever? (Residente L).

³ A título de exemplo citamos as obras de Di Pierro, Vóvio, Ribeiro (2008); Silva (2021) e Souza (2016).

Os saberes dos jovens, adultos e idosos construídos nos diferentes espaços e nas múltiplas relações sociais podem conduzir e auxiliar o docente na construção e consolidação de uma prática pedagógica que tenha sentido para os educandos; daí ser importante que os alfabetizadores propiciem vivências das funções reais da escrita, fazendo uso de textos reais e de recursos linguísticos presentes nos contextos sociais, a exemplo de jornais, revistas, encartes de supermercados, mensagens de *WhatsApp*, com vistas a formar leitores e escritores para as práticas cotidianas de leitura e escrita e a mobilizar as aprendizagens em instrumento de ampliação da cidadania. Por essa perspectiva, a apropriação da leitura e da escrita deve ser compreendida para além da aquisição do código alfabético, mas sim um processo que venha a possibilitar o desenvolvimento humano, a mudança pessoal e social, além de despertar o interesse pelas questões políticas e a participação social. A partir dessa perspectiva, as residentes afirmam:

A atribuição de sentidos que os estudantes dão para o retorno à escola demonstra a importância da alfabetização e do letramento para eles e o quanto a inserção no espaço escolar pode auxiliar sua autonomia, participação e legitimação na sociedade que tem o domínio da cultura letrada (Residente A).

Os sujeitos participantes do processo de alfabetização e letramento são seres sociais que buscam a escola com a intenção de participar ativamente na cultura letrada e fazer uso dela. Portanto, é necessário considerar esta demanda durante a construção e elaboração da língua escrita. Trabalhar em sala de aula com planejamentos contextualizados, autorais e significativos contribui para uma aprendizagem significativa, isto é, para que o conhecimento construído pelo estudante seja útil para a sua vida em sociedade, permitindo que faça uso da leitura e da escrita em suas tarefas cotidianas.

Todavia, como destaca Silva (2018, p. 46), “Não basta saber ler e escrever, é preciso que a leitura e a escrita estejam a serviço de uma visão crítica e dinâmica do mundo, permitindo “des-velar” a realidade, para que os indivíduos possam desmascarar a mistificação desta, e chegar à plena realização do trabalho humano [...]”. Dessa forma, “ser alfabetizado deveria significar ser capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tornar-se consciente da realidade e transformá-la” (SOARES, 2003, p. 36). Para que essa perspectiva da alfabetização se realize é necessário alfabetizar letrando. Letramento entendido

[...] como um conceito que não se restringe à escolarização e muito menos à Língua Portuguesa, mas refere-se aos processos mentais que inserem os sujeitos em lógicas cognitivas diferentes daquelas com as quais estão acostumados. Incorporar essa noção aos estudos em alfabetização pode influenciar diretamente nas escolhas sobre os procedimentos didáticos. (LOPES, 2020, p. 210).

As atividades que envolvem sílabas separadas no processo de alfabetização é uma prática ainda muito recorrente na alfabetização de jovens, adultos e idosos. Freire (1989) tece crítica a essa metodologia, por entender a alfabetização como um ato criador. Para Freire, o alfabetizando deseja construir a partir da linguagem oral a linguagem escrita, logo, as palavras utilizadas nesse processo devem coincidir com a sua realidade. Considera a prática de memorização de sílabas como um processo mecânico, que anula a capacidade criativa dos sujeitos, com isso, não cabe o uso de sílabas isoladas nesse processo de aprendizagem, não devendo “reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras” (FREIRE, 1989. p. 13).

Na contramão dessa concepção, a atual Política Nacional de Alfabetização (PNA), lançada em 2019 e igualmente discutida em nossos encontros de estudos, enfatiza o uso do método fônico sob a justificativa de que os altos índices de analfabetismo no país são decorrentes do uso massivo das ideias de Paulo Freire e Magda Soares, considerados ideológicos e inapropriados. Todavia, o elevado índice de analfabetismo não pode ser compreendido como um fenômeno individual ou resultado de práticas educativas ineficazes. Ele guarda estreita ligação com as dimensões sociais, econômicas e políticas de nosso país. Esta é também a concepção defendida por Freire e por Mortatti, que afirmam que a alfabetização não é uma questão de método e sim de projeto de sociedade.

Ao estimular as residentes para a criação de metodologias inovadoras – um dos objetivos do Programa de Residência Pedagógica –, entendemos que “não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino” (SOARES, 2004, p. 16). Se ninguém aprende da mesma maneira, se não há uma única forma de aprender dadas as diferenças dos sujeitos, para as residentes não é muito apropriado apostar na centralidade de um único método, desconsiderando as desigualdades sociais, as estruturas e condições da aprendizagem. Segundo Machado e Lopes (2019, p. 146): “A noção de métodos de alfabetização está relacionada à ideia de

modelos de sujeitos eleitos a partir de valores e julgamentos sociais porque se constrói através da idealização de um determinado comportamento de aprendizagem”. Assim, uma das residentes questiona: “e caso o educando não aprenda por esse [determinado] método, será negligenciado o seu direito de aprender?” (Residente K).

Desenvolvendo o olhar pesquisador sobre a prática pedagógica

Do mesmo modo que a prática em si não é formadora, mas sim a reflexão que se faz sobre ela; reflexão *per se* tampouco é sinônimo de pesquisa. Entendendo que a capacidade de refletir é uma propriedade peculiar do ser humano, corroboramos com Freire (1996, p. 29; 32) de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro” [...] “O de que se precisa é que, em sua formação, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”. Nesse sentido, o compromisso com a escola pública, laica, republicana e de qualidade para todos também passa pela mudança de concepções nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Conceber a formação docente na perspectiva da práxis, enquanto estatuto epistemológico que supera a dicotomia teoria e prática, exige que a pesquisa se constitua como caminho metodológico para a inserção das residentes no cotidiano escolar. A Resolução CNE nº 02/2015 (BRASIL, 2015, p. 6) já sinalizava a pesquisa como componente fundamental para a formação e prática docente, “valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa”.

Ghedin e Almeida (2011) demonstram que, para o aprimoramento da prática, na perspectiva da práxis, algumas experiências de estágio supervisionado curricular vêm sendo desenvolvidas tendo por base a estratégia metodológica da pesquisa, vinculada à discussão de conceitos fundamentais para o processo formativo. Da mesma forma, o plano de ação do Subprojeto Alfabetização constituiu a pesquisa como principal procedimento metodológico para a iniciação à docência, sob o entendimento de pesquisas *na* e *com* a escola, em vez de *sobre* a escola. Diniz-Pereira e Lacerda (2009) asseveram que pesquisas *sobre* a escola e os professores não contribuem significativamente para o conhecimento do cotidiano escolar e para a necessária aproximação entre universidade e escola. Por essa perspectiva, não se

trata de questionar as abordagens metodológicas e explicar as práticas empregadas, mas tentar compreender os significados que as perpassam, fazendo dos professores participantes do processo de investigação e não os restringir a qualidade de meros “objetos”.

A partir do percurso metodológicos proposto pelos teóricos aqui referenciados, no transcorrer do segundo módulo, residentes foram instadas a identificar os múltiplos aspectos da docência e os desafios em lecionar em turmas multisseriadas – modo como são organizadas as turmas de EJA na etapa do Ensino Fundamental I nas Redes Municipais de Educação do Rio de Janeiro e de Mesquita. A partir de então, a metodologia científica passou a ser um dos temas acolhidos nos grupos de estudos, sob o entendimento de que a iniciação à docência deve vir acompanhada da iniciação à pesquisa.

Foram iniciadas cinco pesquisas, após a formação de grupos de residentes, por temas de interesses, tendo sido constatada a centralidade dada aos desafios do ensino remoto para jovens, adultos e idosos na etapa da alfabetização. Os “achados da pesquisa” foram socializados por meio da produção de artigos e de participação em eventos acadêmicos, entre eles, a XIX Semana de Graduação (Uerj Sem Muros), ocorrido na primeira semana de novembro de 2021, e o II Encontro Estadual Pibid-RP, ocorrido entre 22 e 26 de novembro do mesmo ano⁴. Pode-se considerar que esses fazeres não foram algo fácil ou rápido, visto que a maioria das residentes e as professoras preceptoras não tinham vivenciado a experiência de iniciação à pesquisa e a escrita de artigos científicos, o que exigiu muito estudo, reflexão, leitura e desenvolvimento de competências necessárias para o trabalho em grupo. Vale registrar que as residentes buscam compreender a prática profissional e os significados do que é ser professor nos limites da etapa em que se encontram no processo de formação docente, que não se esgota com e na graduação. Como expõe Fávero (1981, p. 19),

⁴ Os artigos produzidos foram: Experiências Pedagógicas na Alfabetização da EJA durante o Ensino Remoto em uma Escola Municipal da Zona Norte do Rio de Janeiro: limites e possibilidades; O uso das tecnologias digitais na educação de jovens e adultos em tempos de ensino remoto; Reflexões sobre a formação continuada dos docentes da EJA da rede municipal de Mesquita em tempo de pandemia do Covid-19; Da sala à tela: reflexões sobre os desafios do ensino remoto na EJA em tempos de pandemia (Covid-19); A formação dos educandos da EJA: os desafios impostos pela pandemia do novo coronavírus nos processos de aprendizagem.

[...] a formação do educador não se concretiza de uma só vez, é um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso, é o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade essa que não pode ser tomada como uma coisa pronta, acabada, ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e como tal precisa ser pensado. Portanto, o processo de formação inicial e a construção da identidade docente são realizados individualmente, como também na interação com o outro, na relação e socialização com seus pares, onde o futuro professor desenvolve, modifica e transforma a sua formação e identidade docente.

Na análise dos relatórios, dos encontros de estudos e da apresentação nos seminários e demais eventos acadêmicos, foi possível constatar o esforço das residentes em identificar, categorizar e analisar o repertório de significados e conhecimentos mobilizados pelas docentes das escolas parceiras. Para uma delas, “esse esforço ajuda na reformulação de projetos pedagógicos que tenham como base a realidade da escola e que busquem identificar as facilidades/dificuldades de aprendizagens dos estudantes jovens, adultos e idosos” (Residente F). Identificamos, assim, que a formação para a pesquisa e a construção de textos acadêmicos influenciou a formação inicial e continuada das participantes, no sentido de produção de teorias e não só de práticas. E, mais ainda, no intuito de refletir sobre a ação pedagógica.

Considerações Finais

O presente relato de experiência buscou contribuir para a reflexão sobre a formação de educadores a partir da vivência no Programa de Residência Pedagógica. Tais experiências apontam um percurso desafiador quando as atividades docentes passaram a ocorrer remotamente devido ao afastamento social, em decorrência da pandemia da Covid-19. Quando se avalia o ensino remoto no contexto pandêmico, é impossível não considerar o que foi vivido pela sociedade como um todo (e ainda ocorre devido às novas ondas de contágio e transmissão do vírus) e, em particular, dos estudantes e professores dos diversos níveis e modalidades de ensino. De um lado, professores buscando aprender sobre o uso de ferramentas tecnológicas e digitais no intuito de atender às demandas de aprendizagem dos alunos. De outro, estudantes afastados da escola, enfrentando uma série de obstáculos sociais e econômicos para conseguir responder às expectativas do currículo escolar. E todos

envolvidos em uma crise sanitária e de saúde, presenciando adoecimento e morte de pessoas próximas, familiares, vizinhos e amigos. Todo esse cenário prejudicou, por mais de dois anos, o processo acadêmico dos estudantes e necessita ser avaliado no retorno ao ensino presencial dentro de escolas e sistemas.

Este contexto desafiador promoveu um campo de possibilidades, na experiência aqui relatada, motivado pela necessidade de manter vínculos com os estudantes das escolas-campo. A saída foi a produção de materiais didáticos para a realização de atividades pedagógicas, que contribuíssem para a aprendizagem dos alunos da EJA. O grupo mostrou-se sempre muito interessado e empenhado na busca de alternativas para a realização do trabalho. Os estudos e a pesquisa impulsionaram a reflexão sobre teorias e práticas da alfabetização na EJA, construindo um olhar crítico e curioso sobre o processo de ensino e aprendizagem. Considera-se aqui a necessidade de uma formação, tanto inicial quanto continuada, que compreenda as especificidades da EJA, as características dos sujeitos atendidos e a realidade das escolas, pois, desta forma, podemos vislumbrar possibilidades de um trabalho que seja, de fato, significativo e que permaneça vivo nas escolas durante o retorno ao ensino presencial.

Relatar a experiência vivenciado no âmbito do PRP nos provoca, enquanto professores orientadores destas estudantes e das professoras preceptoras, a também refletir sobre a formação docente necessária para o trabalho com a EJA. Mais do que orientadores, fomos parceiros do trabalho realizado e as aprendizagens construídas enriqueceram ainda mais nossa prática como formadores. Reconhecer os desafios da realidade e pensar possibilidades coletivas de enfrentamento nos coloca ao lado das participantes, em uma formação horizontal e democrática; com vistas à formação de professores que atuem na EJA sob a perspectiva da educação pública como direito.

Referências

BARBOSA, Carlos Soares; PIRES, Raquel Lopes. Desafios para educação de qualidade e o direito à aprendizagem de jovens, adultos e idosos no tempo presente: o que pensam os professores? **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 271-291, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3571> Acesso em 10 jul. 2022.

BARBOSA, Silvia H. P. B.; FERNANDES, Maria Cristina da S. G. A Teoria do professor reflexivo na formação continuada de professores: discurso vazio de

- conteúdo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 6-19, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1744/664> Acesso em 10 jul 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em 12 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Editai n° 1/2020**. Programa de Residência Pedagógica, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf Acesso em: 12 jul. 2022.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Educação & Sociedade** [online], v. 30, n. 109, pp. 1229-1242, set./dez., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BDXLycvqspgtTYpZNwMKMJk/?lang=pt> Acesso em 10 jul. 2022.
- DI PIERRO, Maria Clara; VÓVIO, Cláudia Lemos; ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008.
- FÁVERO, Maria de Lourdes. **Sobre a formação do educador**. A formação do educador: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: PUC. Série Estudos, 1981
- FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do IDEAU**. Vol. 8 - Nº 17 - – Jan.-Jun, 2013.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GHEDIN, E.; ALMEIDA, W. A. de. O estágio com pesquisa na formação do professor-pesquisador para o ensino de ciências numa experiência campesina. In: GOMES, M. de O. (org.). **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Loyola, 2011, p. 46-78.
- GIROUX, Henry. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1. 279 p.

LOPES, Paula da Silva Vidal Cid. Alfabetização: princípios e questões didáticas. In: LOPES, Paula S. V. C; FERNANDES, Andrea P. (Org.). **O cotidiano escolar de crianças, jovens e adultos em rodas de conversas**. 1 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2020, v. 1, p. 173-181.

LOPES, Paula da Silva Vidal Cid; MOREIRA, J. B.; MACHADO, Maria Letícia C. de A; ANDRADE, L. T. Processos de formação inicial e continuada do alfabetizador: resistência, autoria E produção de conhecimentos. In: LOPES, Paula Cid; MACHADO, Maria Letícia C.; CONSTANT, Elaine et al. (Org.). **Políticas e práticas de alfabetização: perspectivas autorais e contextuais**. 1 ed. Rio de Janeiro: VW Editora, 2021, v. 1, p. 238-247.

MACHADO, Maria Letícia C. de A.; LOPES, Paula da S. V. Cid. Alfabetização, letramento e formação de professores. In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (Org.). **Filosofia, Política, Educação, Direito e Sociedade** 6. 1 ed. Belo Horizonte/MG: Antonella Carvalho de Oliveira, 2019, v. 6, p. 49-63.

NÓVOA, António. **Novas disposições dos professores: a escola como lugar da formação**. Salvador, jul. 2004. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf. Acesso em 09 jul. 2022.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa J.; MEDEIROS, Josiane; NUNES, Patrícia G. Um cenário de possibilidades para o estágio curricular supervisionado no contexto de um Instituto Federal. **Ensino, Pesquisa, Educação e Ciências**, Belo Horizonte, v. 20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/BchTkfRJFiDVZqMgzgrdb6t/abstract/?lang=pt> Acesso em 10 jul. 2022.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ARMED, 2000.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SILVA, Jaqueline Luzia da. Letramento e Alfabetização na Educação de Jovens: Trocando Ideias e Revendo Conceitos. **Grau Zero - Revista de Crítica Cultural**, Alagoinhas (BA), v. 6, n. 2, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/6095> Acesso em 10 jul. 2022.

SILVA, Jaqueline Luzia da; BARBOSA, Carlos Soares. Contradições da Educação de Jovens e Adultos em tempos de educação remota. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 24, p. 14-31, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8665776> Acesso em 09 jul. 2022.

SILVA, Jaqueline Luzia da. A (QUASE) invisibilidade da Educação de Jovens e Adultos na Política Nacional de Alfabetização. **Educação e Políticas em Debate**, v. 10, p. 716 - 732, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60074> Acesso em 11 jul. 2022.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/br3HrgNWhwfNKhwFmZ3jNkD/?lang=pt> Acesso em 09 jul. 2022.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Jan.-Abr., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 09 jul. 2022.

SOUZA, Marta Lima de. Educação de Jovens e Adultos: a alfabetização em perspectiva discursiva. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 4, n. 1, p. 125–141, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/500> Acesso em: 10 jul. 2022.