

Vivências e experiências no âmbito do Programa de Residência Pedagógica: pela contribuição à alfabetização na EJA

Experiences and experiences in the scope of the Pedagogical Residency Program: for the contribution to literacy in EJA

Renan Antônio da Silva¹ 

Este artigo tem o objetivo de identificar os aprendizados construídos pelas bolsistas do Subprojeto Alfabetização, realizado no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), iniciado em 2020 e desenvolvido em parceria com três escolas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). São tratados os resultados parciais da pesquisa documental e qualitativa, que toma como corpus empírico os relatórios produzidos pelas 30 bolsistas-residentes na vigência do primeiro semestre. Foi privilegiada a técnica da análise temática de conteúdo, tendo como referencial teórico os autores que discutem a formação docente e a alfabetização na modalidade EJA. Os resultados indicam os desafios na produção de materiais didáticos para os educandos em fase de alfabetização no contexto do ensino remoto e a necessidade de se pensar a ação docente na perspectiva da práxis, considerando as múltiplas dimensões que envolvem a docência.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; formação docente; materiais didáticos; ensino remoto.

Autor para correspondência:

Renan Antônio da Silva

Email: renan@ufscar.br

Declaração de Interesses: As autoras certificam que não têm nenhum interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em conexão com o manuscrito.

The aim of this article is to identify the learning and experiences built by the fellows of the Literacy Subproject, carried out in the scope of the Pedagogical Residency Program, in the Pedagogy Undergraduate Course at the Rio de Janeiro State University (UERJ), started in 2020 and developed in partnership with three schools of Youth and Adult Education (EJA). The partial results of the documentary and qualitative research are treated, which takes as its empirical corpus the reports produced by the 30 resident-fellows during the first module. The thematic content analysis technique was used, having as theoretical reference the authors who discuss teacher training and literacy in the EJA modality. The results indicate the challenges in the production of didactic materials for learners in the literacy phase in the context of remote education and the need to think about teaching from the perspective of praxis, considering the multiple dimensions that involve teaching.

Keywords: Adult and Youth Education; teacher training; didactic materials; remote teaching.

¹ Universidade Federal de São Carlos.

INTRODUÇÃO

Historicamente, no Brasil, a alfabetização de jovens, adultos e idosos não tem merecido a devida atenção por parte das políticas públicas. Desde o início das campanhas governamentais, inauguradas na década de 1940, a alfabetização de adultos foi tratada de forma pragmática e pontual, realizada por educadoras “improvisadas”, muitas delas sem formação específica, além do caráter efêmero destas iniciativas que não consistiram em políticas públicas de Estado. Os programas federais de alfabetização de sujeitos pouco ou não escolarizados das últimas décadas não romperam com essa lógica, a exemplo do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (1971-1985), do Programa Alfabetização Solidária (1996-2002) e do Programa Brasil Alfabetizado (2003-2016). No atual governo de Jair Bolsonaro, a pouca alusão à Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Política Nacional de Alfabetização (PNA), lançada em 2019, reforça a reduzida importância da modalidade no âmbito das políticas educacionais. Nessa perspectiva, é preocupante, igualmente, a pouca atenção que é conferida aos estudos da EJA nas matrizes curriculares da maioria dos cursos de licenciaturas de diversas Instituições de Ensino Superior (IES).

Essa base histórica mobilizou um grupo de professores da área da EJA, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a identificar o Programa de Residência Pedagógica (PRP) como uma ação que pudesse se somar às práticas de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas na Universidade, com vistas à formação de professores para atuar na educação básica com pessoas jovens, adultas e idosas. Não obstante o PRP tenha sido criado em 2018, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a participação da UERJ só ocorreu no Edital n. 1/2020.

O Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo geral 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. Para a concretização desses objetivos, o projeto institucional tem a vigência de 18 meses, com carga horária total de 414 horas, organizadas em três módulos de seis meses. Cada módulo possui carga horária de 138 horas, devendo as bolsistas-residentes desenvolverem as seguintes atividades:

a) 86 horas de estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades; b) 12 horas de elaboração de planos de aula; e c) 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor (BRASIL, 2020).

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da UERJ participa do PRP através do Subprojeto Alfabetização, que conta com a participação de 30 residentes (das quais seis são voluntárias) e é desenvolvido em parceria com três escolas de EJA, doravante denominadas escolas-campos, sendo uma escola pertencente à rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e duas à rede municipal de Mesquita – um dos municípios que compõe a Região da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. De acordo com o Edital Capes n. 1/2020, a Alfabetização é considerada uma das áreas prioritárias do Residência Pedagógica, devendo o planejamento de suas atividades se fundamentar de forma a garantir a integração entre as práticas pedagógicas de alfabetização, literacia e numeracia, tanto para turmas da educação infantil, do 1^a ao 2^o ano do ensino fundamental I, quanto para jovens e adultos.

A formação docente comprometida ético-politicamente com a alfabetização de jovens, adultos e idosos ainda apresenta grande relevância social, dada a existência de cerca de 11,3 milhões de brasileiros analfabetos, o que corresponde a 6,6% da população de 15 anos ou mais, e de quase 38 milhões de brasileiros na condição de analfabetos funcionais – pessoas com dificuldade de entender e se expressar por meio de letras e números –, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-C/IBGE, 2018). Com Vóvio (2009), aqui se compreende a alfabetização em um sentido ampliado, que não se resume à leitura e à escrita, ou seja, a um treino de habilidades, mas aos usos sociais da leitura e da escrita, como práticas de letramento, em diálogo com as motivações trazidas pelos educandos ao contexto de aprendizagem. Neste sentido, segundo a autora, um dos principais objetivos da alfabetização na EJA é que as pessoas tenham a possibilidade de transitar com familiaridade entre as diversas práticas sociais de uso da linguagem e em diferentes instituições.

Todavia, com a crise sanitária provocada pela disseminação do novo coronavírus (SARS-Covid-19), as atividades educativas passaram a ser realizadas em regime domiciliar, por meio do ensino remoto emergencial, com uso de aplicativos, plataformas e demais recursos digitais. Este formato de ensino, autorizado pelo parecer n. 5/2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), exigiu de professores e estudantes novas habilidades diante das tecnologias digitais. Vocábulo até então pouco conhecidos, como ensino híbrido, sala de aula invertida e metodologias ativas, se impuseram no cotidiano da docência. Utilizando a internet e suas ferramentas, professores foram instados a acompanhar suas turmas a fim de que não houvesse a perda do ano letivo e da convivência.

Pesquisas têm demonstrado os desafios vivenciados pelos educandos da EJA no contexto pandêmico. Os estudos de Pires et al. (2020, p. 17) concluem que “poucos têm acesso à internet de forma a utilizarem as TICs nos processos de ensino e de aprendizagem, tanto o educando como os próprios professores. Faltam recursos materiais e letramento no uso das TICs”. As dificuldades em acompanhar as atividades remotas, porém, não são determinadas somente pelo pouco domínio de técnicas, níveis de letramento digital e alfabético e/ou pelo pouco acesso aos equipamentos digitais e à internet (limitada a modestos pacotes de dados). Há ainda os desafios de ordem econômico-social, entre os quais, o aumento nos índices de desemprego; a insegurança alimentar e a ausência de espaço habitacional com estrutura adequada e ausência de mediação pedagógica presencial aos sujeitos da EJA (NICODEMOS; SERRA, 2020). Essa é a realidade da maioria dos estudantes das três escolas-campos do Subprojeto Alfabetização.

A fim de contornar essa situação, uma das alternativas criada por professores e as redes municipais de ensino de Mesquita e do Rio de Janeiro foi a confecção de materiais impressos, em forma de apostila, para serem disponibilizadas nas unidades escolares. As bolsistas-residentes têm auxiliado as professoras preceptoras na elaboração desses materiais. Porém, a baixa adesão dos estudantes da escola-campo do Rio de Janeiro levou a professora preceptora e as bolsistas-residentes a utilizarem o aplicativo WhatsApp como mais uma ferramenta pedagógica, com o intuito de evitar o rompimento do vínculo definitivo dos educandos com a escola.

Nesse sentido, o objetivo deste texto é compreender os aprendizados construídos pelas bolsistas-residentes, em torno dos desafios vivenciados no Subprojeto Alfabetização com os estudantes da EJA, em tempos de ensino remoto. Aqui, são tratados os resultados parciais da pesquisa documental, de abordagem qualitativa, que toma como corpus empírico os relatórios produzidos pelas 30 bolsistas-residentes na vigência do primeiro módulo (novembro/2020-abril/2021). Para a análise documental, privilegiamos o procedimento da análise temática do conteúdo, por entender ser uma metodologia que, de acordo com Bardin (2016), permite ao

pesquisador captar, no relato dos sujeitos, os componentes cognitivos, subjetivos, afetivos e valorativos, além de fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação. A partir da leitura em profundidade dos relatórios foram definidas as seguintes categorias temáticas de análise: aprendizagens construídas pelas bolsistas-residentes; principais desafios enfrentados; possibilidades de aproximação com os estudantes; contribuições para a formação dos alfabetizandos.

Este texto se estrutura em três partes. Inicialmente, analisa a valorização da prática e o seu sentido no PRP, demonstrando as disputas no campo da formação docente. Nas seções seguintes, discorre sobre os aprendizados construídos pelas bolsistas-residentes nos encontros de estudos e no processo de elaboração dos materiais didáticos dedicados aos jovens, adultos e idosos em fase de alfabetização.

MÉTODO

O estudo em questão consiste em uma revisão sistemática de literatura, utilizando como base os Princípios Essenciais para a Comunicação de Revisões Sistemáticas e Meta-análises (PRISMA). Para tanto seguiu-se as orientações descritas no trabalho de Galvão, Pansani e Harrad (2015).

O PRP E AS DISPUTAS DO SENTIDO DA PRÁTICA NO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE

A valorização da prática e a concepção de que os licenciandos devem entrar em contato com a realidade educacional nos primeiros anos de sua formação não é consenso entre os teóricos do campo da formação docente. Há um grupo de estudiosos que, receoso de que a formação assuma um viés praticista, na qual a docência é entendida como uma atividade técnica desprovida de saberes próprios que articulam prática teoria prática, defende, em contrapartida, uma formação pautada por uma sólida base teórica e prática, para que o professor seja capaz de atuar estrategicamente como intelectual e produtor de cultura, uma vez que suas funções não se restringem às atividades de sala de aula (GIROUX, 1997).

Este é o posicionamento de entidades nacionais do campo educacional, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, os Centros de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), que entendem que as propostas contidas na Resolução n. 02/2019 e no Edital MEC n. 35/2021 procuram instaurar novas formas de regulação da formação e da profissão docente, compreendendo o trabalho docente por meio de uma visão técnica, aplicada, “prática” e esvaziada das dimensões sociais, culturais e políticas. Para as referidas entidades, esta concepção, além de não atender às demandas formativas da escola e aos desafios postos à carreira e à atuação docente, “comprometem a extensão e a solidez da formação em nível superior, abrindo novas possibilidades para o aligeiramento da formação desconsiderando a necessária articulação entre formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho” (BARBOSA et al., 2018, p. 356).

De outro lado, há os que defendem que a formação deve aproximar os futuros docentes à realidade das escolas e aos desafios do ensino como forma de fortalecer a relação entre teoria e prática (NÓVOA, 2004). Baseando-se a argumentação de que há um descompasso entre formação inicial e a prática docente, entre as ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, Nóvoa (2017) advoga por uma “formação por dentro da profissão”, isto é, de que a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão, dada a diluição da profissionalidade docente que ocorre por duas razões principais. A primeira, diz respeito à degradação das condições vida e de trabalho, o que provoca processos de desprofissionalização e de desmoralização dos professores. A segunda, refere-se à existência de cursos de licenciatura que não valorizam a formação docente, demonstrando a necessidade de uma formação que reforce “as dimensões profissionais na formação de professores, não numa perspectiva limitada ou redutora, mas procurando construir modelos de formação que renovem a profissão e que sejam renovados por ela” (NÓVOA, 2017, p. 1112).

Diante dessas problematizações, Nóvoa concebe a formação docente a partir de outras profissões do humano, das quais a incerteza e a imprevisibilidade são alguns de seus elementos constitutivos. Tendo como principal referência a formação médica, o autor reafirma a necessidade de uma formação que promova o pensamento crítico e o desenvolvimento das aprendizagens cognitiva, prática e moral com vistas a levar os futuros professores a pensar e a agir como um profissional, de maneira responsável e ética. Para isso, além de romper com o pensamento dicotômico, que constitui a universidade como espaço privilegiado da teoria e a escola como espaço da prática, é preciso fortalecer a construção do que denomina de “casa comum” da formação e da profissão, “um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação” (NÓVOA, 2017, p. 1116).

Decerto, nas últimas três décadas, as problematizações e propostas levantadas por teóricos de diferentes campos epistêmicos fizeram avançar a compreensão sobre a formação docente no Brasil e têm contribuído para a arquitetura de algumas experiências institucionais de indução profissional, de forma mais aprofundada do que se realiza no campo do Estágio Supervisionado. Entre essas experiências, podemos citar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em vigência desde 2007, e o PRP, criado em 2018, ambos coordenados pela Capes. No aspecto teórico, observa-se que o PRP se estrutura com base no pensamento de Nóvoa, com vistas à possibilidade de se construir aprendizagens a partir de entrelaçamentos que vão muito além da tradicional relação entre teoria e prática e entre universidade-escolas. Por essa perspectiva, o PRP apresenta como objetivos o incentivo à formação docente, relacionando a teoria à prática educacional, além de fortalecer a relação entre as IES e as escolas e fomentar o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (BRASIL, 2020).

As questões que se colocam são: como tem se constituído a relação teoria e prática no Subprojeto Alfabetização? Quais os aprendizados construídos pelas residentes-bolsistas no formato do ensino remoto? A fim de responder essas questões, centralizamos nossa atenção nos relatórios em dois conjuntos de ações: (i) o processo de elaboração das atividades e dos materiais didáticos, sob a orientação e acompanhamento das professoras preceptoras; (ii) e os encontros de estudos coordenados pelo docente orientador (professor da IES), que contam com a participação de toda a equipe do Subprojeto.

ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A EJA: UMA EXPERIÊNCIA TEÓRICO-PRÁTICA

Na rede municipal de ensino de Mesquita as atividades para as apostilas foram elaboradas com base no tema gerador “Mesquita ressignificando caminhos: educação e responsabilidade social”. As bolsistas-residentes e as professoras preceptoras desenvolveram o tema gerador relacionando-o à pandemia da Covid-19, buscando tratar dos protocolos de prevenção contra o novo coronavírus e os impactos da pandemia em vários aspectos – na saúde emocional, na carestia dos alimentos, na mudança de hábitos e no cuidado de si –, além de trabalhar os seguintes conteúdos escolares: linguagem verbal e não verbal; ordem alfabética; gênero textual diversificado; frases, palavras, sílabas e letras dentro de textos significativos.

As bolsistas-residentes retratam as dificuldades de elaborar atividades para turmas multisseriadas, formadas por estudantes que se encontram em fases/ciclos distintos da aprendizagem, como ocorrem com as turmas da EJA em ambas as redes de ensino. Nas classes de alfabetização convivem os estudantes que estão em fase de reconhecimento e escrita de seus nomes e os que já se encontram semialfabetizados. Devido à essa situação, somada ao fato de muitos não possuírem apoio familiar para a execução das tarefas propostas, consideraram “a necessidade de elaborar atividades de fácil compreensão dos conteúdos, mas que sejam capazes de estimular o cuidado dos estudantes com a saúde física e mental” (Residente 06). Ou melhor, “atividades prazerosas, adaptadas a fase de cada estudante e que agreguem valores e conteúdos significativos, que os ajudem a enfrentar o atual contexto de pandemia” (Residente 04). Pensar nessas variáveis e dialogar com o universo cultural e linguístico dos educandos torna o processo de elaboração do material didático “uma experiência muito rica de trocas coletivas, que contribui tanto para a formação dos alunos da EJA quanto para a nossa própria formação acadêmica e profissional” (Residente 16).

Vivenciar as experiências de elaborar atividades contextualizadas para jovens, adultos e idosos não ou poucos escolarizados, sem conhecê-los fisicamente, as possibilitou perceber “a importância de considerar as especificidades dos sujeitos da EJA, seja na formulação de propostas didáticas, seja na postura enquanto docente dessa modalidade” (Residente 18). Trata-se de um aprendizado importante, já que a infantilização ainda é comum nas classes de alfabetização e do 1º segmento do Ensino Fundamental da EJA, em decorrência da transposição de métodos, materiais e instrumentos de avaliação utilizados com crianças e adolescentes (OLIVEIRA, 2009).

Esses desafios foram igualmente vivenciados pelas bolsistas-residentes da escola-campo do município do Rio de Janeiro, embora a rede de ensino não tenha confeccionado um material didático específico para ser entregue aos estudantes da EJA no primeiro ano do ensino remoto; apenas disponibilizando-o na plataforma educacional Rio Educa. O não acesso dos estudantes à plataforma fez com que a professora preceptora passasse a utilizar o aplicativo de mensagens WhatsApp como meio de contato com eles. Todavia, com o início do Residência Pedagógica na escola, a ferramenta adquiriu nova funcionalidade, servindo para o envio das atividades aos estudantes. A partir de temas geradores, como identidade, a carestia dos alimentos e a importância da vacinação, passaram a produzir um conjunto de atividades com uso de diferentes tipologias textuais, entre eles, o áudio em forma de podcast. Essas atividades, além de levar os educandos a se reconhecerem como sujeitos de direitos e a refletirem o seu papel na sociedade, “serviram para conhecer um pouco mais sobre o perfil e as expectativas dos estudantes e a partir

daí planejar novas atividades” (Residente 01). Um aspecto importante para o processo de alfabetização das pessoas jovens, adultas e idosas.

O ensino remoto, apesar de necessário no contexto de crise sanitária, possui suas limitações para a EJA. Um dado revelador de tal limite é o fato de apenas 25% dos alunos realizarem as atividades propostas, tanto as impressas quanto as postadas no WhatsApp. Do total de 26 estudantes da turma, 20 estão presentes no grupo de WhatsApp, porém, apenas cinco estudantes, no máximo, respondem às postagens didáticas e interagem com os demais participantes do grupo. Essa é uma realidade determinada por múltiplas mediações, não estando relacionadas apenas às questões de conectividade e ao pouco domínio das plataformas digitais.

Além de não possuírem acesso à internet banda larga, computadores ou tablets, a precarização das condições objetivas no atual contexto de crise sanitária, por conta da perda de seus antigos empregos e/ou ocupações, tem levado muitos jovens e adultos a procurarem novas formas de garantir a reprodução da existência. Entre as estratégias está o sistema de entrega de alimentos e bebidas mediada por aplicativos e plataformas, o que os leva a terem de disponibilizar os aparelhos celulares para as atividades laborais. Ou seja, as necessidades emergenciais para a reprodução da existência não lhes possibilitam uma escolha justa entre disponibilizar o celular para as atividades escolares ou o trabalho. A consequência produzida é a de que menos de um terço dos estudantes consegue realizar as atividades mediadas pelas tecnologias, conforme pesquisa, realizada em 2020, pelo Fórum de EJA do estado do Rio de Janeiro (NICODEMOS; SERRA, 2020).

Outro desafio que determina essa baixa participação dos estudantes da EJA no ensino remoto é a ausência de mediação docente, uma vez que muitos não conseguem realizar as atividades propostas de forma autônoma, como conclui os estudos de Sanceverino et al. (2020). Na EJA, a falta de interação entre professor e estudante adquire um significado maior, por ser a história de muitos educandos marcada por interdição, interrupção e/ou não sucesso escolar. Assim, a utilização da ferramenta WhatsApp para sanar as dúvidas das atividades propostas, por exemplo, pode ser algo simples para determinadas pessoas, mas não tão simples para jovens, adultos e idosos que se encontram em fase de alfabetização. Na concepção das residentes-bolsistas, a “insegurança em falar e o medo de serem julgados por não terem ainda a habilidade de leitura e escrita” (Residente 21), acrescido de “um cenário político que potencializa a insegurança em relação ao futuro e a baixa autoestima dos estudantes, por conta do desemprego, do aumento do custo de vida e do luto diante da perda de membros da família e de pessoas próximas em decorrência da pandemia” (Residente 2), ajudam a explicar a baixa participação dos estudantes nas atividades propostas. Nessa mesma direção, para a professora preceptora “os estudantes, principalmente os idosos, sentem falta do ambiente escolar, do acolhimento, da socialização [...], pois a relação estabelecida entre o aluno e professor contribui para os encorajar a ultrapassar os obstáculos da vida”.

Na avaliação das atividades planejadas, as bolsistas-residentes compreendem ser necessário considerar as condições objetivas e subjetivas dos educandos. Destarte, entendem ser preciso pausar esses atos mecânicos de elaborar aulas/tarefas todos os dias e pensar em novas estratégias. [...] Se compararmos com o início, o trabalho era mais informal, agora o grupo tem ganhado uma característica mais formal. Será que os estudantes estão com medo disso e não se sentem à vontade para falar e que sabem o conteúdo ou entenderam a atividade proposta? (Residente 19)

De um modo geral, observa-se que o material didático elaborado pelas bolsistas-residentes toma por base os seguintes princípios:

(i) Alfabetização e letramento são processos interdependentes e indissociáveis; o que exige a construção e elaboração do sistema de escrita alfabético, daí não ser “algo” dado pelo professor e adquirido pelo estudante;

(ii) A leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1982), logo, todas as pessoas possuem conhecimentos a serem compartilhados. Esses saberes e o universo linguístico e cultural dos educandos devem ser reconhecidos e valorizados nas ações educativas da escola;

(iii) A construção dos conhecimentos escolares, da leitura e da escrita deve possibilitar o contato com a leitura do mundo em que os educandos trabalham, estudam, vivem, enfim, se humanizam nas relações com os outros seres humanos, e uma intervenção mais consciente neste mundo (releitura do mundo). Daí a importância de uma prática pedagógica contextualizada, a fim de atribuir sentidos e significados aos educandos;

(iv) Alfabetização e letramento constituem processos (ato contínuo). Sendo assim, não é possível garantir a consolidação da alfabetização pelo adulto em menos de quatro anos de escolarização. Por isso é tão importante legitimar a EJA nas políticas públicas de escolarização básica;

(v) A alfabetização, como direito humano e social, influencia diretamente na participação das pessoas na sociedade e melhor inserção destas na luta pela garantia deste e de outros direitos (VÓVIO, 2009). Por isso, os cidadãos não podem ser alijados daquele direito, nem ao menos serem vítimas de preconceitos e estigmas sociais.

Nos grupos de estudos, é possível perceber as inquietações, reflexões e aprendizados construídos pelas bolsistas-residentes das três escolas-campos na experiência de elaboração do material didático, sobretudo pelo fato de a maioria dos educandos muitos não ser alfabetizado em termos grafocêntricos e digitalmente. Não por acaso, a reflexão sobre aprendizagem e métodos de alfabetização tenha sido destacada nos relatórios das bolsistas-residentes quando se reportam aos encontros de estudos.

OS ENCONTROS DE ESTUDOS: REFLEXÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

No Subprojeto Alfabetização, os encontros de estudos ocorrem quinzenalmente, por meio de videoconferência, e contam com a participação do docente orientador, das professoras preceptoras e das bolsistas-residentes das três escolas-campos. Tendo por princípio a pedagogia dialógica e democrática de Freire (1996), os encontros se constituem em um espaço de aprendizagens colaborativas, por reconhecer que todos os participantes têm saberes a partilhar (ZEICHNER et al., 2015). Em síntese, os encontros visam refletir sobre as experiências e os desafios vivenciados na prática do ensino remoto, dedicando relativa centralidade às questões de metodologia, da EJA, da formação docente e da alfabetização. Nos relatórios, é possível observar que os encontros provocam a problematização de determinadas certezas, estimulando as bolsistas-residentes a questionarem alguns conceitos e crenças, entre elas, a ideia de que com o método “certo” iriam conseguir trabalhar com excelência o processo de alfabetização dos seus futuros alunos.

Nesse aspecto, em diálogo com Mortatti (2019), identificam que “não é o método e a cartilha que alfabetizam. Não é o sujeito, seja ele criança, jovem, adulto ou idoso que se alfabetiza. Trata-se de uma relação de ensino-aprendizagem” (Residente 18). Isso significa considerar a forma particular no ato de aprender, isto é, “compreender as diversas formas de aprendizado dos sujeitos, cada um com suas especificidades” (Respondente 20). Algo que parece não ser muito

discutido no curso de formação inicial, mas que vem sendo provocado no processo de elaboração do material didático e nas discussões fomentadas no grupo de estudos, como assevera uma das bolsistas-residentes.

Muito se pensa na forma de ensino, mas pouco se pensa na forma de aprendizado de cada sujeito e este debate ainda precisa se fazer mais presente na universidade. Como debatido em nosso último encontro, muitas vezes os indivíduos já possuem seu próprio método de aprendizagem, em especial na EJA. Há senhores (as) que já possuem métodos próprios de fazer contas, mesmo sem ter adquirido este saber na escola, e isto não deve ser descartado, muito pelo contrário, deve ser reconhecido (Residente 3).

Ainda sobre a reflexão em torno da alfabetização, algumas bolsistas-residentes problematizam a prioridade que a PNA confere ao método fônico, “caracterizado como a salvação e a erradicação do analfabetismo no Brasil” (Residente 2). Entretanto, “segundo Machado e Lopes (2019), este método assume uma perspectiva equivocada e mecanicista de simples transposição de códigos, relacionando um som para cada letra, o que não contribui significativamente para a elaboração do sistema de escrita alfabética” (Residente 16).

Um aspecto que pode ser apreendido nas leituras dos relatórios é a concepção ampliada do processo de alfabetização; não se restringindo ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. E por considerarem que o processo educativo não ocorre somente na escola e não se resume ao desenvolvimento da dimensão cognitiva, mas também das dimensões política, estética, ética e social, ressaltam que a alfabetização deve estar comprometida e ter como finalidade a formação integral dos sujeitos (DI PIERRO et al., 2008).

Esta é uma tônica presente nos relatórios, o que nos leva a deduzir que os desafios vivenciados no Subprojeto Alfabetização em tempos de ensino remoto têm levado as futuras professoras a perceberem a necessidade de defender a educação no seu sentido integral, dado que o processo alfabetizador, de acordo com as demandas atuais, necessita estabelecer conexão com processos formativos diversos, para o desenvolvimento comunitário, a formação política, a geração de emprego e renda, entre outras questões (VÓVIO, 2009). Isso significa “reconhecer que o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita deve vir acompanhado da compreensão por parte dos educandos enquanto sujeitos históricos, agentes de mudança e da criação (por meio da ação)” (Residente 20). Por essa perspectiva, a finalidade ético-política da EJA e da alfabetização se amplia, tendo por objetivo desenvolver as múltiplas dimensionalidades humanas (filosófica, científica, ética, política, estética, cognitiva, tecnológica, entre outras) e não apenas qualificar para o mercado de trabalho. Assim sendo, “não se trata apenas de uma discussão sobre métodos ou princípios pedagógicos, mas de uma discussão estritamente política” (VÓVIO, 2009, p. 65).

Nesse sentido, é possível apreender que o atual contexto potencializou a necessidade de os futuros professores se engajarem na luta por políticas públicas que reconheçam os jovens, adultos e idosos como detentores do direito à educação socialmente referenciada. Nóvoa (2017, p. 1130) ressalta que “ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É aprender a intervir como professor”. Pela leitura dos relatórios parece ser este o “currículo oculto” implementado no Subprojeto Alfabetização, como fica subentendido no relato de uma das bolsistas-residentes:

Aprendi durante esse período, de muitas trocas e aprendizados junto aos meus colegas, coordenadores e preceptores, que o educador da EJA precisa ser antes de tudo um defensor da educação e ativista por políticas públicas que façam cumprir o direito à educação de qualidade

para jovens, adultos e idosos, uma vez que a escola é o lugar de todas as pessoas (e não só de crianças e adolescentes) e que o tempo de aprender é a vida inteira (Residente 05).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos relatórios produzidos pelas bolsistas-residentes do Subprojeto Alfabetização sinaliza não só os desafios na produção de materiais didáticos para os educandos da EJA no período pandêmico, como também as aprendizagens por elas construídas na realização deste trabalho. Sobretudo, quando se toma por base no processo de alfabetização a importância do diálogo, do afeto, da contextualização dos conteúdos escolares e a valorização dos conhecimentos prévios e do universo linguístico e cultural dos educandos jovens, adultos e idosos, por entendê-los como sujeitos cognoscentes, implicados no processo de ensino e aprendizagem (FREIRE, 1996).

Na leitura dos relatórios é possível perceber o nascedouro de um compromisso ético-político do futuro docente com a modalidade da EJA, concebida enquanto direito público subjetivo de milhares de pessoas que não tiveram condições de acesso e permanência à escola na idade considerada como apropriada pelas legislações. Desse modo, os resultados do presente estudo vão ao encontro das demais pesquisas que sinalizam a importância de políticas de formação inicial, como o Residência Pedagógica, que induzem para uma ação docente na perspectiva da práxis. Bem diferente das políticas que se anunciam e que tomam a prática por uma perspectiva pragmatista e utilitária, restringindo a docência a uma dimensão técnica, baseada no “como fazer”, em detrimento da dimensão política, social e filosófica. Todavia, por reconhecer os limites do ensino remoto para a EJA e por entender a formação docente como um ato continuum, um processo que não se esgota em um curso de licenciatura, mas que se (re)constrói permanentemente nos múltiplos espaços e nas diferentes relações sociais, é preciso acompanhar, com o retorno das aulas presenciais, os desdobramentos desses aprendizados a partir da imersão das bolsistas-residentes na realidade da escola e na vivência da complexidade da docência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, C. S.; SOUZA, J. C. L.; LINO, L. A. Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos: desafios curriculares e considerações sobre o direito à educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 41, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20180080> Acesso em: 16 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE n. 05/2020**. Brasília: CNE MEC, 2020.

DI PIERRO, M. C., VÓVIO, C. L.; ANDRADE, E. R. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008. 212 p.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. **Os Professores como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MACHADO, M. L. C. de A.; LOPES, Paula da S. V. C. Problematização sobre a Abordagem da Consciência Fonológica na Alfabetização. In: LINO, Claudia de S. [et al.] (Orgs.). FEARJ - **Debates sobre políticas públicas, currículo e docência na alfabetização**. Rio de Janeiro: Rona Editora, 2019. p. 137-154.

MORTATTI, M. do R. L. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**. Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 26-31, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17> Acesso em 16 mar. 2024.

NICODEMOS, A.; SERRA, E. Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/nicodemos-serra.pdf> Acesso em 15 mar. 2024.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47 n. 166 p. 1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt> Acesso em 13 mar. 2024.

NÓVOA, A. **Novas disposições dos professores**: a escola como lugar da formação. Salvador, 2004. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf Acesso em 14 de mar. 2024.

OLIVEIRA, I. B. de. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In: PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: DP et al, 2009.

PIRES, L. L. de A.; REIS LIMA, W. dos; DE SOUZA, P. H. A Educação de Jovens e adultos: o educando e o contexto da pandemia. **Itinerarius Reflectionis**, v. 16, n. 1, p. 01–20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/65616> Acesso em 15 mar.2024.

SANCEVERINO, Adriana; BERGER, Daniel Godinho; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; ATHAYDE, Maria Cristina de Oliveira; GONÇALVES, Rita de Cássia Pacheco. **A EJA em Santa Catarina no contexto da pandemia da Covid -19**. Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Santa Catarina, Santa Catarina, 2020.

VÓVIO, C. L. Alfabetização de pessoas jovens e adultos: outras miradas, novos focos de atenção. In: SAMPAIO, M. N.; ALMEIDA, R. S. (Orgs.). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos**: complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ZEICHNER, K.; PAYNE, K.; BRAYKO, K. Democratizing teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 66, n. 2, p. 122-135, 2015.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.