

## INICIAÇÃO A DOCÊNCIA NA EJA DURANTE O ENSINO REMOTO: um relato de experiência no programa de residência pedagógica

*INITIATION TO TEACHING IN EJA DURING REMOTE TEACHING: an experience  
report in the pedagogical residence program*

*INICIACIÓN A LA DOCENCIA EN EJA DURANTE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA: un  
informe de experiencia en el programa de residencia pedagógica*

Carlos Soares Barbosa  <sup>i</sup>

Bruna Peroba Loureiro  <sup>ii</sup>

### RESUMO

O objetivo deste texto é apresentar as reflexões tecidas por uma estudante do Curso de Pedagogia da UERJ, a partir da iniciação à docência em uma turma de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), oportunizada pela participação no Programa de Residência Pedagógica (PRP). Sua atuação ocorreu em uma escola pública do Rio de Janeiro no período do ensino remoto, entre outubro de 2020 e outubro de 2021. Este relato de experiência, de abordagem qualitativa, constituiu como instrumentos de levantamento de informações os relatórios e o diário de campo da residente, analisados à luz da Análise do Discurso e em diálogo com autores da área da EJA e da formação docente. Ao tensionar a precarização do trabalho docente, as questões relativas ao currículo, à alfabetização e à formação docente, sobretudo na EJA, os resultados indicam as contribuições do PRP na formação docente ao possibilitar maior articulação entre teoria e prática, constituindo o cotidiano escolar como campo de reflexão.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Programa de Residência Pedagógica; Formação docente.

## ABSTRACT

*The aim of this text is to present the reflections woven by a student of the Pedagogy Course of UERJ, from the initiation to teaching in a literacy class in the Education of Young and Adults (EJA), provided by participation in the Pedagogical Residency Program (PRP). Her performance occurred in a public school in Rio de Janeiro in the period of remote teaching, between October 2020 and October 2021. This experience report, of qualitative approach, constituted as instruments of information gathering the reports and the field diary of the resident, analyzed in the light of the Discourse Analysis and in dialogue with authors of the area of EJA and teacher training. By focusing on the precariousness of the teaching work, issues related to the curriculum, literacy and teacher training, especially in EJA, the results indicate the contributions of PRP in teacher training by enabling greater articulation between theory and practice, constituting the school daily life as a field of reflection.*

**Keywords:** Youth and Adult Education; Programa de Residência Pedagógica; Teacher Training.

## RESUMEN

*El objetivo de este texto es presentar las reflexiones tejidas por una estudiante del Curso de Pedagogía de la UERJ, a partir de la iniciación a la enseñanza en una clase de alfabetización en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), proporcionada por la participación en el Programa de Residencia Pedagógica (PRP). Su actuación ocurrió en una escuela pública de Río de Janeiro en el período de enseñanza a distancia, entre octubre de 2020 y octubre de 2021. Este relato de experiencia, de abordaje cualitativo, constituyó como instrumentos de recolección de información los informes y el diario de campo de la residente, analizados a la luz del Análisis del Discurso y en diálogo con autores del área de EJA y formación docente. Al centrarse en la precariedad del trabajo docente, en cuestiones relacionadas con el currículo, la alfabetización y la formación docente, especialmente en EJA, los resultados indican las contribuciones de la PRP en la formación docente al*

*posibilitar una mayor articulación entre teoría y práctica, constituyendo el cotidiano escolar como campo de reflexión.*

**Palabras clave:** *Educación juvenil y adultos; Programa de Residencia Pedagógica; Educación docente.*

---

## Introdução

Em março de 2020 o Brasil se viu em meio a pandemia global do novo coronavírus, Covid-19, que alterou profundamente a rotina das pessoas, a sociedade e a economia. Seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), assim que foi constatado o crescimento do número de pessoas contaminadas com o novo vírus, estados e municípios brasileiros fecharam as escolas e autorizaram a realização de atividades escolares em regime domiciliar por meio de aplicativos, plataformas e demais recursos digitais. Configurava-se assim o que passou a se denominar de ensino remoto emergencial.

Diversos estudos trataram das dificuldades vivenciadas pelos estudantes e professores da EJA no formato do ensino remoto (NICODEMOS, SERRA, 2020; SILVA, BARBOSA, 2022). Muitas dessas dificuldades podem ser compreendidas como produto da não prioridade conferida à modalidade no conjunto das políticas educacionais brasileiras e dos baixos investimentos dos recursos públicos destinados a ela. Além de apresentar o menor fator de ponderação do Fundeb, o montante investido na EJA não pode exceder o percentual de 15% dos recursos do Fundo. Sem recursos suficientes a modalidade permanece enredada em desafios históricos, tais como a não garantia da estrutura e de recursos pedagógicos/tecnológicos necessários para o processo de ensino-aprendizagem demandado no século XXI, o elevado índice de analfabetismo entre a população com 15 anos ou mais (em torno de 11,3 milhões de brasileiros) e a pouca oferta de formação continuada aos professores que atuam na modalidade.

Consideramos que o enfrentamento dessas questões pode ocorrer também por meio da formação docente (inicial e continuada), ao potencializar junto aos professores e professoras a dimensão política do ato de educar. Isso requer uma formação que não se restrinja à prática, mas que se preocupe também em problematizar a complexidade do exercício da docência, concebendo a escola como espaço de produção do conhecimento. Ou melhor, uma formação fundamentada na *práxis* – na unidade teoria e prática (PIMENTA, LIMA, 2017).

Devido à experiência inédita do ensino remoto, buscamos compreender como ocorreu o processo de iniciação à docência de estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) durante o período em que as aulas presenciais foram suspensas. A fim de identificar os aprendizados construídos pelos licenciandos e licenciandas nessa nova realidade, constituímos como *corpus* empírico de análise as experiências vivenciadas por uma bolsista do Subprojeto Alfabetização, desenvolvido no Curso de Pedagogia da UERJ e que integra o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Instituído pela CAPES em 2018, o PRP é uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores com o objetivo de:

- 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; 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;
- II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- III - 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
- IV – fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores. (BRASIL, 2020a, p.1-2)

A adesão da UERJ ao PRP ocorreu somente no Edital Capes nº1/2020, que priorizava as seguintes áreas de formação: Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Química, Letras e Matemática. Tal prioridade expressa o lugar de não prestígio dispensado às Ciências Humanas no Ministério da Educação (MEC) do Governo Bolsonaro, especialmente na gestão de Abraham Weintraub.

O Subprojeto Alfabetização foi realizado entre outubro de 2020 e abril de 2022, em parceria com três escolas de EJA, sendo duas pertencentes à rede municipal de ensino de Mesquita (região da Baixada Fluminense) e uma à rede municipal do Rio de Janeiro. A equipe do Subprojeto foi formada pelo orientador (professor da Faculdade de Educação), três professoras preceptoras (docentes das escolas parceiras) e por 24 bolsistas e 6 voluntárias, doravante aqui identificadas como residentes. Todas as residentes eram estudantes de Pedagogia e matriculadas entre o 5º e 8º períodos na modalidade presencial ou à distância.

O Subprojeto Alfabetização teve o objetivo de estimular a formação de futuras professoras para a atuação na EJA; 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; além de promover a construção de novas metodologias e de materiais didáticos adequados ao universo linguístico-cultural dos educandos.

Visando a formação aliada à pesquisa, a atuação das residentes foi inicialmente planejada para ocorrer em distintas ações, a saber: (i) grupo de estudos a serem realizados mensalmente na Universidade e sob a coordenação do professor orientador; (ii) comparecimento à escola duas vezes semanais para observação reflexiva da prática docentes; regência de classe sob a orientação e acompanhamento da professora preceptora; (iii) iniciação à pesquisa, tendo o cotidiano da escola pública como campo privilegiado de análise, produção de artigos acadêmicos e apresentação de trabalhos em eventos científicos.

Todavia, com a pandemia da Covid-19 e a suspensão das atividades educativas presenciais o planejamento teve de ser reformulado. Todas as ações passaram a acontecer no formato remoto por meio de plataformas e mediadas por tecnologias digitais. O grupo de estudos, antes previsto para acontecer mensalmente, passou a ser realizado semanalmente, dedicando-se a refletir sobre vários temas, entre eles, a diversidade da/na EJA, a alfabetização de jovens, adultos e idosos e a formação docente e os desafios do ensino remoto para a modalidade. Semanalmente ocorriam também os encontros realizados entre professoras preceptoras e residentes com o intuito de planejar as atividades a serem desenvolvidas com os estudantes, elaborar os materiais didáticos adaptados ao ensino remoto e às especificidades dos estudantes e avaliar as ações realizadas.

A partir dessa experiência, o objetivo deste texto é apresentar as reflexões tecidas por uma residente do Curso de Pedagogia acerca da (sua própria) formação docente e do exercício do magistério na EJA. Para tal intento, o presente estudo se configura como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, que constituiu os relatórios e o diário de campo da residente como instrumentos de levantamento das informações, analisados à luz da Análise do Discurso (ORLANDI, 2002) e em diálogo com autores dos campos da EJA e da formação docente. Nos documentos mencionados constam os encantamentos, dúvidas e inquietações provocados pela iniciação à docência com estudantes em fase de alfabetização, na faixa etária entre 16 e 72 anos, em uma escola pública

localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro, durante o ensino remoto, mais especificamente entre outubro de 2020 e outubro de 2021.

Os relatórios e os diários de campo são aqui entendidos como um exercício de tentar compreender a prática docente e os compromissos ético-políticos do exercício do magistério. No diário de campo da residente encontramos as reflexões em relação ao observado/vivenciado, a procura de novas práticas e metodologias diante dos desafios impostos pelo distanciamento social, as problematizações levantadas no grupo de estudos, bem como os sentimentos, tensões e inquietações mobilizadas pelo ensino remoto.

No entanto, junto aos desafios é possível vislumbrar os deslocamentos e as aprendizagens construídas tanto na condição de estudante de graduação quanto de professora iniciante, que possivelmente não seriam as mesmas na chamada antiga normalidade. Esse salto qualitativo se manifesta de várias formas, a saber: na resignificação conceitual e no modo de compreender a EJA, no entendimento do papel político e social de ser professor/a, na importância do afeto no processo de ensino-aprendizagem, no entendimento da escola enquanto espaço de convívio e de socialização e na necessidade premente de repensar as metodologias e didáticas, concebendo as tecnologias digitais, da informação e da comunicação (TDIC) como aliadas da prática pedagógica.

O presente texto se estrutura em três partes e segue o movimento feito pela residente no conjunto das problematizações registradas no seu diário de campo. A primeira parte discute, de forma breve, o processo de precarização do trabalho docente e sua relação com o PRP. A segunda, retrata o currículo na EJA como espaço de disputa e tensões. A terceira se caracteriza pelo estudo do campo da alfabetização e letramento, suas práticas e funções sociais. A quarta parte refere-se às contribuições do PRP; ao passo que a última parte compõe o relato com as reflexões referentes à iniciação à docência e aos respectivos desafios do ensino remoto.

### **Precarização do trabalho docente: um projeto em construção?**

Os primeiros registros da residente no diário de campo trataram de alguns aspectos da formação e do trabalho docente, tendo por base a conferência de abertura do Programa de Residência Pedagógica da UERJ, realizada pelo professor Nilson de Souza Cardoso por meio do canal Youtube da Pró reitoria de Graduação, em 16 de novembro de 2020. Na conferência intitulada “PIBID e PRP: histórico, resistência e os novos atravessamentos da formação docente”, o

palestrante ressaltou a importância de o/a professor/a não se permitir a ser um/a mero/a executor/a de tarefas, conforme pretende a pedagogia de apostilamentos instituída por alguns institutos educacionais. Esta pedagogia, entre outras consequências, reduz a ação pedagógica à dimensão técnica, subtrai a ideia da sala de aula como espaço de criação e invenção e busca arrefecer a capacidade intelectual, artística, estética e política do/a professor/a.

Ressalta-se, assim, a importância de programas como PIBID e o Residência Pedagógica como mecanismos para romper a dicotomia entre teoria e prática, ainda presente na matriz curricular de diferentes cursos de licenciatura. Colocam em xeque o caráter “bacharelesco” de certos cursos, o que acaba por reforçar o distanciamento entre universidades e escolas, entre formação e profissão.

Mobilizada pelas provocações da conferência de abertura e pelo momento atípico do ensino remoto, a precarização do trabalho docente e a desvalorização social do magistério são temáticas inicialmente privilegiadas pela residente. Especialmente, com a chamada “Youtuberização” provocada pela crise sanitária, quando professores e professoras tiveram de produzir conteúdos e materiais, disponibilizá-los em plataformas digitais e transformar o local de convivência familiar em sala de aula.

Para a residente, o distanciamento social impôs um aprofundamento maior sobre os sentidos e significados da escola, do que é ser educador e sobre as condições do trabalho docente. Entende que a precarização acomete tanto o educador quanto o educando – vítimas de um neoliberalismo cada vez mais destrutivo dos laços afetivos frente ao fomento exacerbado do individualismo, da competitividade e da meritocracia. O resultado é o aumento de professores e professoras doentes, exauridos físico e emocionalmente, culpabilizados pelos baixos resultados dos estudantes nas avaliações externas e pelo não atingimento das metas estabelecidas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Os estudos feitos por Diehl e Marin (2016) indicam que os principais sinais/sintomas de adoecimento decorrente da prática profissional do magistério são: Síndrome de Burnout, prejuízo nas relações pessoais e na qualidade de vida, problemas relacionados ao sono, abuso de remédios, queixas físicas, nervosismo, tristeza, estresse, ansiedade, entre outras. Entre os fatores de adoecimento constam: pressão por resultados, alta demanda, falta de reconhecimento, múltiplas demandas, sobrecarga de trabalho, limitadas condições de

infraestrutura, problemas motivacionais e comportamentais dos alunos, pouco acompanhamento familiar.

Diante deste quadro, uma questão posta pela residente é: “por que somos tão subservientes a uma política neoliberal que dilacera a nossa existência?” A urgência da sobrevivência parece ser a resposta mais imediata. Entretanto, buscando superar a superficialidade da análise, recorre ao diálogo com Frigotto (1984) a fim de entender as relações sociais em meio ao conjunto das relações de trabalho no mundo capitalista. Além de levar as pessoas a se submeterem as relações precarizadas de trabalho, a necessidade de sobrevivência tem sido utilizada para colocar sob ameaça os direitos trabalhistas e conformar o trabalhador ao atual padrão de acumulação flexível.

Em nome da flexibilização das relações de trabalho, materializada nas novas formas de precarização do trabalho, a exemplo do trabalho intermitente, da terceirização e de contratos curtos de trabalho, o que se observa no mercado, de acordo com Kuenzer (2005), é o processo de “exclusão includente”. Para a autora, nessa fase do capitalismo,

são identificadas várias estratégias para excluir o trabalhador do mercado formal, no qual ele tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho e, ao mesmo tempo, são colocadas estratégias de inclusão no mundo do trabalho, mas sob condições precárias. Assim é que trabalhadores são desempregados e reempregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou reintegrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado. (KUENZER, 2005, p.92)

Kuenzer (2005) identifica que na educação ocorre o processo inverso – de “inclusão excludente” – a fim de formar o trabalhador de novo tipo demandado pelo regime de acumulação flexível. Em síntese, enquanto invenção burguesa, este é o objetivo da escola no pública no capitalismo: disciplinar e conformar os trabalhadores aos valores, normas e comportamentos necessários para a reprodução do capital. Para a residente, “esse processo de inculcação parece trazer resultados, já que a desvalorização da educação pública e do professor não se transforma em uma grande indignação popular” (LOUREIRO, 2021). Ao contrário, o que se observa é um “crescente movimento de culpabilização da classe docente, no qual a não aprendizagem, o não querer e os baixos

desempenhos dos alunos nas avaliações externas são decorrentes de os professores não serem capazes de planejar aulas atrativas” (LOUREIRO, 2021).

Essa concepção presente nos discursos de agentes governamentais e de representantes de fundações e institutos empresariais cumpre uma finalidade ideológica, qual seja, “desviar o entendimento de que o sucateamento da educação pública é um projeto do Estado” (LOUREIRO, 2022). Isto faz com que não se questione as condições estruturais para o exercício profissional, as relações de trabalho às quais os profissionais estão submetidos, inclusive diante do crescimento da uberização do trabalho docente (SILVA, 2019) e/ou se não há investimento para a formação continuada. Todos esses fenômenos são produtos e produtores do desprestígio da experiência e do saber docente. Nos momentos de elaboração das políticas educacionais tal desprestígio torna-se mais evidente, já que os interlocutores privilegiados são o segmento empresarial e os organismos internacionais, o que contribui para aprofundar o processo de privatização da educação pública. Privatização essa, que se capilariza em diversas áreas: no currículo, no financiamento, na gestão e na formação continuada dos professores.

Uma das faces da privatização do currículo ocorre por intermédio da oferta de apostilas a serem utilizados pelos professores e professoras no dia a dia escolar, algo que foi reforçado durante a crise sanitária da Covid-19. Essa pedagogia do apostilamento, além de restringir o professor/a como autor/a das decisões e proposições, contribui para controlar ideologicamente a organização pedagógica das escolas por meio da padronização (FREITAS, 2014). Uma tensão que se manifesta nas disputas em torno do currículo e de suas finalidades (anunciadas e/ou veladas).

## **O currículo na Educação de Jovens e Adultos**

Refletir sobre o currículo escolar demanda pensá-lo enquanto um “território contestado” (MOREIRA, SILVA, 2006), seja pelos segmentos e identidades historicamente silenciados e invisibilizados na escola, o que contribui para processos de preconceitos e discriminações, seja por aqueles que se opõem à hierarquização de saberes e culturas, que se expressa por meio de um currículo disciplinar, fragmentado e simbolizado pela metáfora arbórea.

Em oposição à essa concepção, a residente chama à atenção para o fato de que a escola não é o único *lócus* de produção do conhecimento; de que a

formação ocorre nos múltiplos espaços da sociedade onde as pessoas compartilham experiências, informações e constroem conhecimentos. Para a residente, “este é um entendimento importante para a EJA, pois com ele se reconhece que a interdição ao direto à educação não se traduz em ausência total de saberes” (LOUREIRO, 2022). O reconhecimento dos múltiplos espaços sociais de formação humana exige pensar o currículo como um rizoma e pela metáfora da rede (OLIVEIRA, 2009).

Essa concepção se opõe à hierarquização de saberes, isto é, de alguns conhecimentos serem mais válidos do que outros e de que a “construção do conhecimento pressupõe linearidade, sucessão e sequenciamento obrigatório, dos saberes mais simples ao mais complexo aos quais se deve ter acesso” (OLIVEIRA, 2009, p. 98). Como expõe Arroyo (2013, p. 41), “quando um conhecimento, uma racionalidade se impõe como únicos, hegemônicos, outros conhecimentos e outros modos de pensar são sacrificados, segregados, como irracionais, do senso comum, do povo comum”. Reconhecer e valorizar no ato educativo os conhecimentos construídos pelo povo comum, significa intentar construir um currículo que seja ressonância de toda a diversidade presente na sociedade brasileira e, conseqüentemente, nas salas de aula da EJA, seja ela de ordem geracional, regional, linguística, racial, de gênero, de classe, sexualidade, entre outras.

Ao refletir sobre o currículo pela perspectiva da diversidade impõe-se problematizar as relações de poder presentes na sociedade, já que em distintos contextos históricos, políticos, sociais e culturais algumas diferenças foram neutralizadas e inferiorizadas, encaradas de forma desigual e discriminatória. Todavia, considerar a diversidade cultural e identitária não significa desconsiderar ou secundarizar as desigualdades socioeconômicas – produto e produtora da sociedade de classes. Em outras palavras, a garantia do direito à diversidade não anula o objetivo de superar as desigualdades.

Os sujeitos da EJA retratam a diversidade identitária-cultural e a desigualdade socioeconômica existentes na sociedade brasileira. Este último aspecto se evidenciou durante o ensino remoto emergencial, já que parte considerável dos estudantes da modalidade da escola parceira não dispunha dos recursos necessários para o novo momento – *internet* banda larga, computadores ou tablets. Devido à baixa procura dos estudantes aos materiais e atividades disponibilizados no aplicativo *Teams* pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME), a professora preceptora e residentes estabeleceram novas estratégias, entre elas, disponibilizar as atividades pela plataforma de conversas

*WhatsApp*. Embora esta alternativa não tenha conseguido atender a todos os estudantes, outros tipos de dificuldades se impuseram, entre eles, a conciliação do uso do celular para fins de trabalho e estudo. Sendo assim, ao analisar a EJA nessa conjuntura tão desafiadora, Nicodemos e Serra (2020, p.885) concluem que:

As especificidades da EJA não foram atendidas, seja pela falta de sensibilidade em relação ao momento de crise que todos viviam, seja pela incompreensão de que atividades escolares não mediadas por relações presenciais, realizadas em condições impróprias e através de aparelhos inadequados, poderiam ser mais desestimuladoras que garantidoras de direitos. Daí a razão para os significativos números de absenteísmo digital para fins educativos e o afastamento da interação remota com a escola pelos educandos da EJA.

Com o retorno das atividades presenciais, um aspecto destacado nos relatórios e diário de campo da residente refere-se à “maior preocupação da equipe docente da escola com as condições emocionais e sociais dos estudantes e não apenas com a dimensão cognitiva”. (LOUREIRO, 2021a). Junto à busca ativa dos estudantes e das demais ações para evitar seu rompimento com o vínculo escolar, as professoras perceberam a necessidade de promover uma escuta ativa. Essa atitude incidiu não só em um profícuo diálogo entre os saberes prévios dos educandos e os saberes escolares, como também em uma reflexão criteriosa acerca da seleção de conteúdos e da forma de tratá-los, dada a fragilidade física e emocional dos estudantes em decorrência das perdas e adversidades enfrentadas no período da crise sanitária.

Trata-se, portanto, de produzir um currículo vivo que promova uma formação significativa conforme defendida por Freire (1998), em que o educando compreende o sentido de estar na escola. Defender uma formação significativa pela perspectiva freireana se traduz na defesa de uma educação crítica, reconhecendo que não há neutralidade no ato de educar e que toda ação educativa possui intencionalidades. Sobretudo, ao não menosprezar a função que a educação escolar assume no capitalismo, quando passa a incorporar a classes trabalhadora: de disciplinar e conformar corpos e mentes, de modo a garantir a formação de pessoas que reproduzam os valores e comportamentos adequados para a conservação do padrão de acumulação, além de qualificado conforme as exigências do mercado de trabalho.

Assim, a residente destaca, em seu diário de campo, que “sem uma reflexão crítica do currículo e das intencionalidades de suas escolhas pedagógicas, é possível que o educador”, ainda que esta não seja a sua intenção, “acabe por compactuar com uma formação adestradora e se constitua em um mero reproduzidor daquilo que lhe é solicitado” (LOUREIRO, 2022).

Neste caso, o currículo se reduz a um documento prescritivo como bem ressalta Arroyo (2013, p.46):

Quando o currículo, os conteúdos, a sua transmissão e aprendizagem viram um território e um ritual sagrado, tudo fica intocável e inevitável. Até para os docentes. Não é possível a crítica, a desconstrução, o reordenamento. Os docentes são levados a incorporar uma postura de defensores intransigentes dos conteúdos e dos rituais de sua transmissão – apreensão, ainda que sua criatividade seja cerceada e ainda que milhões de percursos escolares sejam truncados. Para os gestores, ser docente competente é ser fiel a essa visão sagrada dos conteúdos, de sua disciplina, levá-los a sério, ser exigente, cumprir com fidelidade todos os processos e rituais.

Nesse entendimento de currículo não há espaço para a contextualização, as questões culturais e as subjetividades. Consequentemente, são poucas as possibilidades de conhecer os educandos, sua realidade, expectativas e interesses. A prática pedagógica sucumbe ao currículo prescritivo e as escolas, por sua vez, se restringem à função de transmissora de conteúdos científicos; baseados predominantemente em uma visão eurocêntrica e cumprindo uma função instrumental ao mercado. Nesse currículo eurocêntrico e padronizado, os saberes dos jovens, adultos e idosos são pouco valorizados durante o processo de ensino-aprendizagem. Nessa prática, “o conhecimento curricular não é o conhecimento do povo comum, da vida comum, mas é o território do conhecimento e da ciência, da racionalidade e da cultura nobres; da norma culta” (ARROYO, 2013, p. 41).

O ensino remoto emergencial provocou o reforço ou a problematização dessa lógica curricular? Para a residente, se observa um duplo movimento entre as professoras da escola. A primeira, a compreensão de que o currículo não se restringe a uma “lista de conteúdo” ou a um manual a ser cegamente seguido, mas sim à compreensão de um currículo vivo, que envolve todas as ações e relações estabelecidas em torno das aprendizagens dos estudantes. A segunda, uma maior reflexão sobre a função ético-política da EJA e a importância da afetividade na prática pedagógica. Embora já fossem dimensões valorizadas pelos

teóricos do campo e por algumas educadoras, adquiriram um maior redimensionamento durante o distanciamento social.

O ensino remoto produziu, portanto, alguns deslocamentos. Demonstrou a importância do acolhimento, do afeto e da necessidade de uma pedagogia dialógica em detrimento de uma formação pragmática, homogeneizadora e que não considera os diferentes ritmos e formas de aprendizagens. Colocou em xeque o viés economicista ainda muito presente na EJA, bem como as “receitas educacionais milagrosas” comumente apresentadas por Institutos e Fundações empresariais. Evidenciou, igualmente, não haver um modo eficaz para o ensino da leitura e da escrita tão propalado pelos Ministros da Educação do Governo Bolsonaro.

### **Alfabetização e Letramento na EJA**

A vivência da residente se deu em uma turma multisseriada de jovens, adultos e idosos em fase de alfabetização. Por essa razão, boa parte de suas reflexões se voltaram para um melhor entendimento das bases conceituais e metodológicas em torno da aquisição de leitura e escrita, sobretudo na sociedade letrada.

Por privilegiar a alfabetização por meio da perspectiva discursiva, sua compreensão acerca da alfabetização não se restringe somente à codificação e decodificação do sistema de leitura e escrita. Isto a leva corroborar a ideia de que não há como conceber a alfabetização desassociada do processo de letramento, já que uma prática diária na sociedade letrada é a atribuição de significados e sentidos às experiências pessoais e ao contexto a que nos inserimos. Entende-se por letramento as “leituras e vivências de mundo que uma pessoa, que mesmo que não seja alfabetizada, é capaz de fazer” (SOARES, 2004, p.81). Por essa razão,

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de

práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14)

Por essa perspectiva, a residente toma por princípio que os saberes produzidos pelos educandos por meio da prática do letramento podem conduzir e auxiliar o docente à construção/consolidação de uma prática pedagógica que tenha sentido para os estudantes jovens e adultos. Melo (2021, p. 113) ressalta ser “essencial que os alfabetizadores possibilitem e propiciem vivências das funções reais da escrita em nossa sociedade para que seu aluno se aproprie do aprendizado como instrumento de luta e conquista da cidadania”. Desse modo, alfabetizar implica auxiliar os educandos a reconhecerem a importância do uso da leitura e da escrita na vida social, porque

o ato de ler ultrapassa, num primeiro patamar, habilidades de simples decodificação; num segundo, a capacidade de atribuir sentido ao que foi decodificado; e ancora-se, finalmente na habilidade de compreender o que nos chega por meio das informações colhidas, analisando-as e posicionando-nos criticamente frente a elas. Sob tal ponto de vista, o domínio das habilidades específicas da leitura se traduz como um dos atributos que evitam a evasão escolar, oferecem ao sujeito melhores chances no mercado profissional e permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania. (VILLARDI, 1998, p.1)

Leitura e escrita são instrumentos culturais que regulam as práticas sociais na atual sociedade letrada, o que faz com que o não domínio dessas linguagens resulte em muitos estigmas. O processo de alfabetização, porém, tem se modificado ao longo das últimas décadas, já que as demandas e as funções sociais para leitura e escrita não são as mesmas das décadas passadas. Conquanto na concepção “tradicional” os métodos analíticos ou sintéticos separavam os processos de alfabetização e letramento, para a residente, essa separação já não faz tanto sentido no mundo contemporâneo diante do acesso facilitado às informações através de uma variedade de ferramentas. Vale lembrar, no entanto, que embora sejam indissociáveis e simultâneos, “são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino” (SOARES, 2004, p.15).

Alfabetizar, portanto, é mais do que juntar letras; é conduzir o educando a usar na prática social o saber construído, pois “há, que se admitir que a dinâmica tanto da vida escolar, quanto da profissional depende do letramento, de habilidades relacionadas à capacidade de encontrar significados e de proceder a relações entre fatos e dados” (VILLARDI, 1998. p.2). A alfabetização não pode ser encarada como um produto, mas como um processo de cada pessoa, levando-se em conta sua individualidade de atuação no mundo.

Uma das ações realizadas pela residente durante o ensino remoto foi a elaboração de atividades a serem postadas na plataforma de conversas WhatsApp, por ser o recurso virtual mais utilizado pelos estudantes. A baixa participação dos/as educandos/as às atividades provocou alguns questionamentos sobre a metodologia e o papel da escola durante o ensino remoto. A origem da baixa participação dos estudantes estaria no fato de ainda serem pouco alfabetizados grafocentricamente e digitalmente?

A residente ressalta que “a reflexão sobre a prática não pode ser centrada em si mesma; mas levar em consideração as finalidades explícitas ou veladas das escolhas metodológicas e curriculares feitas pelos professores e professoras” (LOUREIRO, 2022). E tendo em vista que o analfabetismo no Brasil não pode ser compreendido desassociado das estruturas desiguais e da pobreza, para ela, “no momento adverso da pandemia da Covid-19 e do ensino remoto o processo de leitura e escrita precisa ser compreendido para além da aquisição do código alfabético” (LOUREIRO, 2021a). Ou melhor, é preciso que possibilite o educando a identificar as estruturas produtoras das desigualdades e o leve a sair da postura ingênua em busca da transformação social (FREIRE, 1989, 2016).

Por esse viés de análise, a permanência do analfabetismo no Brasil não pode ser compreendida (somente) como uma questão de método e sim de um projeto de nação, algo que ficou evidenciado durante a pandemia da Covid-19 e o ensino remoto. Como expõe Moura (2021, p. 31), o elevado índice de analfabetismo em nosso país “não expressa meramente a incapacidade de ler e escrever, nem 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.

A partir das leituras e debates promovidos no grupo de estudos, fortalece junto à residente a ideia de que “o desenvolvimento da leitura e da escrita alfabética precisa ir além da aquisição do código alfabético e que a educação escolar não pode ser centrada no desenvolvimento da cognição” (LOUREIRO,

2021a). Há outras dimensões do ser humano que devem ser potencializadas pela EJA. Para ela, “a alfabetização não ocorrerá por meio de manuais, pois não há um método que consiga dar conta das demandas e especificidades da sala de aula e dos estudantes [...] A alfabetização é um campo de muita pesquisa, estudo e reflexão” (LOUREIRO, 2022).

Essa é a razão da crítica contundente que tece a Política Nacional de Alfabetização (PNA) que, embora se estenda a alfabetização de jovens e adultos, não menciona sua especificidade e nem define um programa para este fim. A referida Política prevê a Alfabetização Baseada na Ciência (ABC) como “a salvação do desastre que os números e os resultados demonstram sobre a Alfabetização no país” (BRASIL, 2019). Face aos resultados insatisfatórios obtidos na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), ano de 2016, o documento enfatiza o uso do método fônico como política nacional para a alfabetização sob a justificativa de que os altos índices de analfabetismo no país são causados pelo uso massivo dos métodos considerados ideológicos e inapropriados, como os de Paulo Freire e de Magda Soares. O que precisa ser feito é fundamentar a alfabetização, a literacia e da numeracia em evidências científicas e em experiências exitosas, nacionais e estrangeiras.

Sendo assim, para o Governo Bolsonaro,

o plano de trabalho estabelecido pela PNA expressa o alto nível de ambição educacional que os brasileiros agora podem almejar. Isso porque estamos diante de um projeto que é responsável por inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento para a elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas e promovendo as práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e para a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país. (BRASIL, 2020)

Para o alcance desse propósito, a Capes, em parceria com a Universidade do Porto, a Universidade Aberta de Portugal (UAP) e o Instituto Politécnico do Porto (IPP), ofereceu aos docentes o curso virtual Alfabetização Baseada na Ciência (ABC), com carga horária de 180 horas, com o objetivo de:

preparar os professores para garantir que as crianças trilhem um percurso de sucesso na aprendizagem da leitura, evitando-se dificuldades de aprendizagem logo no início da trajetória escolar. E tudo isso de forma lúdica, por meio da promoção de

competências centrais, como a consciência fonológica, o princípio alfabético e a decodificação (BRASIL, 2020, s/p.).

Para o Governo Bolsonaro, a não aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita é uma questão de método. No entanto, corroboramos a ideia defendida por Soares (2004, p.16) de 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”. Ou seja, o desenvolvimento da leitura e da escrita ocorrerá de modo distinto entre os sujeitos e essas diferentes formas de aprender devem ser consideradas na avaliação dos educandos. Lopes (2016, p.3) afirma que “o conhecimento que os estudantes produzem em cultura escrita tem sua própria vida, tem sua escola, tem suas escolhas, tem sua história”. Portanto, o exercício de alfabetizar não é fácil, o que demanda planejamento, pesquisa, estudo, disciplina, dedicação e compromisso com a qualidade da educação pública.

À luz do que foi exposto e que teve por base os relatórios e diários de campo de uma bolsista do Programa Residência Pedagógica, constata-se que foram muitas as aprendizagens construídas na iniciação à docência com estudantes jovens, adultos e idosos. Entre essas aprendizagens está a necessidade de um real compromisso ético-político dos gestores públicos e de professores/professoras com a EJA e com a alfabetização e letramento de milhares de brasileiros que ainda se encontram interditados desse direito humano fundamental. Para tanto, urge a construção de um projeto político e societário que visa a extinguir os procedimentos e mecanismos de exclusão social e educacional. De uma educação para além do interesse do capital, que em vez do mercado coloque no centro do currículo e do projeto político e pedagógico o ser humano em toda sua plenitude – afetiva, ética, estética, laboral e política.

### **Considerações Finais**

O presente trabalho buscou apresentar o conjunto de saberes, experiências e trocas realizadas no período de outubro de 2020 a outubro de 2021 no Programa de Residência Pedagógica. Em consonância com os objetivos anunciados, o Programa em geral, e o Subprojeto Alfabetização, em específico, propõe aos residentes uma inserção reflexiva no cotidiano escolar, buscando fomentar o compromisso dos futuros professores e professoras com a educação pública. A (re)leitura dos relatórios e das escritas nos diários de campo

possibilitou-nos acompanhar o processo da construção do conhecimento por parte da residente e seus tensionamentos acerca da profissão e da formação docente, da alfabetização e letramento de jovens adultos e idosos e do currículo da EJA.

Em meio à falta de investimentos e ataques direcionados às universidades públicas cabe ressaltar o compromisso do desenvolvimento do Programa apesar de condições tão adversas em decorrência da pandemia Covid-19 e do ensino remoto. Trazer os aprendizados construídos na experiência de iniciação à docência em uma turma de EJA soma-se aos movimentos que objetivam uma prática pedagógica reflexiva pelas professoras e professores que se encontram em pleno exercício da profissão. Visa, portanto, estimular novas produções e reflexões sobre as políticas e práticas para/na EJA, com atenção a diversidade dos educandos e as especificidades da modalidade.

---

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Alfabetização. Política Nacional de Alfabetização, 2020. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/16-politica-nacional-de-alfabetizacao> Acesso em: 15 de mar. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa de Residência Pedagógica. **Edital n. 1/2020**. Brasília, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf> Acesso em: 12 mar.2021.

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](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf) Acesso em: 12 jul. 2022

DIEHL, Luciane; MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v,7, n.2, dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out-dez., 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 2ª. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1984. 263p.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 2ed.Campinas: Autores Associados, 2005, v. p. 77-96.

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

LOPES, Paula da Silva Vidal Cid. O trabalho de produção textual na alfabetização. Rio de Janeiro: **MultiRio**. Empresa Municipal de Múltiplos Meios, vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura, 2016 (Material Didático).

LOUREIRO, Bruna P. **Relatório parcial de bolsista**. Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Alfabetização, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, abril-outubro, 2021, 22p

LOUREIRO, Bruna P. **Diário de campo**. Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Alfabetização, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021a.

LOUREIRO, Bruna P. **Relatório final de bolsista**. Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Alfabetização, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, abril 2022, 41p.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**, 9ª ed, São Paulo: Cortez, 2006.

MOURA, Ana Paula Abreu. Alfabetização e Diversidade nos modos de aprender e ensinar. In: Vários organizadores. (Org.). **Políticas e Práticas de alfabetização: perspectivas autorais e contextuais**. Rio de Janeiro: VW Editora, 2021, p. 32-42.

MELO, Hellen Christina Azedias de. Alfabetização de Jovens e Adultos em Tempos de Pandemia: um olhar sobre o plano de ação realizado por professores de uma escola da rede de ensino do município de Duque de Caxias. In: CORREA, Barbara da Silva Santos et al. **Políticas e Práticas de Alfabetização: Perspectivas Autorais e Contextuais**. 1. ed. Rio de Janeiro: VW Editora, 2021. v. 1. p. 109-115.

NICODEMOS, Alessandra; SANTOS, Ênio J. S. Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, p. 871-892, 2020.

OLIVEIRA, Inês B. de. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In: PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. 1.ed. Petrópolis, RJ: DP et alli, p. 96-108, 2009.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira [et al]. 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.

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.

SILVA, Amanda Moreira da. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Trabalho Necessário**, v.17, nº 34, set-dez, 2019.

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.

SOARES, Magda B. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 51, p. 5-17, 2004

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VILLARDI, Raquel. Ensinar a gostar de ler: discutindo estratégias para a formação de leitores. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 26, n.142, p. 12-17, 1998.

---

Submissão em 17 jan. 2023.

Aceito em 20 jun. 2023.

i **Carlos Soares Barbosa**, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ*

Professor adjunto da Faculdade de Educação da UERJ, licenciado em História, Mestre em Educação (UFRJ) e Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ), É Professor efetivo do Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais (FFP/UERJ) e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH-UERJ). É pro-cientista (UERJ), "Jovem Cientista do Nosso Estado (Faperj) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Juventude, Trabalho, Educação e Políticas Públicas (JUVENTE).

E-mail: [profcarlossoares@gmail.com](mailto:profcarlossoares@gmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2894699059794517>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4519-5174>

ii **Bruna Peroba Loureiro**, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ*

Pedagoga, Mestranda em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e graduanda em Ciências Sociais pela mesma Universidade.

E-mail: [loureiro\\_bruna@yahoo.com.br](mailto:loureiro_bruna@yahoo.com.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9056258240725548>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0736-0231>