

eduser

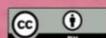
Programa de residência pedagógica no Brasil: contribuições da experiência com a formação docente para a educação de jovens e adultos

The pedagogical residency program in Brazil: contributions to a teacher training experience aligned with the specificities of youth and adult education

El programa de residencia pedagógica en Brasil: aportes a una experiencia de formación docente alineada con las especificidades de la educación de jóvenes y adultos

CARLOS SOARES BARBOSA, JAQUELINE LUZIA DA SILVA, JOSÉ CARLOS LIMA DE SOUZA

ISSN 1645-4774 | e-ISSN 2183-038X
<https://www.eduser.ipb.pt>



Programa de residência pedagógica no Brasil: contribuições da experiência com a formação docente para a educação de jovens e adultos

The pedagogical residency program in Brazil: contributions to a teacher training experience aligned with the specificities of youth and adult education

El programa de residencia pedagógica en Brasil: aportes a una experiencia de formación docente alineada con las especificidades de la educación de jóvenes y adultos

CARLOS SOARES BARBOSA¹

JAQUELINE LUZIA DA SILVA²

JOSÉ CARLOS LIMA DE SOUZA³

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Rio de Janeiro; Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-4519-5174>; profcarlossoares@gmail.com

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Rio de Janeiro; Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-7164-9542>; jaquelineldasilva@gmail.com

³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Rio de Janeiro; Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-2729-593X>; jocaliso@uol.com.br

Contribuição:

¹ Concepção; Metodologia; Contextualização dos dados; Escrita – Revisão e Edição

² Metodologia; Escrita – Revisão

³ Metodologia; Escrita; Contextualização dos dados

Submetido: 30/julho/2024

Aceite: 01/maio/2025

Publicado: 09/julho/2025

RESUMO:

O objetivo deste texto é analisar as contribuições do Programa de Residência Pedagógica, criado em 2018 pelo Ministério da Educação do Brasil, na formação de futuros professores e professoras para atuar na Educação de Jovens e Adultos. As reflexões aqui tecidas são resultantes da pesquisa documental, de abordagem qualitativa, que em termos procedimentais recorreu à análise dos relatórios produzidos por 15 bolsistas do Programa de Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A organização e o tratamento dos dados foram realizados com base na técnica da análise do conteúdo. No tratamento das respostas foram definidas as seguintes categorias de análise: sujeitos da Educação de Jovens e Adultos; relação professor e estudante; práticas pedagógicas; relação teoria e prática; contribuições para a formação docente. Os resultados mostram que a imersão no cotidiano escolar oportunizada pelo Programa de Residência Pedagógica provoca a reflexão sobre o processo de formação docente e as especificidades da docência na Educação de Jovens e Adultos, que não se restringem “ao saber fazer”, abarcando a concepção de Educação de Jovens e Adultos e sua importância social e política. Os resultados ressaltam a relevância de uma formação docente fundamentada na articulação teoria e prática, além da integração entre universidade e escola, pesquisa e docência.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Formação docente; Programa de Residência Pedagógica; Prática pedagógica.

ABSTRACT:

The objective of this text is to analyze the contributions of the Pedagogical Residency Program, created in 2018 by the Brazilian Ministry of Education, to the training of future teachers to work in Youth and Adult Education. The reflections woven here are the result of documentary research, with a qualitative approach, which in procedural terms used the analysis of reports produced by 15 scholarship holders of the Pedagogical Residency Program of the Degree in Pedagogy at the State University of Rio de Janeiro. The organization and processing of the data were carried out based on the content analysis technique. When processing the responses (context unit), the following categories of analysis were defined: Youth and Adult Education students; teacher-student relationship; pedagogical practices; relationship between theory and practice; and contributions to the training of future teachers. The results show that the immersion in everyday school life provided by the Pedagogical Residency Program provokes reflection on the teacher training process and the specificities of teaching at Youth and Adult Education, which is not restricted to “knowing how to do”, encompassing the concept of Youth and Adult Education and its social and policy aspects. The results highlight the relevance of teacher training based on the articulation of theory and practice, in addition to the integration between university and school, research and teaching.

KEYWORDS: Youth and Adult Education; Teacher training; Pedagogical Residency Program; Pedagogical practice.

RESUMEN:

El objetivo de este texto es analizar los aportes del Programa de Residencia Pedagógica, creado en 2018 por el Ministerio de Educación de Brasil, a la formación de futuros docentes para actuar en la Educación de Jóvenes y Adultos. Las reflexiones aquí tejidas son resultado de una investigación documental, con enfoque cualitativo, que en términos procedimentales utilizó el análisis de informes elaborados por 15 becarios del Programa de Residencia Pedagógica de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. La organización y procesamiento de los datos se realizó con base en la técnica de Análisis de Contenido. Al procesar las respuestas (unidad de contexto), se definieron las siguientes categorías de análisis: estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos; relación profesor-alumno; prácticas pedagógicas; relación entre teoría y práctica; y aportes a la formación de los futuros docentes. Los resultados muestran que la inmersión en el cotidiano escolar que brinda la Residencia Pedagógica provoca una reflexión sobre el proceso de formación docente y las especificidades de la enseñanza en la Educación de Jóvenes y Adultos, que no se limita al “saber hacer”, abarcando el concepto de Educación de Jóvenes y Adultos y sus aspectos sociales y políticos. Los resultados destacan la formación docente basada en la articulación de la teoría y la práctica, además de la integración entre universidad y escuela, investigación y docencia.

PALABRAS CLAVE: Educación de Jóvenes y Adultos; Formación de docentes; Programa de Residencia Pedagógica; Práctica pedagógica.

1. Introdução

Conceitualmente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode ser compreendida como todos os processos formativos em que jovens, adultos e idosos constroem e compartilham conhecimentos. Por essa ampliação conceitual, consolidada na Declaração de Hamburgo (Unesco,

1997) e respaldada na concepção das aprendizagens ao longo da vida, entende-se que a EJA não se restringe aos processos escolares e incorpora os diversos espaços de formação humana que existem na sociedade. Trata-se, portanto, de um campo amplo e heterogêneo, mas que no Brasil é preferencialmente oferecida pela vertente da escolarização, em estabelecimentos de ensino das redes pública e privada.

Embora a necessidade de oferecer educação aos jovens e adultos de forma institucional e sistemática apareça desde a Constituição Federal de 1934, foi somente na Constituição de 1988 (Brasil, 1988) que a educação se tornou um direito de todas as pessoas, inclusive daquelas que por razões diversas não tiveram as condições de acesso ou permanência à escola na chamada idade própria. O reconhecimento constitucional da educação como direito humano universal e o dever do Estado em garanti-lo representou um passo importante para a consolidação da EJA no campo das políticas públicas, assim como para ampliação da democracia e a inclusão de milhares de brasileiros nos marcos da cidadania.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) legitimou a EJA como uma modalidade de ensino da Educação Básica. Por se tratar de um novo modo do fazer pedagógico, as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pelo Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 (Brasil, 2000) reforçam a necessidade de ter atenção às especificidades próprias da modalidade, demandantes de diretrizes curriculares, materiais pedagógicos e formação docente atentas as suas particularidades.

Apesar dos avanços institucionais, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam a existência de milhares de brasileiros acima de 15 anos de idade em condição de analfabetismo e sem escolarização básica completa. Os dados indicam que a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais é de 5,6% (o que equivale a 9,6 milhões de pessoas) (IBGE, 2022). Em 2018, 29% da população era considerada analfabeta funcional – 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. Além disso, 52,6% dos brasileiros de 25 anos ou mais (70,3 milhões de pessoas) ainda não concluíram a educação básica, dos quais 33,1% não terminou sequer o ensino fundamental (IBGE, 2018).

O enfrentamento dessa realidade requer um conjunto de ações, tanto no campo das políticas públicas, quanto no campo das práticas pedagógicas e da formação docente. Especificamente em relação à formação para a docência da EJA, o Art. 37- § 1º da LDB determina que os sistemas de ensino devem assegurar “aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho”. Nessa mesma direção, o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 sinaliza que:

O preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (Brasil, 2000, p. 56)

De acordo com o excerto do Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 destacado acima, entende-se que o “docente voltado para a EJA” é aquele atento às especificidades da modalidade e à diversidade cultural dos sujeitos, que busca contextualizar o conteúdo escolar à realidade dos educandos, fazendo uso de metodologias e processos avaliativos que respeitem os diferentes ritmos de

aprendizagem dos estudantes. Que reconhece que todo sujeito é detentor de um saber, ainda que esteja em condição de baixa escolarização, e que este saber deve ser valorizado no processo de ensino-aprendizagem (Freire, 2000).

Todavia, pesquisas têm demonstrado que a reflexão sobre a modalidade não tem adquirido espaço significativo nas matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas¹ na maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. De acordo com Soares (2008), dos 1.306 cursos de Licenciatura em Pedagogia existentes em 2003, apenas 16 (1,22%) ofereciam habilitação específica em EJA. Na última década pouco se avançou no intuito de minimizar as lacunas sobre os estudos da EJA na formação inicial dos professores. Rummert et al. (2023) salientam que apenas 15,3% dos professores que atuam na modalidade cursaram disciplinas específicas em seu processo formativo regular, o que “evidencia que a Educação de Jovens e Adultos ainda não tem sua importância compreendida nem é respeitada como direito na maioria das instituições de ensino superior do país, no âmbito das licenciaturas” (p. 100).

A consequência mais imediata dessa lacuna é a persistência da concepção de suplência e a compreensão da EJA como um território improvisado, constituído majoritariamente por professores pouco atentos às suas especificidades e que em muitos casos desenvolvem práticas pedagógicas infantilizadas, com a reprodução de métodos e procedimentos avaliativos utilizados com crianças e adolescentes. Os estudos de Oliveira (2007) e de Barbosa e Pires (2020) sustentam tais afirmações e desvelam um total descompasso entre a realidade empírica e o que preveem os marcos regulatórios da EJA.

O debate sobre a formação de professores tem sido uma pauta importante nos últimos 30 anos no Brasil, considerada um elemento importante para a qualidade da educação e para a formação dos sujeitos capazes de enfrentar os desafios do século XXI. Entre as ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores está o Programa de Residência Pedagógica, instituído em 2018 pelo Ministério da Educação (MEC). Trata-se do desdobramento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2009 durante o governo de Lula da Silva, e que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos de licenciaturas que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. Nessa mesma direção, os objetivos do Programa de Residência Pedagógica são:

- I - 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, 2020, pp. 1-2)

Com duração de 18 meses, o programa 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 (Brasil, 2020).

Alguns estudos têm se dedicado a investigar o impacto do programa na formação inicial de futuros professores e professoras, tais como os realizados por Zonatto (2022) e por Freitas et al. (2020). Entretanto, são poucos os estudos que discorrem sobre a sua contribuição para a docência na EJA. Por essa razão, o objetivo deste texto é analisar as contribuições do Programa de Residência Pedagógica na formação de futuros professores e professoras para atuar na EJA. A questão que

¹ No Brasil, as licenciaturas são cursos de graduação destinados à formação de professores para atuar na Educação Básica.

norteia o presente texto é: “Quais são os aprendizados construídos pelas licenciandas com a vivência no cotidiano escolar oportunizada pelo Programa de Residência Pedagógica?”.

2. Procedimentos metodológicos

As reflexões aqui tecidas são resultantes da pesquisa documental, de abordagem qualitativa, que em termos procedimentais recorreu à análise dos relatórios produzidos pelas 15 bolsistas do Programa de Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), matriculadas entre o 5.º e o 8.º períodos da graduação. A escolha do referido curso se deu por ter sido o único Subprojeto da UERJ no âmbito do Programa de Residência Pedagógica direcionado totalmente para a EJA. Além das 15 bolsistas-residentes, a equipe era formada pelo professor orientador (docente da Faculdade de Educação) e por três professoras preceptoras (docentes das escolas-campo), também bolsistas do programa.

Nos relatórios entregues pelas residentes ao final do programa (abril de 2024) constam os encantamentos, dúvidas e inquietações provocados pela iniciação à docência com estudantes jovens, adultos e idosos, na faixa etária entre 16 e 72 anos, das turmas de alfabetização e do primeiro segmento do ensino fundamental. A experiência de iniciação à docência ocorreu no período de novembro de 2022 a abril de 2024, em três escolas públicas de dois municípios do Estado do Rio de Janeiro: Mesquita e Rio de Janeiro.

A organização e o tratamento dos dados foram realizados com base na técnica da análise do conteúdo, por entender que esta metodologia 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” (Franco, 2007, p. 24).

De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo está estruturada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, sendo que no presente estudo essas fases se encontram articuladas, visto que ao iniciar a pré-análise já ocorrem, simultaneamente, a exploração do material e o tratamento dos resultados. No tratamento das respostas (unidade de contexto) foram definidas as seguintes categorias de análise: sujeitos da EJA; relação professor e estudante; práticas pedagógicas; relação teoria e prática; contribuições para a formação docentes. A categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (Franco, 2007, p. 59). A partir da categorização, para a análise dos discursos das residentes recorreu-se ainda ao cruzamento das discussões teóricas dos campos da EJA e da formação docente, especialmente o pensamento do educador Paulo Freire.

3. Resultados

Na exposição dos resultados, optamos por apresentá-los a partir das categorias elencadas durante a análise dos relatórios. No intuito de preservar o anonimato, as narrativas foram identificadas pela palavra residente acrescida de um numeral.

3.1 Sujeitos da EJA

As salas de aula da EJA são formadas por sujeitos diversos, que trazem consigo múltiplas vivências, experienciadas no convívio social, nas comunidades, no trabalho e na família. Deriva daí não só o reconhecimento de que não se deve homogeneizá-los como também a importância de descobrir quem são, o que fazem, o que pensam, como trabalham, como solucionam problemas cotidianos, o que os motiva a estudar, o que fazem com os conhecimentos que constroem na escola, para pensar em processos educativos que sejam significativos para sua formação.

A diversidade da EJA não diz respeito somente à faixa etária, abrange igualmente as questões “de gênero, étnicas, de locais de procedência, de religiões, constituições familiares, trajetórias escolares, escolaridade dos pais, de acesso à tecnologia, de inserções e não inserções no mundo de trabalho” (Silva, 2021, p. 8). Por ser uma marca identitária expressiva da modalidade, a diversidade é um dos primeiros aspectos destacados pelas residentes em seus relatórios. De um modo geral, entendem que:

O perfil da EJA é formado por alunos com motivações diversas. Alguns veem a escola como um refúgio para problemas pessoais ou sociais, como violência, ou até mesmo para aliviar a fome. Outros desejam aprender a escrever seus próprios nomes. Há também aqueles que buscam continuar estudando e se formar posteriormente, além dos que precisam ser alfabetizados devido às exigências de suas profissões. (...) Cada estudante da EJA possui uma motivação pessoal, tornando esse ambiente diversificado. (Residente 2)

Nos relatórios há observações importantes sobre as motivações e expectativas dos sujeitos referentes ao seu processo de escolarização, bem como os desafios que enfrentam para permanência no ambiente escolar. Assim, além do aprofundamento sobre a diversidade identitária dos sujeitos da EJA, o que faz da sala de aula e da escola ao mesmo tempo um local de confronto de culturas e de encontro de singularidades (Oliveira, 1999), é preciso compreender as condições de existência que lhes aproximam. Para as residentes, esses são aspectos fundamentais para tentar garantir a permanência dos estudantes na escola. Ou seja, “atentar ao perfil da turma”, “saber lidar com os alunos” pode favorecer a motivação e “prender a atenção do grupo e ter a percepção de suas dificuldades e necessidades” (Residente 9), mas, sobretudo, favorece a compreensão das razões da frequência irregular e do afastamento da escola, que de acordo com a Residente 15 “ocorre por diversos motivos, temos desde operações militares nas comunidades na qual residem, até a chuva intensa na região da escola”.

A realidade dos educandos retratada nos relatórios desafia os educadores e estar em contato com os sujeitos da modalidade significa aprender com eles sobre esta realidade, se já não conhecem. Conforme retrata uma das residentes, “a partir do convívio com os educandos da EJA, somos levados a refletir sobre a importância do desenvolvimento socioafetivo, em como devemos nos entregar e buscar formas de elaborar atividades que, por vezes, não aprendemos na teoria das aulas de graduação” (Residente 6).

As reflexões tecidas pelas residentes em seus relatórios revelam um olhar crítico, afetivo e curioso sobre os sujeitos da EJA, para além dos estereótipos e dos preconceitos que recaem sobre eles na sociedade brasileira. O reconhecimento e a valorização da diversidade existente na sala de aula favorecem a relação entre professores e estudantes.

3.2 Relação professor-estudante na EJA

As residentes ressaltam a boa convivência entre docentes e estudantes como facilitador no processo de ensino-aprendizagem, inclusive para os primeiros passos na docência. Indicam ainda que a acolhida, a boa ambiência e a relação dialógica estabelecida entre elas, a professora preceptora e os estudantes contribuíram para que receios iniciais em relação à prática da docência fossem gradativamente reduzidos, conforme expõe uma residente:

Também sentia, no começo, que o fato de eu ser bem mais jovem que os alunos faria com que não me dessem muita credibilidade, mas, ao longo do programa, a experiência com a sala de aula fez com que eu desenvolvesse muito mais confiança e estabelecesse uma boa relação com a turma. (Residente 10)

Aos poucos, as residentes parecem descobrir as qualidades essenciais para docência na modalidade, como nos lembra Freire (2000), entre elas: o estudo, o compromisso ético-político com

a profissão, a abertura ao diálogo, à escuta e a curiosidade a respeito das histórias de vida dos alunos, por reconhecerem que nelas estão algumas chaves explicativas para a melhor compreensão dos valores, posturas, concepções de mundo e posições político-filosóficas que trazem para a sala de aula, como se pode perceber no seguinte depoimento da Residente 12:

Durante os momentos em que me sento ao lado dos alunos para auxiliá-los nas atividades, tive a grande oportunidade de ouvir histórias de vida, de que passaram por intensas dificuldades, porém, eles enxergam a escola como a grande oportunidade de dar um novo passo em suas vidas.

Valorizar os saberes prévios que os estudantes da EJA acumulam no processo de desenvolvimento humano e profissional é uma ação necessária na modalidade, de modo a “estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos (Freire, 2000, p. 30). Esta parece ser a base filosófica da prática pedagógica desenvolvida nas escolas-campo, segundo os relatos das residentes, como expressos nos seguintes depoimentos:

A professora não se coloca perante a turma como a única e absoluta detentora do saber, mas age como uma mediadora, que se preocupa com seus alunos, com seus problemas do dia a dia, não só isso, conduz o aluno à reflexão a respeito de sua posição na sociedade, mostrando-lhes seus direitos. (Residente 12)

Os estudantes participam, a professora tem uma didática leve, usa exemplos reais envolvendo o contexto da vida dos alunos. (Residente 14)

Como se verifica, a prática pedagógica despertou atenção das residentes e, não por acaso, a metodologia aplicada pelas professoras preceptoras foi minuciosamente detalhada nos relatórios.

3.3 Práticas pedagógicas na EJA

No âmbito do Programa, as ações das residentes não se limitam a observação da prática docente. Elas são estimuladas a participarem junto com a professora preceptora das inúmeras tarefas circunscritas à docência. Os aprendizados construídos nessas experiências são bastante destacados pelas residentes.

Pude fazer parte efetivamente da escola, não apenas como residente, mas como integrante ativo no planejamento de aulas e acolhimento dos estudantes (...). A Professora Preceptora nos ensina a como melhor conhecer a turma, a confeccionar os planejamentos de aula. (Residente 15)

As atividades eram planejadas de maneira dinâmica e criativa, envolvendo não apenas a professora preceptora e os residentes, mas também os alunos da escola. (Residente 7)

As práticas pedagógicas planejadas partem do reconhecimento das singularidades dos sujeitos da EJA, de suas necessidades de aprendizagem e os saberes que trazem ao espaço escolar. A valorização da diversidade identitária e cultural dos estudantes se reflete diretamente nos temas trabalhados em sala de aula e nos projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas-campo, a saber:

Discorreremos sobre as diversas problemáticas que atravessam nossa sociedade, sendo as intercorrências familiares, de saúde com os temas prevenção de câncer de mama, de próstata e pele, prevenção ao suicídio, o uso de drogas lícitas ou ilícitas, o bullying, e inúmeras formas de violência que assolam a todos. Abordando, entre outras coisas, temas como o empoderamento feminino, profissões e direitos dos trabalhadores, a valorização da vida através do esporte, quando abordamos os jogos olímpicos. (Residente 6)

Segundo as residentes, os temas foram selecionados a partir das trocas diárias estabelecidas com os estudantes, guiada pelo que Freire (2000) denomina de “dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de

estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos” (p. 67).

Observa-se que a filosofia freireana é a principal referência teórica das professoras preceptoras e torna-se aos poucos uma referência para as residentes, na medida em que enfatizam as práticas baseadas no pensamento freireano, conforme se constata na seguinte narrativa:

As atividades são cuidadosamente elaboradas para ir além do ambiente escolar, visando preparar os alunos para enfrentar desafios do dia a dia, nos quais a falta de alfabetização, do domínio da leitura e da escrita, pode ser uma barreira. (Residente 10)

O trabalho com os conteúdos escolares e as práticas pedagógicas são planejadas com base na pedagogia dialógica e na realidade dos educandos. Este parece ser um valioso aprendizado adquirido no “chão da escola”, pois de forma recorrente enfatizam que “as professoras trabalham o contexto da alfabetização como processo de aquisição da leitura e escrita e como leitura do mundo e compreensão da realidade social do aluno” (Residente 8). É possível inferir, a partir dos relatórios analisados, que o processo de alfabetização promovido nas escolas-campo ocorre por meio de uma abordagem contextualizada, em que são considerados os saberes e experienciais dos sujeitos e suas demandas de aprendizagens. De acordo com a Residente 7, havia uma “preocupação da professora em adaptar as aulas para que todos os alunos pudessem compreender, [demonstrando] o comprometimento com a inclusão e o aprendizado de cada estudante”. Cabe lembrar que:

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (Freire, 2000, p. 96)

O reconhecimento da diversidade dos sujeitos e dos diferentes ritmos de aprendizagens requer uma variedade de atividades. Como ressalta Silva (2020), “as práticas pedagógicas não podem ser pautadas em instrumentos pedagógicos únicos, que não levam em consideração o processo de aprendizagem individual dos sujeitos, e acabam por conduzir ao fracasso escolar” (p. 8).

Pelo fato de a iniciação à docência ter ocorrido em turmas de alfabetização e do primeiro segmento do ensino fundamental, verifica-se nos relatórios a tentativa das professoras preceptoras e das residentes de romper com práticas alfabetizadoras instrumentalizadas e técnicas e construir abordagens adequadas às demandas dos sujeitos da EJA, como aponta a Residente 15: “Minhas maiores dificuldades foram a da infantilização da EJA, porém se esvaiu durante meu transcurso na residência”. Afinal, como salienta o Parecer CNE/CEB n. 11/2000, “não perceber o perfil distinto destes estudantes e tratar pedagogicamente os mesmos conteúdos como se tais alunos fossem crianças ou adolescentes seria contrariar mais do que um imperativo legal. Seria contrariar um imperativo ético” (Brasil, 2000, p. 63).

3.4 A práxis (unidade teoria e prática) como fundamento da formação docente

A imersão no cotidiano escolar oportunizada pelo Programa de Residência Pedagógica acaba por provocar nos futuros professores e professoras a reflexão sobre seu próprio processo de formação docente. Um dos objetivos do programa, como já mencionado na parte introdutória deste texto, é “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” (Brasil, 2020, p. 1). Isto significa romper com a polarização entre “fazer” e “pensar” e com a concepção

positivista do conhecimento que prevalece nos currículos da maioria dos cursos de licenciatura no Brasil, onde pesquisa, ensino e prática se configuram em polos separados.

Em oposição a essa racionalidade positivista, alguns teóricos argumentam que o fundamento da atividade docente está na articulação entre teoria e prática; portanto, cabe à formação inicial docente preparar o futuro professor para a investigação científica e reflexiva de sua própria prática, dando-lhes os meios para teorizar a experiência adquirida e de rever e propor estratégias que venham a favorecer o processo de ensino-aprendizagem (Pimenta, 1994; Zeichner, 1993). Essa é a base epistemológica que fundamenta o Programa de Residência Pedagógica e para uma residente a importância do programa reside, em “estimular os acadêmicos, desde sua graduação, a refletirem sobre a prática docente e a buscar constantemente o aprimoramento e a inovação na ação pedagógica” (Residente 5).

Para Nóvoa (2009), “a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência”, porém “esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios” (s.p.). Essa perspectiva é partilhada por algumas residentes, que identificam que “para refletir a própria prática é preciso ter uma rigorosidade metodológica visto que, como nos lembra Freire (2000, p. 22), a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (Residente 11).

Para as residentes, uma diferença entre o Programa de Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado é a de que o programa não se restringe à observação das práticas escolares. Possibilita que as futuras docentes realizem um exercício de revisão e de exploração dos saberes adquiridos no próprio percurso de sua formação, tendo como ponto de partida e de chegada da reflexão sobre a realidade complexa da escola. As citações de duas residentes, a seguir, são bastante expressivas quanto a isso:

O projeto fomenta uma prática pedagógica reflexiva, que integra de forma profunda e qualitativa os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação com a experiência do chão da sala de aula. Os encontros mensais proporcionam um espaço para reflexão e discussão das nossas práticas, enriquecendo ainda mais o processo formativo. (Residente 10)

Por meio do Programa, o graduando tem a oportunidade de experienciar no chão da escola os desafios, conflitos e atravessamentos que se constituem na realidade da escola. O exercício da integração teoria e prática passa a fazer sentido para o graduando, pois começa a fazer parte da sua formação acadêmica e profissional. (Residente 12)

Embora a articulação entre a formação de professores e o desenvolvimento de projetos educacionais nas escolas seja defendido pelos referidos teóricos desde a década de 1990 e conste nas orientações da política educacional dos países da União Europeia e de alguns países da América Latina, no Brasil essa proposta adquire impulso a partir da criação do PIBID em 2009, ao promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um professora da universidade e da escola (Brasil, 2018).

Em diálogo com Nóvoa (2009), trata-se de fundamentar a formação docente na “interligação entre as questões do ensino, da investigação e das práticas escolares”, o que só é possível “ao passar a formação para “dentro” da profissão, isto é, basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (s.p.).

Por essa perspectiva, teoria e prática são compreendidas de forma indissociável. A práxis (unidade teórico-prática) é o exercício que o Programa promove ao garantir tempos-espacos de pesquisa e de formação em serviço que ocorrem tanto na escola, sob o acompanhamento das

professoras preceptoras, quanto na universidade, através das disciplinas cursadas e dos encontros realizados com o professor orientador. Nesse sentido, para a Residente 5,

Os encontros são essenciais para fomentar a troca dialógica entre teoria e prática, aprofundando discussões e ações. Eles possibilitam compartilhar eventos e práticas escolares, além de encorajar as bolsistas a aplicação dos conhecimentos teóricos em contextos reais. São nesses encontros de aprendizagem e enfrentamento de dificuldades, dos erros, medos e acertos que o indivíduo se desenvolve com autonomia pessoal e profissional. Esses momentos oferecem espaços-tempos para aprender a ouvir e compartilhar.

O entendimento da escola enquanto espaço de formação e a prática docente como atividade fundamentada na articulação entre teoria e prática se faz presente nos relatórios das residentes. Para elas, o processo formativo da docência ocorre em diferentes ações e nos distintos espaços-tempos do cotidiano escolar.

As residentes realizam atividades voltadas para a prática docente e a vivência da sala, colaboram na construção de planejamentos de aulas e projetos para a EJA, participam de reuniões pedagógicas e das culminâncias dos ciclos. Aprendendo e ensinando, é sujeito ativo e receptor de grandes experiências em contextos diversos. Somando e deixando um pouco de si em cada aula e em cada interação com os alunos. (Residente 13)

Esse processo de articulação entre teoria e prática resulta em um novo olhar sobre a EJA e sobre as responsabilidades ético-políticas da docência, que não se limitam aos muros escolares.

A experiência vivenciada na Residência Pedagógica com turma da EJA me deu a oportunidade de compreender a realidade da modalidade e refletir sobre a prática, que deve levar em consideração a especificidade de cada aluno que chega à sala de aula com experiências de vida que muitas vezes são compartilhadas e que devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem. (Residente 12)

3.5 Contribuições para a formação docente

Os relatos demonstram o quanto as residentes foram impactadas positivamente pela vivência no programa. De um modo geral, indicam que foi alcançado o objetivo do programa em formar professores capazes de refletirem sobre sua própria prática docente com auxílio da teoria. De acordo com uma residente,

somos capazes de refletir sobre a nossa docência, a sempre questionar, a exercitar esse olhar pesquisador, esse olhar problematizador diante dos “incômodos” que experimentamos durante essa imersão na sala de aula, diante de uma turma tão diversa, a quem já foram negados tantos direitos, quanto a turma da EJA. (Residente 11)

Outra contribuição do programa foi a compreensão sobre as especificidades da formação para a docência na EJA, que na perspectiva das residentes, “requer enfoque específico em conteúdo, metodologia, avaliação e atendimento a esse grupo heterogêneo de alunos” (Residente 2). Os relatos evidenciam que as possibilidades de atuação na modalidade foram igualmente ressignificadas, tanto porque desconheciam a realidade da EJA, quanto pelo fato de, mesmo conhecendo superficialmente, desconhecem as especificidades da modalidade, o que as levava a não perceberem que esta especificidade alcança também a formação pedagógicas dos professores. Nesse sentido, para uma residente,

Toda a vivência que o programa proporciona ao bolsista equivale a muito mais do que um complemento da graduação, pois forma o professor que questiona suas próprias práticas e metodologias em sala de aula, aborda a ética dentro e fora da instituição, estimula a autonomia do professor e faz com que ele se perceba enquanto um agente de transformação social. (Residente 3)

Contudo, os aprendizados construídos não se restringem “ao saber fazer”, abarca ainda a concepção de EJA, sua importância social e política e a necessidade de ter atenção a um determinado perfil docente para nela atuar. Nas palavras da residente,

A importância de reconhecer a EJA como uma política de inclusão que tem, em seu quadro de alunos, sujeitos que foram silenciados em sua trajetória de vida e necessitam de um olhar acolhedor, fazendo com que o professor pense a educação e trabalhe os conteúdos contextualizados com a realidade do educando. (Residente 4)

Acolhimento, afeto e fortalecimento da autoestima são dimensões do processo de ensino-aprendizagem que adquirem maior visibilidade no contato direto com os estudantes. As narrativas de residentes demonstram, assim, a importância da formação docente fundamentada na integração entre universidade e escola, pesquisa e docência e entre teoria e prática. Ao avaliar sobre seu percurso no programa as residentes afirmam:

me formam não só uma profissional mais capacitada, mas uma profissional mais humana e politizada, por ter a oportunidade de haver momentos de trocas e reflexões a respeito dos desafios diários e dos direitos de todos os que estão envolvidos na EJA e na sua luta pela valorização e permanência. (Residente 9)

Esse programa me oportunizou compreender que a Educação de Jovens e Adultos é resistência, pois ali se encontra um povo que é excluído pelo sistema que nega seus direitos e faz o possível para que esses alunos não saibam do seu potencial. (Residente 12)

Prevalece no conjunto dos relatos das residentes a percepção de que a docência em EJA se insere obrigatoriamente no campo da educação crítica, o que corrobora para que o pensamento freireano ganhe destaque entre as abordagens pedagógicas possivelmente voltadas para a modalidade, sobretudo por aquilo que Souza (2017) destaca como humildade científica, como um conceito transversal à prática de ensino-aprendizagem na EJA, e que se expressa de variadas formas nos relatos de residentes.

4. Considerações finais

Como foi possível perceber no decurso deste texto, a inserção no Programa de Residência Pedagógica foi um divisor de águas na formação das residentes, não somente pelo contato com o cotidiano escolar, mas sobretudo pelo protagonismo exercido junto aos estudantes da EJA, que oportunizou aprendizados a partir da prática e a construção de um olhar crítico e curioso sobre a escola e suas possibilidades de atuação. Segundo as residentes, a compreensão de quem são os sujeitos da EJA e o planejamento de práticas pedagógicas democráticas e inclusivas contribuíram significativamente tanto para sua formação humana e docente, quanto para o desejo de atuarem na modalidade após concluírem o curso de graduação.

Outro aspecto destacado nos relatórios refere-se à possibilidade de as residentes experimentarem o pensamento freireano de forma processual e atravessado por um humanismo radical, algo que é pouco possível com o estágio supervisionado escolar, devido ao vínculo superficial e aligeirado entre os licenciandos e a escola e/ou por priorizar as experiências da sala de aula, deixando de contemplar as demais funções da docência que ocorrem nos diferentes tempos-espacos da escola. No caso do Programa de Residência Pedagógica, a inserção reflexiva durante 18 meses, além de favorecer um convívio mais próximo com os educandos e com seu universo linguístico-cultural, levou as docentes não só a compreenderem o caráter multidimensional da docência, mas a problematizar igualmente a pouca atenção conferida à EJA na formação docente (inicial e continuada).

Ademais, por ser a filosofia freireana a principal referência teórica das professoras preceptoras, as reflexões em torno do planejamento e durante o desenvolvimento das atividades

sob a lógica da ação-reflexão-ação possibilitaram uma melhor compreensão sobre a práxis pedagógica freireana, especialmente na EJA. Isto se verifica em atitudes descritas nos relatórios que ressaltam a valorização do diálogo e da dialogicidade na relação educador-educando; o entendimento de que ambos são sujeitos cognoscentes no processo de ensino-aprendizagem, pois quem ensina aprende e quem aprende ensina; o entendimento da educação como prática emancipatória de liberdade e potência para a transformação da realidade; o reconhecimento da humildade e da escuta como posturas fundamentais na prática docente em EJA. Conhecimentos valiosos no atual contexto brasileiro, em que se busca fortalecer a perspectiva instrumental e pragmática da educação e enfraquecer junto aos futuros professores e professoras o entendimento de que educar é um ato político.

Referências

- Barbosa, C. S., & Pires, R. L. (2020). Desafios para educação de qualidade e o direito à aprendizagem de jovens, adultos e idosos no tempo presente: o que pensam os professores? *Quaestio: Revista de Estudos em Educação*, 22(1), 271-291. <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2020v22n1p271-29>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal.
- Brasil. (1996). Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional – nº 9394/96*. Senado Federal.
- Brasil. (2000). *Parecer CNE/CEB n. 11/2000*. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.
- Brasil. (2018). *Edital nº 7/2018*. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (Pibid). Ministério da Educação. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-7-2018-pibid-pdf>
- Brasil. (2020). *Edital nº 1/2020*. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Programa de residência pedagógica. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>
- Franco, M. L. (2007). *Análise de conteúdo*. Liber Livro.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freitas, M. C., Freitas, B. M., & Almeida, D. M. (2020). Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. *Ensino em Perspectivas*, 1(2), 1-12. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2018). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD) 2018*. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Censo brasileiro de 2022*. IBGE.
- Nóvoa, A. (2009). *Novas disposições dos professores. A escola como lugar da formação*. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf
- Oliveira, M. K. (1999). Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 12. <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a05.pdf>
- Oliveira, I. B. (2007). Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar*, 29, 83-100. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100007>
- Pimenta, S. G. (1994). *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* Cortez.

Rummert, S., Barbosa, A., & Rodrigues, F. (2023) Estudantes e docentes da EJA como sujeitos de direitos e as relações ensino-aprendizagem. In J. Ventura & S. Rummert (Eds.), *Educação de jovens e adultos como direito: contribuições à formação docente* (pp. 80-107). Navegando Publicações.

Silva, J. L. (2020). Sujeitos da educação de jovens e adultos: quem são estes atualmente? In J. Silva (Ed.), *Formação de professores na educação de jovens e adultos: temas em debate* (pp. 29-55). Wak.

Silva, J. L. (2021) Desafios e pressupostos atuais da alfabetização na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Alfabetização*, 15, 1–11. <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/462>

Soares, L. (2008). O educador de jovens e sua formação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 47, 83-100. <https://www.scielo.br/j/edur/a/br3HrgNWhwfNKhWfMz3jNkD/>

Souza, J. C. L. (2017). A humildade como uma categoria científica transversal à prática de ensino-aprendizagem freireana e a especificidade do fazer pedagógico interdisciplinar na educação de jovens e adultos. In P. Brito & J. Brito (Eds.), *E-book IV seminário internacional diálogos com Paulo Freire: políticas públicas, escola e estratégias de intervenção social: construção de possibilidades* (pp. 684-692). Pedro & João Editores.

Unesco. (1997). *Declaração de Hamburgo: texto síntese*. V Conferência Internacional de Educação de Adultos. Unesco.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Educa.

Zonatto, A. B. (2022). *Contribuições do programa de residência pedagógica para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia* [Dissertação de mestrado não publicada]. Faculdade de Engenharia da Universidade Estadual Paulista. <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b60504d9-9d7d-4985-8104-6abc9f256b8a/content>