



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

DIDÁTICA COM O ENSINO SUPERIOR: PERCURSOS VIÁVEIS E PRÁTICA DOCENTE

Adriana de Almeida – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Heloisa Josiele Carreiro – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Fernanda de Almeida Carvalho - GET Joaquim Nabuco

RESUMO

Este painel analisa a prática didática e pedagógica da docência na Educação Superior e apresenta três experiências com a formação acadêmica dos Cursos de Licenciatura de uma Universidade Pública do Estado do Rio de Janeiro. Compreendemos a relevância da articulação entre Universidade-Escola para a mobilização dos Direitos, Políticas e Desigualdades. As perspectivas didáticas traduzidas nos artigos versam sobre ateliês formativos, roteiros de estudos, cartografia e pesquisa inventiva. Do ponto de vista teórico-metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho participativo, fundamentado em procedimentos tais como, revisão de literatura, análise documental e de políticas públicas implementadas no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro. Desse modo, reafirmando nossos diálogos com a formação inicial e continuada de professores, partimos dos seguintes questionamentos: Em que medida o ateliê didático praticado-vivido pelos graduandos com jovens e adultos modifica a percepção e alcance da formação docente? Como mobilizar estudantes de graduação no compromisso com as leituras pautadas como essenciais na formação de professores? Quais as possibilidades didáticas no deslocamento e movimento não só de corpos, mas também de espaços? Os dados confrontados das três pesquisas nos indicam a necessidade de refletir e (re)pensar as propostas didáticas a partir da experiência com a graduação que rompam com práticas tradicionais da atuação educacional, as quais desqualificam os sujeitos populares. Nesse sentido, a formação inicial de professores é um processo criador e historicamente situado, colaborando no processo de lutas sociais e dos processos formativos como locus de resistências à educação voltada aos paradigmas do capital.

Palavras-chave: Didática, Ensino Superior, Formação de Professores.

CAMINHOS E DESCAMINHOS DA DIDÁTICA: PRESSUPOSTOS CRÍTICOS DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Adriana de Almeida – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

O presente trabalho investiga a implementação do projeto de articulação acadêmica que tem como finalidade a iniciação à docência de estudantes dos Cursos de Licenciatura nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Objetiva, demonstrar a importância da relação entre Universidade-Escola para a valorização de ações, práticas pedagógicas e experiências formativas que potencializem a formação docente inicial, a partir do exercício criativo da didática coadunada com demandas educacionais dos jovens e adultos de uma região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Assim, apresenta-se um breve recorte teórico, destacando a relevância do pensar-saber-fazer a didática e a formação docente nos cursos de Licenciaturas. Particularmente, discute-se as Diretrizes Curriculares Nacionais e suas implicações para a educação pública fluminense. A partir dos dados coligidos, infere-se que a aproximação entre academia e espaço escolar é um campo propício para reflexões teórico-críticas e propositura de caminhos e descaminhos curriculares que promovam a vinculação do conhecimento científico com a realidade e necessidades concretas para a formação dos profissionais da educação.

Palavras-chave: Didática, Formação Docente, Escola, Universidade.

INTRODUÇÃO

No cenário da incidência de reformas educacionais implementadas no Brasil nos últimos dez anos, a formação inicial e continuada de professores tem sido discutida e avaliada tendo em vista as mudanças significativas ocorridas nos processos de acumulação produtiva e da reorganização do trabalho a partir Indústria 4.0 e 5.0, a qual preconiza a valorização da internet das coisas e a ampliação do debate sobre cidadania e cultura digital. Nessa seara, essas transformações digitais suscitam uma formação diferenciada daquela praticada nos séculos XIX e XX, levando-se em consideração os fatores sociais, culturais, políticos e econômicos que envolvem a estrutura social na qual os jovens e os adultos estão inseridos.

No entanto, constatada a urgência e avanço da tecnologia, sobretudo digital, observa-se um acentuamento da precarização do trabalho e valorização da atuação docente nas escolas públicas. Sob o ideário de que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a cada ano, diminui consideravelmente o número de estudantes matriculados, iniciativas estatais ameaçam o fechamento de escolas e instauram outras medidas para incentivar a oferta distância e a realização do Exame Nacional de Certificação de Competências para EJA (ENCCEJA), além de programas de correção de fluxo. A Resolução CNE/CEB n. 01 de 25 de maio de 2021, legitima que os cursos de EJA sejam realizados por meio da EaD nos anos finais do ensino fundamental e para o Ensino Médio (Brasil, 2021, art.4º). Quanto à formação, a Resolução, art. 31, prevê que o Sistema Nacional Público de Formação de Professores é responsável pelas políticas e ações iniciais e continuadas de professores de EJA, “[...] bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades, extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino” (Brasil, 2021, p.8).

No que diz respeito a regulamentação da formação inicial e continuada de professores nos Cursos de Licenciatura, destaca-se as três últimas resoluções, as quais foram objetos de intensos debates e manifestos por parte de Instituições de Ensino, Associações e Sindicatos.

A Resolução CNE/CP n.4/2024, art. 2º, § 2º, trata a docência como ação educativa que é conduzida por meio de processos pedagógicos intencionais e metódicos, incluindo como conhecimentos específicos da formação o “domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diferentes linguagens, tecnologias, evidências científicas e inovações” (Brasil, 2024, p. 02). Na resolução anterior, Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, o art. 2º previa o desenvolvimento de competências gerais, prevista na BNCC-Educação Básica, e aprendizagem essenciais que deveriam ser contempladas, entre elas: intelectuais, físicas, culturais, sociais e emocionais da formação. Segundo o dispositivo, esses aspectos promovem o desenvolvimento pleno das pessoas e a educação integral. Já a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, art. 2º, §2º, evidenciava outro entendimento a respeito do exercício da docência. O documento de 2015, destacava a ação profissional do magistério coadunada com dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas para uma formação sólida. Considerando: “[...]o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional” (Brasil, 2015, p.2). E é no bojo da reformulação curricular, pensada em 2015, que propomos a pesquisa acerca da implementação do Projeto de articulação acadêmica (Prodocência) que tem como

finalidade a iniciação à docência de estudantes dos Cursos de Licenciatura nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Este artigo objetiva, demonstrar a importância da relação entre Universidade-Escola para a valorização de ações, práticas pedagógicas e experiências formativas que potencializem a formação docente inicial a partir do exercício criativo da didática com demandas educacionais dos jovens e adultos de uma região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

A metodologia pressupõe a compreensão dos dados a partir de ateliês de formação dinamizados por estudantes graduandos em duas escolas públicas de EJA. O termo *atelier*, de origem francesa, indica a relevância de um grupo de trabalho que se expressa na criatividade e no diálogo. Para D'Ávila e Madeira (2018) um ateliê didático como possibilidade metodológica no espaço universitário, é elaborado com a originalidade de propostas a partir da experiência de caráter pedagógico na organização do trabalho docente crítico e criativo.

Neste artigo, a análise está centralizada nos ateliês desenvolvidos por 15 graduandos de diferentes cursos de licenciatura e compreende as narrativas desses futuros professores confrontadas com a experiência individual e coletiva que tiveram em seus percursos formativos universitário. Percebe-se na fala desses docentes em formação, demandas que se articulam a diferentes campos e angústias quanto a sua atuação, são elas: concepção de ensino e aprendizagem, o conhecimento das diferentes teorias e abordagens epistemológicas da EJA, como mediar conteúdos, como desenvolver estratégias de avaliação, planos de aula e outros saberes didáticos essenciais.

Dentre os elementos fundamentais para o entendimento do processo de autoformação e heteroformação, evidencia-se que os saberes da prática docente necessitam ser ressignificados “em saberes da práxis e em que o teor didático e pedagógico desses saberes é apreendido com consciência pelos participantes, levando-os a repensar e a reestruturar sua práxis pedagógica” (D'Ávila; Madeira, 2018, p.16).

Este artigo subdivide-se em três seções. A primeira, apresenta a Educação de Jovens e Adultos e sua composição na formação inicial. A segunda, abarca a proposta didático-metodológica dos ateliês de formação e o percurso analítico dos relatos dos estudantes-graduandos dinamizadores. A última seção, versa sobre os caminhos e descaminhos da didática com jovens e adultos.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Entendemos que o direito fundamental à educação para jovens e adultos ainda é uma conquista a ser legitimada na sociedade brasileira. Dentro da análise do desenvolvimento desigual e combinado, compreende-se que essa modalidade da educação vive em um cenário de correlação de poder político e simbólico. Ademais, presenciavam-se políticas com ações polarizadas e descontínuas, sendo facultado ao próprio sujeito construir mecanismos de resistência social para continuar as suas trajetórias escolares, pois nem sempre o espaço escolar consegue trabalhar com as desigualdades, diferenças culturais, rotina intensa de trabalho e outras questões que constituem as especificidades dos jovens e adultos.

A Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (IBGE, 2020), em 2019, apresenta que mais da metade (51,2% ou 69,5 milhões) dos adultos não concluíram os anos obrigatórios de escolaridade. Nesse sentido, estar e permanecer na escola é um esforço cotidiano para a maioria desses trabalhadores, porém, é um desafio e responsabilidade ética-profissional para todos os envolvidos com a educação, a luta diária para que o direito pleno e total à escola se realize de maneira que fortaleça não só o acesso e a continuidade dos estudos para esses sujeitos, mas, também, a inserção profissional, tecnológica e social de que tanto necessitam e são privados cotidianamente em muitos espaços sociais. Se por um lado, os dados oficiais comprovam uma demanda real e potencial de jovens e adultos que podem fazer usufruto da escola; por outro lado, o currículo pensado para formação inicial de professores em nível superior não contempla suficientemente uma abordagem de atuação com a modalidade EJA.

Pinto (2010) alerta que a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros a sua imagem e em função dos seus interesses. O autor cita a educação em seu sentido mais amplo, onde o indivíduo vive um processo contínuo de educação por meio do compartilhamento de saberes e a construção do conhecimento. Por isso, é importante perceber como os jovens e adultos se colocam e se identificam na produção do conhecimento, como suas histórias influenciam na didática dos educadores da EJA, como essa formação insere esse indivíduo em um lugar social “superior” e, ainda, quais as condições de estudos desses indivíduos e como o meio que estão inseridos necessitam de uma demanda maior de investimento público. Ademais, é necessário entender como a ampliação dessas oportunidades

educacionais para aqueles que não tiveram oportunidades na idade própria se articulam com as políticas públicas de inclusão e valorização dos cidadãos brasileiros.

Percebe-se que a EJA é permeada pelas transformações econômicas, as desigualdades sociais alarmantes e, como resposta a essa demanda, a realidade dos sujeitos que frequentam a educação de jovens e adultos deve ser diversificada e não desvalorizada, além da intensificação do papel formador da escola de conhecimentos, das capacidades, do desenvolvimento da qualidade individual e o papel autônomo dos jovens e dos adultos. Infelizmente, o que encontramos é uma perspectiva no modelo pedagógico taylorista ou fordista que se fundamenta em atender as demandas das transformações do mundo do trabalho:

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital (Frigotto, 1999, p.26).

É nesse sentido que se compreende a educação, como formadora de trabalhadores e como uma educação dos sentidos e da valorização dos saberes de experiências individuais e coletivas.

Diante do exposto, a formação do professor para o trabalho em EJA precisa considerar os fenômenos ocorridos na aprendizagem da profissão como uma área de conhecimentos pedagógicos. Assim, descortinando uma visão simplista da escola através da adoção de uma postura investigativa e reflexiva, compreendendo-a como um espaço de formação:

Ao adentrar no espaço da escola para apreender a dinâmica de seu funcionamento, nos propomos a realizar um movimento de reconstituição das lógicas que organizam o trabalho desenvolvido neste espaço, sem deixar de relacioná-las à história da instituição e de seus sujeitos. A atividade de investigação do chão da escola pode ser entendida como possibilidade de construção de saberes e da própria identidade profissional do educador de jovens e adultos, sustentadas na práxis docente (Lima; Costa, 2014, p.59)

Para as autoras, a aproximação e interação dos estudantes universitários com a escola, viabiliza um processo identitário com o magistério e a aprendizagem do exercício da profissão se concretiza de forma crítica e reflexiva. Diante desse contexto, é importante referenciar como os órgãos oficiais de análise estatística tem mapeado os professores com formação em

nível superior que atuam com a EJA. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dos professores que atuam na EJA, 96.6% possuem o ensino superior (INEP, 2023). No que se refere à sua distribuição nas escolas, segundo o indicador de regularidade docente (INEP, 2023), temos os seguintes dados: a) baixa regularidade: 1,8%; b) média regularidade: 17,8%; c) média-alta: 62,6%; d) alta: 17,8%. Esse indicador tem por objetivo avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir de sua permanência nos últimos cinco anos (2019-2023), incluindo professores responsáveis pela regência de classe e os professores responsáveis pela regência de módulo ou disciplina de turma desenvolvida em curso de modalidade de educação a distância. Nota-se que o percentual de professores que permaneceram durante 5 anos na EJA por escola é baixíssimo, fato que nos levou a questionar como a política pública de formação inicial e continuada de EJA tem sido viabilizada pelo Município investigado nesta pesquisa.

Destacamos que a formação inicial, em nível superior, em cursos presenciais de licenciatura pode ser realizada em duas universidades no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro: uma pública e outra privada. Na universidade pública, o curso de Pedagogia possui duas disciplinas obrigatórias sobre a EJA, com carga horária de 60h cada uma. Para os demais cursos de licenciatura, há a possibilidade da realização de disciplina eletiva, no entanto, em nossa pesquisa, no período de 2018-2023, foi ofertada apenas uma disciplina eletiva em 2021. A universidade privada oferece uma disciplina no curso de Pedagogia, chamada de “Conteúdo e metodologia do ensino na educação de jovens e adultos”, com carga horária de 80 horas.

O quadro abaixo, compara como a EJA é tratada nas Resoluções que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

QUADRO 1 – Quadro comparativo das Resoluções 2015-2024

Resolução	Artigo	Redação
2015	2º caput	As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

	caput	<p>A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os 4 direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.</p>
	3º, §4	<p>Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.</p>
	12º	<p>Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos: I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando: [...] e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial.</p>
2019	6º	<p>A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes: I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes.</p>
2024	2º	<p>As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício das funções de magistério na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância, Educação Escolar).</p>
	5º	<p>São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica: I - a garantia da oferta de formação de profissionais do magistério para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso público de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas, sociais e técnicas sólidas e em consonância com as diretrizes dos documentos nacionais e marcos normativos de orientação curricular específicos de cada etapa e de cada modalidade.</p>
	10º, XVII	<p>Ao final do curso de formação inicial em nível superior o egresso deverá estar apto a: XVII - demonstrar conhecimento sobre os mecanismos pelos quais crianças, jovens e adultos aprendem, utilizando esse conhecimento para: a) planejar as ações de ensino; e b) selecionar estratégias pedagógicas e recursos que sejam adequados à etapa da Educação Básica a qual seus alunos pertencem.</p>



XXII ENCONTRO

NACIONAL

DE PEDAGOGIA

E PRÁTICAS DE ENSINO

		Afirmar-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação escolar básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras situações nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos. [...] d) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos , nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial.
--	--	---

FONTE: MEC, 2024. Elaborado pela autora (2024).

Percebe-se no quadro comparativo que as Resoluções de 2015 e 2024, abordam a EJA, respectivamente, em quatro dispositivos normativos. A Resolução de 2019, suprimiu a modalidade a sua menção em apenas um artigo. Outras questões essenciais a serem pontuadas dizem respeito ao fato do Art. 2º da Resolução de 2015 abranger os espaços escolares e não escolares da atuação docente, além de valorização a integração entre campos específicos ou o trabalho interdisciplinar. Esse mesmo artigo foi modificado em 2024 e passou a tratar apenas da Educação escolar. O Art. 12º não sofreu alterações nas legislações de 2015 e 2024, mantendo basicamente o conteúdo, suprimindo apenas a separação por núcleos de formação. A Resolução de 2024, acrescenta um artigo para tratar das expectativas para o final do curso e aptidões do egresso, detalhando que o conhecimento para o trabalho com jovens e adultos exigirá o conhecimento sobre o planejamento, ações, estratégias pedagógicas e recursos necessários ao exercício da docência.

O Fórum Nacional de Educação (FNE) formulou uma Nota pública de repúdio às novas regras para a Formação de Profissionais do Magistério em nível superior para educação escolar básica publicadas em 2019. Em contraposição, o FNE sugeria a retomada imediata da Resolução CNE/CP nº 02/2015 que, segundo o Fórum, foi elaborada com base em um amplo debate com todo o campo educacional. O Grupo de trabalho 08 (GT08) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) também publicou uma nota de repúdio a essa mesma resolução.

Já em maio de 2024, a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) emitiu uma nota de repúdio contra a homologação pelo MEC do Parecer nº 04/2024, solicitando a retomada da Resolução de 2015 e a discussão pública de forma democrática e participativa para a construção de uma política nacional de formação de professores. A ANFOPE enfatizou que tanto o Parecer nº 04/2024 como a Resolução n. 04/2024 não foram construídos pelo diálogo e processo democrático de discussão, sendo gestadas em gabinetes sem a relação de audiências públicas.

Como uma forma de políticas de resistência a normatização formatada aos interesses de um grupo restrito de formuladores de legislações educacionais, os ateliês são propostos e analisados como um espaço de contra hegemonia ao tratamento das instituições de educação superior tratadas como uma empresa ou atendimento aos ditames neoliberais da sociedade capitalista.

A PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA DOS ATELIÊS DE FORMAÇÃO

A proposta didático-metodológica dos ateliês de formação é pensada a partir dos estudos de Machado (2011, 2015) que se utiliza dessa metodologia como uma maneira de investigar a formação continuada e em serviço de professores através de discussões temáticas de estudo, socialização de experiências, formação e trabalho. Para a autora, os ateliês propiciam aos professores a construção de práticas formativas com a finalidade de autoformação e formação de seus pares. Nesse sentido, constituem-se como “[...] modos concretos de potencialização de um fazer voltado à investigação, pois criam oportunidades de estudo e pesquisa individual e coletiva” (Machado, 2015, p. 57).

A palavra ateliê é de origem francesa, atelier, e significa fábrica, oficina, lugar onde se trabalha em geral (Burtin-Vinholes, 2003). Representa, portanto, um espaço potencializador de criação, a partir de um projeto, de perspectivas comum aos participantes e interferência, gerando uma nova obra de arte, um novo conhecimento que seja “[...] capaz de responder às expectativas pedagógicas e de trabalho do coletivo, ou, pelo menos, de apontar alguns caminhos para a melhoria de seus processos” (Machado, 2015, p. 57). A dinâmica dos ateliês é interativa e rompe com as barreiras para a produção de um novo conhecimento pedagógico concreto, pensado coletivamente entre Universidade-Escola-Estudantes.

Os ateliês investigados trabalharam com as seguintes temáticas-formativas nas escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) anos iniciais e finais da Educação Básica: história e memória; fotografia; literatura; práticas culturais; corpo em movimento; vivência em vídeo; o bairro e a cidade; o verso em palavra; o repente que se sente; o passado que se fez história e a palavra que se fez mundo; novas tecnologias e o cotidiano; cibercultura; cidadania digital. Duas escolas foram elegidas para a prática didática, atendendo 250 jovens e adultos, distribuídos em 08 turmas. Para a dinamização dos ateliês de formação, 15 estudantes (futuros-professores) dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, História, Letras (Português-literatura, Português-inglês), Biologia seguiram um formato quase padrão, desenvolvido em três partes, com uma tessitura

que possibilitou a reflexão e tomadas de decisão por parte dos envolvidos. No primeiro momento, o tema era aprofundado, discutido e correlacionado à prática pedagógica, às experiências e aos conhecimentos, fortalecidos pela reflexão e discussão. O segundo momento, era reservado à elaboração de alguma atividade e síntese dos diálogos. O terceiro momento, um tempo reduzido, era dedicado às dificuldades, experiências positivas e negativas vivenciadas pelos sujeitos.

Optou-se pela gravação em áudio, imagens e vídeo a partir do termo de consentimento de cada participante e de acordo com as orientações do Comitê de ética da Universidade. Desse modo, o quantitativo de alocações não corresponde à totalidade da experiência com os 250 participantes e, sim, daqueles que permitiram a utilização de seus escritos, imagens e voz para os fins de pesquisa, sendo que, em alguns encontros, eram registradas mais alocações e, em outros, um número mais reduzido. No entanto, para este artigo, analisa-se as narrativas do/ os futuros professores dinamizadores dos oito ateliês formativos e reserva-se a prerrogativa de preservação dos nomes dos envolvidos para fins éticos da pesquisa. Os dinamizadores foram agrupados em duplas ou trios e formularam a proposta do ateliê de acordo com as temáticas.

RESULTADOS: CAMINHOS, DESCAMINHOS E A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA COM A EJA

Falar em didática para docentes que atuam e atuarão na modalidade EJA ainda é um horizonte a ser explorado e pouco frequente tanto na formação inicial como na formação continuada para professores. A ausência de pesquisas no campo revela práticas pedagógicas fragilizadas vinculadas ao exercício docente, acentuando, uma postura que infantiliza o público-alvo da modalidade. A Universidade pública na qual o projeto foi executado oferta seis cursos de licenciatura: Biologia, Geografia, História, Matemática, Pedagogia e Letras. O Curso de Letras oferece duas habilitações: Português/Literatura e Português/Inglês.

Conforme ressaltado anteriormente, apenas o Curso de Pedagogia oferece disciplina obrigatória sobre Educação de Jovens e Adultos. A disciplina eletiva não é ofertada nesta unidade desde 2015. Em 2025, foi feita uma reformulação curricular na qual há o estágio supervisionado obrigatório na modalidade, no entanto, a reforma não foi implementada.

A dinamização dos ateliês de formação teve início em agosto de 2022, com vigência até agosto de 2024. Os ateliês foram aplicados por 12 bolsistas e 03 estudantes colaboradores.

A faixa etária dos universitários varia de 22 anos a 59 anos, sendo que 07 iniciaram no projeto no ano de 2022, 06 em 2023 e 02 em 2024. Os temas que foram abordados com maior incidência foram: fotografia, cinema e literatura. Inicialmente, estudantes preocuparam-se com os resultados que o ateliê proporcionaria para a pesquisa. Após cada ateliê, reuniões de avaliação, estudos e planejamento eram realizadas, semanalmente, a fim de rever os pontos a serem aprimorados, aprofundados ou construídos. Em muitos momentos, os futuros professores colocaram em xeque a sua formação inicial, relatando que diversos conhecimentos e saberes necessários à atuação docente não haviam sido tratados na universidade nas disciplinas obrigatórias, estágios supervisionados ou eletivas cursadas. Esse processo de análise da própria prática e reflexão crítica acerca da formação inicial foi extremamente importante para que os estudantes percebessem a relevância e abandono da EJA nos cursos de graduação.

A experiência narrada, vivida e percebida nos ateliês modificou a forma como os sujeitos passaram a compreender o projeto político pedagógico da Universidade, bem como a composição de sua estrutura curricular. Machado (2015) ao concluir sobre a participação de professores em ateliês de formação enfatiza que os sujeitos imprimem sentido à formação e às trocas de experiências sobre o trabalho docente por eles vividas. Para ela, a experiência é potencial da formação, pois “[...] agrega valor à própria prática no sentido de redimensioná-la e torná-la mais significativa” (Machado, 2015, p. 243).

Ao relatarem sobre as contribuições da dinamização dos ateliês e a experiência com jovens e adultos pela primeira vez, as duplas ou trios ressaltaram que:

O projeto Prodocência nos permite criar outras possibilidades de leitura e entendimento do mundo, com as vivências de diferentes linguagens partilhadas entre os sujeitos, que ajudam a inspirar novas pesquisas sobre a área (E1;E2); Os resultados dos ateliês constatados, provaram que os estudantes da EJA têm voz e que a poesia está ao alcance de todos. A partir da produção poética, pude observar a potencialidade que os sujeitos da EJA possuem para externalizar seus sentimentos e histórias. (E3;E4); O Prodocência contribui para o desenvolvimento crítico, ético, moral e distintas interpretações de temáticas interdisciplinares, potencializando a autoria e autonomia dos sujeitos, traduzindo em seus olhares o que vêem, sentem, vivem e produzem cultura e conhecimento” (E5;E6); Da análise parcial, apreende-se que o professor/pesquisador bolsista tem papel ativo na perspectiva de reconhecer e utilizar diferentes metodologias de ensino articuladas a subjetividade do aluno, assim como, reconhecer a necessidade de repensar e refletir sobre a prática pedagógica durante sua trajetória profissional (E7;E8); O estímulo da escrita científica, a inserção nos projetos e na pesquisa são experiência para colaborar na aprendizagem de forma ativa, na visão crítica sobre o futuro ambiente de trabalho e como relacionar o contexto da Educação Superior com a Escola (E-9;E10); Os ateliês são encontros gratificantes para a nossa formação acadêmica, mas não só para nós e, sim, para aquelas pessoas que ainda não



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA conhecem os seus direitos como cidadãos (E11;E12;E13); Podemos perceber que dentro das questões apontadas pelas mesmas, a turma como um todo pode interagir

melhor e que o silêncio inicial se tratava de uma vergonha regular baseada no primeiro contato conosco. Aos poucos em que outros alunos começaram a participar, a estranheza inicial foi sendo deixada de lado e o debate foi sendo mais desenvolvido (E14;E15).

Pela síntese do/as acadêmicos-bolsistas e colaboradores é visível os sentidos percebidos pelos sujeitos no exercício de sua atuação profissional com jovens e adultos e a sensibilidade ao compreender os estudantes da EJA com diferentes percursos humanos, em uma “experiência formadora inicial de cada dia” (Arroyo, 2017, p.22). Outro elemento fundamental foi o reconhecimento de si como educador e o seu papel como estudante em um curso superior de licenciatura. Uma análise que o/as acadêmicos fazem dos ateliês é extremamente relevante para repensarmos a prática pedagógica na Universidade, trata-se dos “complexos caminhos de definição da subjetividade coletiva das classes sociais” (Mattos, 2019, p. 142), os quais reforçam a necessidade de analisarmos a diversidade de projetos societários que influenciam, com tendência à unificação, de políticas educacionais limítrofes para a atuação docente, tal como apontado anteriormente neste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os questionamentos sobre a formação de professores e a crescente desvalorização da profissão nos inquietam e nos mobilizam na busca de novos caminhos e sentidos que permitam a compreensão da prática educativa e a proposição de uma intervenção possível nos processos de formação inicial docente.

Perceber a docência como possibilidade de vivência de situações que permitam aos futuros professores não apenas conhecer, mas mobilizar conhecimentos é a finalidade de iniciativas de formação, tal como o Prodocência analisado neste artigo.

A partir do enfrentamento da problemática do decréscimo das matrículas na EJA, os estudantes puderam compreender esses espaços educativos como um campo possível e desafiador de sua atuação. Nesse sentido, a prática pedagógica docente é situada, complexa e exige uma formação constante, um movimento coletivo e os ateliês didáticos podem potencializar o pensar a profissão, o trabalho e a formação de modo integrado.

Nas reuniões de avaliação dos ateliês, os estudantes puderam rever as suas práticas e o envolvimento dos jovens e adultos nos temas propostos. O ato avaliativo envolve tensões,

discordâncias e reformulações acerca das aprendizagens a serem retomadas, aprofundadas, construídas e validadas.

A dimensão da análise, fundamentada na síntese exposta por cada acadêmico dinamizador dos ateliês, ressalta-se a dimensão coletiva em pensar as demandas e diversidade, no tempo e no espaço, que sustentam a EJA, sem perder de vista as especificidades dos jovens e adultos trabalhadores e o compromisso de enfrentamento da agudização das lutas sociais e da precarização do trabalho docente legitimado pela legislação brasileira para a formação inicial e continuada de professores em nível superior.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA, itinerários pelo direito a uma vida justa.** 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 01/2021 de 25 de maio de 2021. **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.** Brasília: MEC/CNE/CEB, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 14 jun.,2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Brasília: MEC/CNE/CEB, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 14 jun.,2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília: MEC/CNE/CEB, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 14 jun.,2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).** Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 14 jun., 2024.

D'ÁVILA, C.; MADEIRA, A.V. (org.). **Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários.** Salvador: EDUFBA, 2018.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999

LIMA, M.S.L; COSTA, E.A.S. A formação do professor para o trabalho em educação de jovens e adultos: lições do estágio curricular supervisionado. In.: ALMEIDA, M.I.; PIMENTA, S.G. (org.). **Estágios supervisionados na formação docente.** São Paulo: Cortez, 2014, p.41-68.

MACHADO, J. C. **O potencial da memória exemplar para a formação continuada e em serviço de professores.** Trabalho de conclusão de estudos de Teoria da Educação do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ: PPGEUFF, 2011.

MACHADO, Jane do Carmo. **Ateliê de formação continuada e em serviço de professores: desafios e possibilidades.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2015. 272 f.

MATTOS, M.B. **A classe trabalhadora: de Marx ao nosso tempo.** São Paulo: Boitempo, 2019.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos.** 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ENSAIOS REFLEXIVOS À PARTIR DE ROTEIROS DE ESTUDOS: DESAFIOS PEDAGÓGICOS ENTORNO DO ATO DE ESTUDAR

Heloisa Josiele Santos Carreiro – FFP/ UERJ

RESUMO

O trabalho em tela toma como objeto de estudo, a prática pedagógica no Ensino Superior, para refletir e investigar mecanismos que qualificam o processo de ensino-aprendizagens de estudantes na graduação. A questão que movimenta os estudos é: como mobilizar licenciandos diante da necessidade de se comprometer com as leituras pautadas como essenciais na formação de professores? Em um contexto em que muitos graduandos afirmam que não gostam de ler e/ou de estudar. O objetivo é discutir os processos formativos planejados por uma professora e as narrativas dos sujeitos biográficos, ou seja, graduandos envolvidos pela proposição pedagógica em que a escrita se torna um instrumento de reflexão das experiências vividas ao longo dos estudos. No desenvolvimento da pesquisa refletimos sobre o perfil desses adultos em formação, os caminhos que levam estes estudantes a escolher à docência e escutar suas vozes sobre como eles concebem o papel dos estudantes no curso de Pedagogia, faremos isso em diálogo com os estudos da Educação Popular e da pesquisa formação-narrativa.

Palavras-chave: Formação Docentes, Práticas Pedagógicas, Roteiros de Estudos, Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

No presente artigo discutimos questões que nos parecem essenciais aos estudantes de Pedagogia ao longo do processo formativo. Muitas coisas podem ser listadas como essenciais, mas considerando o contexto que tomamos como reflexão, experiências docentes em uma Faculdade de Formação de Professores no leste fluminense, recortamos as questões relacionadas aos estudos bibliográficos que são pautados como obrigatórios na qualificação profissional de professores.

A escolha da docência como investimento profissional, nos coloca alguns desafios dentre eles: a) o fato de que estes estudantes têm profunda experiência de observação do campo de atuação profissional, uma vez que a condição de estudantes na Educação Básica lhes possibilitou observar muitas práticas; b) o desafio de olhar com desconfiança, desejo de estudo e de mudança, para essas experiências que estão historicamente, assentadas na memória; c)

refletir com criticidade sobre o papel social que ocuparam como estudantes nas relações tecidas na Educação Básica, identificando as concepções de educação, escola, conhecimento e de aluno, que se materializavam na prática de escolarização que lhes eram oferecidas.

Entendemos em diálogo com os estudos de Tardif (2002) que o curso de Pedagogia nos coloca esse desafio aos saberes e à formação profissional de docentes: como ajudar nossos estudantes a estranhar e tomar como objeto de investigação saberes e práticas, que de algum modo estão naturalizados como caminhos de estruturação da docência? Apesar de alguns estudantes apresentarem narrativas sobre como o modelo de escola que viveram, fracassou em muitos aspectos de lhes garantir aprendizagens de conteúdos e conhecimentos básicos. Os estudos de Pechi (2014) discutem que para as classes populares a profissão tem uma representação de nobreza, pelas questões relacionadas à possibilidade de democratização de acesso ao conhecimento, apesar da consciência sobre a atual desvalorização social, materializada na luta por salários dignos e da melhora das condições de trabalho no contexto escolar.

Diante das reflexões apresentadas compreendemos em diálogo com Thompson (1981) que estas experiências de classe consolidadas no contexto escolar, enquanto, condições materiais de sobrevivência e resiliência histórica à cultura escolar, na luta pelo direito à educação, possivelmente, movimentam muitos sujeitos das classes populares, através da profissão docente, em direção à utopia de transformação da educação formal.

A METODOLOGIA: EXPERIÊNCIAS COM ROTEIROS DE ESTUDOS

Nesse contexto, interpretamos que os graduandos qualificam suas experiências de estudos no Ensino Superior, por meio de propostas, que evoquem o protagonismo dos educandos e que rompam com as relações verticais de ensino aprendizagem, em que o professor fornece conceitos e informações e os estudantes reproduzem. Na proposta em tela, se reconhece uma complexidade maior nos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que os conhecimentos produzidos no campo educacional são investigados. Logo, eles não são tomados como verdade absoluta. Essa investigação se dá por meio de conversas e debates no espaço da sala de aula e, por meio do convite à *escrita reflexiva* (Weffort, 1996), sistematizada através dos roteiros de estudos, que se inscrevem no campo das metodologias ativas (Bacich; Moran, 2018).

A proposição de roteiros de estudos, como instrumento didático-metodológico, possibilitou que os graduandos por meio de diálogos bibliográficos, pudessem escrever e depois, coletivamente, conversar a partir das indagações feitas pela professora no referido instrumento de registro e pelas questões mobilizadas nos próprios textos. Diante do anunciado, o presente trabalho compartilha exercícios didáticos teóricos e práticos no enfrentamento da seguinte questão: como mobilizar estudantes de graduação no compromisso com as leituras pautadas como essenciais na formação de professores?

Para melhor contextualizar esse movimento, de qualificar e de articular o trabalho pedagógico no Ensino Superior, informamos que o núcleo de práticas, do nosso Departamento de Educação, acordou entre os docentes o encaminhamento de garantirmos, semestralmente, ao menos a leitura de um texto, cuja autoria seja negra, compactuando com uma perspectiva antirracista e decolonial.

A professora-pesquisadora e autora do presente trabalho, que atuava nas disciplinas obrigatórias, de Educação Infantil e Alfabetização, também trouxe para a formação dos graduandos um texto que provocasse a reflexão sobre o ato de estudar. Nesse contexto, as duas turmas, como leitura em comum estudaram, dois textos: “Considerações em torno do ato de estudar” de Freire (1981) e “Mulheres trabalhando” de hooks (2018). Entendemos a importância de abordar os dois temas como necessidade reflexiva aos nossos “adultos em formação”, ou seja, “biografar as aprendizagens” (Passeggi, 2016) e as experiências desses estudantes, no turno da manhã e da noite, em sua maioria *mulheres que trabalham*, algumas dando continuidade e outras retomando seus estudos nas lógicas organizativas do Ensino Superior, que demanda certa autonomia com as atividades acadêmicas.

Como estratégia de qualificar a formação dos estudantes em um posicionamento crítico-reflexivo sobre as bibliografias estudadas, propomos roteiros de estudos para os cinco textos de cada uma das disciplinas. Na dinâmica os estudantes receberam os roteiros de cada texto no início do semestre, composto de perguntas e provocações para produções que movimentam o olhar deles, tanto para os conceitos centrais dos textos como para a produção de uma leitura crítica-reflexiva.

Assim, acordamos de os roteiros serem feitos sempre antes do acontecimento da aula que o discute, para que os estudantes no espaço da sala de aula possam, compartilhar suas produções, dúvidas que tiveram ao realizá-los. A professora regente na companhia dos estudantes mobiliza os conceitos, faz provocações, dialoga com as notas escritas, observações e questões dos estudantes.

DIÁLOGOS FORMATIVOS E O CURSO DE PEDAGOGIA

Em diálogo com os estudos de Streck (2003) e de Brandão (1983) temos tentado entender o acolhimento dos estudantes das classes populares no Ensino Superior, que representam um número significativo dos licenciandos de nossa instituição. Pois como mostram estudos de (Pechi, 2014; Hypolito, 1997; Wenzel, 1994; Gramsci, 1991; Enguita, 1989), as classes populares encontram na docência: a oportunidade de contribuir socialmente e culturalmente com o mundo, através do seu trabalho; quem sabe consigam ascender economicamente, por meio da possibilidade de estabilidade no serviço público. Quiçá, acreditamos que a decisão pela profissão, também materializa o desejo de popularizar o acesso e a permanência das classes populares na Educação Básica.

Nossa aposta é de que é nos estudos na Pedagogia que vamos refletir e indagar as experiências de escolarização vividas por nossos estudantes. Mas nesse processo de indagação temos em nosso curso, identificado dois problemas: a) o fato de muitos estudantes não gostarem do ato de ler e b) a compreensão do que é ser estudante no Ensino Superior.

No exercício de entender melhor e mobilizar diálogos formativos com os dois problemas acima anunciados, a autora do trabalho em tela, por meio da estratégia didática de produção de roteiros de estudos bibliográficos, provocou sessenta e dois estudantes de graduação das disciplinas obrigatórias de Educação Infantil e de Alfabetização a refletir sobre as relações deles com o ato de estudar, no Ensino Superior. Isso, a partir da articulação, como já mencionado do estudo de dois textos, um de Freire (1981) e outro de Hooks (2018).

No trabalho em tela movimentamos diálogos com a pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica (Passeggi, 2016). A perspectiva assumida por Passeggi nos convida a tecer caminhos formativos por meio da oralidade e da escrita, tomando nossas experiências como objeto de estudo e exercício de teorização, de historicização e de reflexão sobre as aprendizagens e os conhecimentos, que a formação inicial mobiliza. Desta forma, tomamos consciência de que somos adultos em formação e sujeitos biográficos, que confrontam, harmonizam, ressignificam e ampliam o campo teórico e empírico oferecido pelas nossas licenciaturas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PRODUÇÃO DE ROTEIROS DE ESTUDOS

A proposição de produção de roteiros de estudos para pautar as discussões das aulas das disciplinas de Educação Infantil e Alfabetização, do curso de Pedagogia, foi o exercício didático que, como já dito, fizemos para enfrentar a questão da mobilização e do compromisso dos estudantes de graduação para/com as leituras pautadas como essenciais na formação de professores.

Por isso escolhemos textos que facilitassem não apenas a questão que tomamos como estudo, mas nesse processo apostamos que a produção dos roteiros de estudos, ajudaria aos graduandos a dar sentido ao trabalho de leitura das bibliografias propostas, com vistas à qualificação profissional.

Tentando entender a relação com as bibliografias, apresentamos a resposta de um dos graduandos em diálogo com as provocações feitas por mim no roteiro de estudos sobre se o curso de Pedagogia tem lhe ajudado a gostar do ato de estudar, ele diz:

Na maioria das vezes, as aulas maçantes e excessivas, o excesso de leituras cansativas e determinadas, me fazem cansar de estar aqui. Se a universidade me faz gostar de estudar é pelas brechas do que ela mesma não previu: no encontro com alguma professora epistemicamente desobediente, nas conversas nos corredores com pessoas engajadas a pensarem no estudo como agente de modificação de estruturas naturalizadas (Estudante 12 da disciplina de Educação Infantil).

O fragmento de registro reflexivo (Weffort, 1996) acima apresentado, denuncia que nas suas experiências não têm sido as leituras propostas, o que move seu desejo pelo ato de estudar. Mas, há algo que move e que se manifesta nos movimentos dialógicos que docentes e demais atores do processo educativo inauguram como *entretempo* daquilo que o estudante nomeia como: “aulas maçantes e leituras cansativas”. A resposta acima do Estudante 12, aparecem em diferentes produções, ainda que arquitetadas com outras palavras que comunicam o que acima foi recortado.

Nesse contexto de análise de provocações mobilizadas pelo texto de Freire (1981) que versa sobre as “considerações sobre o ato de estudar”, do total de 62 inscritos nas duas disciplinas, tivemos 22 licenciandos compartilhando por escrito suas reflexões nos roteiros da disciplina de Educação Infantil e 24 de alfabetização. Ademais, somavam-se indagações da docente da disciplina investigando sobre: concepções dos licenciandos sobre estudar, bem

como questões que tentavam entender as influências que as experiências no Ensino Superior exerciam em torno do gosto por esse ato.

Nas notas autorais, nas quais estudantes definiram o que é estudar encontramos:

Estudar é o ato de obter conhecimento sobre algo. Esse conhecimento pode ser adquirido por meio de livros, filmes, televisão, conversas etc., quando um indivíduo desenvolve sobre um assunto no qual domina (Estudante 21 de Educação Infantil).
Estudar é conhecer diferentes versões e pontos de vista do conhecido e do desconhecido, é abrir a mente para o novo (Estudante 4 de Educação Infantil).
Estudar, a meu ver, é sobretudo, resistência. É investir tempo e dedicação para aprender algo e acumular conhecimento. Em algumas vezes, tem um objetivo particular, como ter a carreira dos sonhos, condições melhores e vida, em outras, para cumprir o que pede a sociedade [...] (Estudante 7 de Alfabetização).
Estudar para mim é uma atividade além da simples leitura de texto. É um processo ativo e crítico que busca algo a mais, estudar é ler, compreender, analisar, questionar, fazer perguntas e refletir sobre elas, e ampliar seu conhecimento em torno do que não se sabe e aprofundar um conhecimento já existente (Estudante 19 de Alfabetização).

Ao interagir com as respostas escritas dos estudantes conseguimos perceber que para eles, estudar é exercício de deslocamento no universo do conhecimento, movimento que pode ser feito como busca de crescimento pessoal, mas também em diálogo com o desenvolvimento social, cultural e tecnológico. Entre as respostas chega até a aparecer o estudar numa perspectiva alienante, quando a Estudante 7, argumenta que em determinadas situações o ato de estudar pode ser compreendido como movimento apenas “para cumprir o que a sociedade pede”.

Em aula muitos estudantes não chegaram às discussões apresentadas acima, especialmente, as respostas dos Estudantes 19 e 21 que afirmam que o estudar transcende ao ato de ler. Assim, antes do trabalho de partilha dos registros reflexivos (Weffort, 1996) sobre a temática, livremente, na roda de conversa licenciandos informavam em diálogo com o texto de Freire (1981) que dentre diversas considerações, o autor, apontava a necessidade e o cuidado com as leituras e releituras, uma vez que a leitura inicial exploratória, não se configura como de estudo.

Estudantes das disciplinas de Educação Infantil e de Alfabetização narram que um dos maiores desafios era superar a leitura inicial do texto, em uma pluralidade de vozes que falava da dificuldade de conseguir ler os textos das aulas. Muitos argumentando falta de tempo, ficando apenas com a leitura inicial das primeiras páginas. Informamos ainda que um número significativo de graduandos narra não apenas a dificuldade de ler os textos vinculados à formação, diante das dificuldades com os termos técnicos. Com certo constrangimento alguns compartilharam a dificuldade com práticas de leitura, afirmando que na Educação Básica não

conseguiram construir o gosto pelo ato de ler e que o volume de textos propostos na formação inicial em Pedagogia, não vinha favorecendo a construção dessa intimidade.

O volume de texto das disciplinas, segundo algumas narrativas estudantis, produz ansiedade e deslocamento, uma vez que com a ausência de leitura e dificuldade de entendimento do conteúdo das bibliografias pautadas, se sentem constrangidos por não conseguirem acompanhar ou debater as informações apresentadas pelos professores.

Diante da narrativa apresentada pelos estudantes, sentimo-nos assombrados pelo fato de que em breve no mercado de trabalho teremos um grupo significativo de profissionais na educação de um país ainda com sérios problemas de alfabetização e de garantia do direito à educação. Alguns sugerem que as aulas sejam usadas para as leituras e estudos das bibliografias, mas ainda assim, não conquistaríamos o que as considerações de Freire (1981) pautam como necessidade do movimento básico de estudos de bibliografias: ler, reler, mapear questões, identificar contextos de produção, tomar notas, retomar a leitura, identificar as vozes que vem com a voz do autor, para questionar voz do autor e o modo como ele se apropriou das outras que traz como argumentação no texto. Se considerarmos o que acabamos de narrar, que é parte das considerações de Freire sobre o ato de estudar, indagamos: realizar a leitura em aula irá qualificá-la? Ou fechará ainda mais os sentidos, àqueles pautados pelos docentes?

Nesse contexto de entender a função social de um estudante, um graduando afirma:

Bom, em nosso contexto de país extremamente desigual as pessoas costumam estudar para conseguirem melhores condições de vida, moradia e trabalho. O estudo, no Brasil, está fortemente associado a uma movimentação de classe, isto é, na busca por melhores condições pra si e para os seus familiares, na possibilidade de uma melhor alimentação, acesso a sistemas de saúde, medicamentos, vitaminas e lazer. Enfim, pensar estudo no Brasil é pensar no desejo por uma vida menos injusta e precária (Estudante 12 de Educação Infantil).

Entendemos em diálogo com a reflexão acima apresentada que estudantes têm um papel revolucionário na luta pelas transformações sociais, na luta contra as injustiças. Mas como isso será possível? Sem antes viver aquilo que podemos nomear como o ofício estudantil (Ranciére, 2012), a saber: realizar investimentos fora do espaço da sala de aula, dentre os quais, se preparar para participar desse momento, conforme orientado pelo professor.

Nesse contexto, apostamos que a leitura feita, autonomamente, pelos estudantes enriquecem a aula e o debate, pela polifonia de vozes interpretativas que teremos em relação a uma determinada ideia. Mas como resolver essa questão emergente, dos estudantes que não estão familiarizados com práticas de estudo e de leitura?

Sem ter certeza de outro caminho a seguir para os estudantes de graduação que se encontram no fluxo da formação profissional, a não ser começar a discutir e conversar sobre a questão como vimos fazendo. Temos apenas certeza de que precisamos de políticas e programas de incentivo à leitura, tanto na Educação Básica como também no Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Confirmamos que mesmo sem ter certeza do caminho a seguir temos enfrentado junto aos estudantes os desafios relacionados ao compromisso pelas atividades de leitura e estudos, das bibliografias que mobilizam a formação dos estudantes, mas que só as qualificam quando lidas criticamente, conforme nos ensina Freire (1981) em seus estudos.

Como sabemos os roteiros de estudos se inscrevem no campo das metodologias ativas (Bacich; Moran, 2018) possibilitando que os estudantes se envolvam mais com o próprio processo formativo. Abaixo trazemos algumas respostas de estudantes nos roteiros de estudos sobre como a Universidade colabora ou não no desenvolvimento do gosto pelo ato de estudar.

Sim, acredito que fazer o curso que gosta e que tanto sonhou, faz diferença na hora de estudar. Na escola, a gente estuda para passar e não ficar de recuperação, apenas por obrigação. Na universidade é diferente, pois se estuda para se tornar uma profissional competente e se conectar com a área que gostaria de trabalhar (Estudante 17 de Educação Infantil).

Cursar pedagogia na universidade pública tem sido uma experiência cansativa, mas prazerosa na maioria das vezes. Em geral alguns professores fazem do ambiente acadêmico um espaço de trocas de conhecimentos e construção de tal, o exercício de colocar-se no lugar do outro, de perceber o outro como uma pessoa singular e subjetiva – alteridade, também tem sido o diferencial da parte de alguns dos professores e é o que tem colaborado para minha permanência na instituição e aperfeiçoamento do gosto pelos estudos (Estudante 8 de Educação Infantil).

A universidade foi uma grande responsável por me fazer lembrar que eu gostava de estudar, pois no ensino médio e pré-vestibular a gente é afogado por conteúdos, que muitas vezes não nos interessam. Na faculdade, eu tive contato com conteúdos que eu realmente queria estudar e isso me trouxe um fôlego enorme para estudar (Estudante 15 de Alfabetização).

As narrativas de 4 dos estudantes que estão em interação no primeiro semestre de 2024 mostram que as estratégias que os docentes vêm adotando no Ensino Superior têm ajudado

estudantes na descoberta pelo gosto do ato de estudar, se identificando como “adultos em formação” (Passeggi, 2016). Ou seja, pessoas narram dificuldades nos estudos das bibliografias, mas simultaneamente, afirmam que o encontro com professores e demais colegas de disciplinas ajudam a qualificar a experiência formativa.

Sobre os roteiros de estudos afirmam: “Através do roteiro de estudo consigo me preparar melhor para as aulas. Eu não faço uma leitura solta do texto, leio fazendo anotações para discutir. Sinto que aprendo a estudar os textos e não apenas ler” (Estudante 12 – Disciplina de Alfabetização). Outra estudante pondera: “A organização que a professora dá aos roteiros de estudos me ajuda a não ficar apenas em uma única leitura do texto, pois as perguntas e provocações que ela faz no texto, me faz pensar sobre aquilo que estou lendo. Sinto que entendo melhor os teóricos” (Estudante 19 – Disciplina de Alfabetização).

Compreendemos que os roteiros de estudos ajudam os estudantes a aprender a recortar as discussões mobilizadas pelos autores dos textos: separar conceitos, para debater em aula; tecer reflexões autorais; produzir notas sobre trechos recortados, de modo que aprendam a elaborar diálogos teóricos com citações; cuidar da referenciação das obras lidas etc. Portanto, entendemos que os roteiros de estudos, enquanto, metodologias ativas têm ajudado aos estudantes a qualificar suas experiências formativas, mesmo com o fato da dificuldade que alguns possuem com a leitura das bibliografias.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: ARTMED, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**. Tradução: Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Tradução de Dayse Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

STRECK, Danilo Romeu. **Educação popular e movimentos sociais: tensões e desafios na América Latina.** Anais da 32. Reunião anual da ANPED, de 4 a 7 de outubro. Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/sessao_especial/32%20ra%20-%20sessao%20especial%20-%20DANILO%20ROMEU%20STRECK.pdf. Acesso em: 13 fev. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes 2002.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da Teoria ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

WENZEL, Renato Luiz. **Professor: agente da educação?** São Paulo: Papyrus, 1994.

WEFFORT, Madalena Freire (Org.). **Observação, registro, reflexão.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996

SUPERAÇÃO E INVENÇÃO DOCENTE COMO CAMINHO FORMATIVO: PRODUÇÃO DE ATIVIDADES PARA/COM OS EDUCANDOS DA EJA EM TEMPOS PANDÊMICOS

Fernanda de Almeida Carvalho - GET Joaquim Nabuco

RESUMO

Este trabalho se coloca a pensar a formação docente para/com a EJA a partir da experiência formativa ocorrida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) 2020 no subgrupo Alfabetização e Letramento Racial na EJA, que ineditamente aconteceu de forma virtual, devido ao fechamento das escolas e das universidades durante a pandemia. Com as escolas fechadas, o encontro físico entre alunas da universidade e alunos da EJA da Escola Municipal José Manna Júnior, no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro, não foi possível por quase todo o curso do programa. Sendo assim, estava posto o desafio de fazer a interlocução entre universidade e escola, entre professoras, alunas e educandos da EJA e, de forma inventiva, superamos o desafio de fomentar uma formação baseada no encontro com o outro no espaço escolar de forma não presencial. Dadas as circunstâncias, o nosso caminho possível foi fazer o deslocamento do espaço físico para o virtual. Através de espaços virtuais de interação, registros reflexivos dos nossos encontros virtuais em um drive compartilhado e, sobretudo, a produção de atividades para/com os educandos da EJA foi possível fazer a aproximação desses sujeitos em formação mesmo que a distância. Arriscamos um movimento não só de corpos, mas também de espaços. O chão da escola, que hegemonicamente se constitui como espaço formativo do programa, a contrapelo se desloca para um espaço não palpável e inédito e essa mudança provoca rupturas, desequilibra fazendo-nos buscar novas formas de ser, agir e constituir-se professoras em formação.

Palavras-chave: Formação docente, Pibid, Pandemia.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de um desdobramento do meu ensaio monográfico para a conclusão do curso de pedagogia na Faculdade de Formação de professores (FFP-UERJ) em 2023. A pesquisa realizada foi de abordagem qualitativa e autobiográfica a partir dos registros dos encontros realizados durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

(PIBID) 2020-2022 com os sujeitos da EJA (alunas bolsistas, professora coordenadora, professora supervisora e alunos) da Escola Municipal José Manna Júnior localizada no município de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro, onde também se localiza a Faculdade de Formação de Professores (FFP-UERJ) e onde retomo de forma afetuosa o compromisso com a minha formação.

A sala de aula da EJA para uma jovem professora de língua inglesa é um espaço de muitos atravessamentos e desafios, começando com a própria disciplina que parece algo tão longe das necessidades desses alunos, sem imediata aplicabilidade. Os alunos da EJA têm pressa porque buscam melhores condições de vida para si e para sua família e nesse projeto de vida o inglês não se caracteriza como uma potente ferramenta de transformação.

Para entender as contradições existentes na sala de aula da EJA em sua complexidade é preciso buscar novas epistemologias, novos saberes sobre as questões étnico-raciais, desigualdades sociais, formação histórica do país, direitos humanos, entre outros que por uma logística de seleção curricular não cabem em sua plenitude e aprofundamento em um curso destinado ao estudo da língua. Ao longo desses anos na rede pública de ensino, pude observar que me faltavam recursos teórico-metodológicos para lidar com tantas questões e, ao retornar a academia e ingressar no PIBID, me dedico a pensar se de fato existe uma formação docente para a EJA.

Partindo da premissa que nem todos que estejam engajados nessa leitura tenham participado do PIBID prefiro começar elucidando o que esta sigla significa e o que este nome traz de bagagem se tratando da formação docente. O PIBID é um programa de bolsas de iniciação à docência de âmbito nacional onde graduandos de licenciaturas têm a oportunidade de articularem os conceitos, as teorias e as metodologias que são estudados na universidade à prática educativa em salas de aulas das redes públicas da educação básica de ensino. No entanto, o PIBID aqui referido, iniciou-se no final do ano de 2020 em meio a pandemia do coronavírus em que escolas e universidades estavam fechadas. Sendo assim, o nosso maior desafio foi construir os vínculos entre os sujeitos, entre o ensino e, no meu caso, entre a pesquisa.

Neste contexto de escolas fechadas, a minha participação no programa proporcionou-me o lócus possível em meio ao cenário pandêmico para refletir acerca do ensino e da formação docente, em especial da formação docente para a EJA entendendo o encontro com o outro, mesmo que de forma remota, como potência formadora de si e de modos de agir. Neste momento, apostar na perspectiva inventiva de formação foi arriscado devido à dificuldade de se estabelecer o encontro, mas também nunca foi tão urgente. A pandemia nos trouxe o

imperativo, foi necessário “*forjar encontros e conversas para pensar outros modos de conhecer e trabalhar*” (Dias, 2015, p.196). De um dia para outro os professores acostumados com práticas pensadas para espaços presenciais de interação foram intimados a promoverem práticas pedagógicas de forma remota, a distância expondo assim, fragilidades formativas e dificuldades geracionais no que tange a apropriação e domínio dos recursos tecnológicos e digitais. Este período difícil, nos provocou a descristalizar práticas e a buscar outros “modos de fazer e de pensar” (Dias, 2015, p. 199). Pensando as práticas educativas que se constituíam neste período da história recente, Candau (2020) diz que “é tempo de promover insurgências, instabilizar, criar, surgir, propor. Insurgência como ato criativo. Insurgências pedagógicas. Organizar currículo, espaço e tempo, utilizar múltiplas linguagens e tecnologias. Fazeres e saberes pedagógicos.”

Já que não podíamos ir à escola, através de encontros virtuais semanais iniciamos nossos estudos tentando conhecer a escola a partir do olhar da professora supervisora como também nos apoiamos na leitura do PPP da escola para entendermos um pouco melhor que escola é essa e o que ela se propõe a fazer. Como nossa turma era uma turma da EJA do ciclo I, buscamos compreender também as questões pertinentes à educação de jovens e adultos, as questões étnico-raciais e a formação docente para a EJA.

Levamos um tempo para superarmos aquela sensação de desorientação em meio a um mar turbulento e achamos o nosso norte, mas acredito que o primeiro movimento de guinada rumo a uma parceria mais próxima entre universidade e escola foi a produção das atividades. A partir de proposições pedagógicas que abordassem questões pertinentes à educação de jovens e adultos e que dialogassem com as dimensões da EJA sobretudo no que tange a reparação e a busca constante pela equalização das oportunidades educativas e de vida através de atividades pensadas para/com esses sujeitos que tiveram negado o direito à educação no tempo certo.

A parceria na produção de atividades nos aproximou enquanto grupo e estreitou o laço sobretudo com a professora supervisora. O processo de reflexão e confecção das atividades assim como as intervenções primeiramente no WhatsApp e já no final do programa, no ano de 2022 na escola presencialmente, promoveram uma formação docente para/na/com a EJA.

A EJA é uma modalidade carregada de muitos estigmas e um muito presente relacionado ao perfil desses estudantes é a baixa autoestima verbalizada pelo sentimento de saber menos. Através da escuta atenta da professora supervisora que já conhecia a maioria dos alunos, buscamos propor atividades que valorizassem aquilo que eles já sabiam, isto é, que dialogassem com suas trajetórias de vida, suas profissões e outros saberes. Este movimento vai de encontro

com o pensamento pedagógico proposto por Freire (1975 apud CUNHA 1989, p. 30) que acredita que uma educação libertadora “não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios, a quem o mundo encha de conteúdos, mas sim a da problematização dos homens em suas relações com o mundo”. Assumindo nosso caráter de grupo de formação docente, aproveito para ressaltar que para além do cuidado e respeito às histórias de vidas ali presentes na turma em questão, também tínhamos uma intencionalidade pedagógica de avançarmos em direção a criticidade, e aqui refiro-me não só aos educandos da EJA, mas também ao nosso grupo de alunas e professoras PIBID do eixo alfabetização e letramento racial.

A confecção das atividades demandava estudo, pesquisa e reflexão e este processo dialoga com a proposição de formação docente reflexiva proposta por Zeichner. Segundo o autor

A formação docente reflexiva, que realmente fomenta o desenvolvimento profissional, deveria somente ser apoiada, se ela estiver conectada às lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo. (Zeichner, 2008, p. 545).

Pensávamos em atividades que promovessem diálogos com novas epistemologias, com histórias silenciadas, mas que são fundamentais para entendermos as contradições históricas sociais presentes naqueles corpos que ocupam a escola no período da noite. As atividades eram pensadas para/com aqueles indivíduos que passavam por um período muito difícil.

Como grupo de formação era importante fundamentar um trabalho que partisse das necessidades de alunos que são jovens e adultos que possuem trajetórias de vida e necessidades diferentes das crianças, mas que por vezes esperam e entendem como um bom ensino aquelas práticas que guardam na memória do tempo que frequentaram a escola quando ainda eram pequenos.

Para se desenvolver um trabalho ético e comprometido com as histórias de vidas desses sujeitos é preciso buscar superar esse paradigma adensado no imaginário do senso comum do que seria uma boa aula. Entretanto, há uma resistência posta desses adultos a aulas tidas como diferenciadas por eles, isto é, aulas que englobam múltiplas linguagens para além de exercícios mecânicos de cópia do quadro, por exemplo. Sobre isso, Barreto e Carlos (2005, p. 63) afirmam: “Sabendo por que busca a escola, o adulto elege também seu conteúdo. Espera

encontrar lá, aulas de ler, escrever e falar bem. Além, é claro, das operações e técnicas aritméticas”.

Outro aspecto que se coloca como um obstáculo à superação do paradigma da boa aula é a aparente falta de interesse das redes públicas de ensino e das políticas públicas educacionais em oferecerem uma formação continuada aos professores que ocupam as salas de aula da EJA. Sabemos que embora não seja uma obrigatoriedade, a oferta da modalidade acontece majoritariamente no turno da noite. Desta forma, a lotação do docente no turno da noite geralmente apresenta um tom compensatório, isto é, professores que geralmente atuaram por muito tempo durante o dia com crianças em um momento da carreira migram para a educação de jovens e adultos e sem a devida formação reproduzem por vezes práticas já cristalizadas que dialogam com as infâncias. Em relação aos programas de formação, Cunha afirma:

Por fim, novamente levanto a importância que os programas de formação e educação de professores precisam dar à dualidade competência técnica e compromisso político. Uma pedagogia transformadora só se fará com o concurso de ambas as dimensões. O esclarecimento do significado de cada uma é fundamental para que se operacionalize uma prática eficiente e comprometida. (Cunha, 1989, p. 170)

Construir um currículo que dialogue com as necessidades desses indivíduos requer subsídios teóricos e metodológicos que permitam o desenvolvimento de práticas educativas para/com a EJA. Em seu texto *A política dos outros na produção de sentidos sobre formação de professores de jovens e adultos* Alvarenga afirma: tendo em vista a insuficiência da formação continuada dos educadores para a EJA, a articulação entre universidade e escola sugere uma estratégia necessária (Alvarenga, 2012, p. 56).

Sendo assim, desde então, procuramos desenvolver atividades que dialogassem mais com as necessidades destes sujeitos históricos que tiveram seu direito à educação negado na infância. Propusemos atividades que dialogassem mais com seus saberes, com a bagagem que cada um trazia, com as memórias, com o bairro, com a cidade, com o trabalho e com as artes. Percebemos que eles se sentiram muito felizes e valorizados quando entenderam que também sabem muitas coisas que nós professores não sabemos.

A PESQUISA INTERVENÇÃO E CARTOGRAFIA COMO METODOLOGIA

Ressalto que não cabe aqui pensar os alunos, mais especificamente os da EJA, e a escola, mesmo que primeiramente a distância, como objetos de pesquisa, pois na verdade eles são participantes ativos de um processo formativo que está em permanente constituição através do encontro com o outro. Isso nos conduz a pensar como melhor eixo teórico-metodológico da investigação a pesquisa intervenção. Na perspectiva da pesquisa intervenção e da cartografia o pesquisador é um experimentador de um processo de transformação e não alguém que coleta dados. Segundo Barros e Kastrup (2008, p. 53), “a pesquisa cartográfica consiste no acompanhamento de processos, e não na representação de objetos”. Penso que nós alunas PIBID acompanhamos este processo através do registro reflexivo dos encontros e também dos desencontros (refiro-me aqui aos alunos que não tinham acesso à internet ou a celular), das nossas intervenções junto aos alunos da escola ou junto a professora supervisora, primeiramente de forma remota, e já no fim do programa, em 2022, de forma presencial. A luz de Dias, a professora Viana (2020, s/p.), em seu texto *Formação Inventiva de professores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): experiência e resistência*, diz que, “no processo de formação de professores se faz necessário que o educador o conceba em seu aspecto múltiplo, que não abra mão de sua condição de aprendiz, e de que valorize o espaço-tempo de sua própria experiência como ferramenta de pensar”.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O LETRAMENTO RACIAL

Ao longo desse percurso formativo de 18 meses, foram realizadas muitas leituras e discussões pertinentes ao nosso eixo de estudo Alfabetização de Jovens e Adultos e Letramento Racial que subsidiam o trabalho aqui apresentado. Nos debruçamos a estudar autores e alguns marcos legais que se dedicam a entender as contradições existentes expressas em corpos que ocupam as salas de aula da EJA.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino em que as desigualdades sociais se evidenciam nos corpos que ocupam aquele espaço escolar, uma maioria negra e periférica, “corpos de trabalho ou que levam corpos cansados, explorados, marcados por indignas e inumanas condições de produção de suas existências” (Arroyo, 2017, p. 276).

Para adensar a discussão, além de Arroyo, trazemos também à baila autores como Nilma Lino Gomes, que nos proporcionou vasta bagagem para pensar o letramento racial como estratégia para a compreensão “da identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos” (Gomes, 2002, p.39) e também como estratégia de combate ao racismo. Dedicamo-nos também à leitura e reflexão das leis 10.639, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Também a 11.645, de 10 março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Por último, destaco a obra Educação como Prática de Liberdade de Paulo Freire (1999) como referencial didático e metodológico do trabalho para/com os educandos da EJA em processo de alfabetização. De forma dialógica, Freire fazia o levantamento do universo vocabular dos grupos com quem ele trabalhava, isto é, de fato uma pedagogia junto às e não somente para as pessoas. O método freireano nos provocou e nos orientou quanto a preparação de todas as atividades junto a professora supervisora da nossa escola parceira. Através do WhatsApp íamos conversando com aqueles estudantes que tinham acesso à internet e dialogamos quanto aos assuntos trabalhados nas atividades, dávamos instruções e ouvíamos suas solicitações, dificuldades e sugestões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DA FORMAÇÃO INVENTIVA

Apesar de ser professora da rede pública de educação por um tempo considerável, a minha participação no PIBID como aluna/professora em formação me colocou disponível a novos aprendizados e permitiu “descristalizar o que se encontra petrificado nos fazeres institucionais que atravessam tanto a universidade como a escola básica” (Dias, 2015, p. 195). A pesquisa e o estudo realizado ao longo desse período foi preenchendo aquelas lacunas formativas que tanto me incomodavam e me fizeram voltar à universidade como também, me permitiram olhar para essas lacunas com os olhos de quem não se prende a falta, mas sim, de quem vê ali uma oportunidade para aprender novos saberes e assim, permanentemente e continuamente, ir se forjando professor.

Freire, em uma das suas cartas aos professores, nos fala sobre a condição de aprendiz do ensinante

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer (Freire, 2001, p. 259).

Fontana, no livro *Como nos tornamos professoras?* dedica um capítulo ao aprendizado do ofício ensinar estabelecendo uma relação dicotômica ao sentido de vocação. Ela retoma uma passagem de Gilles Deleuze para explicar que ser professor é um processo circunscrito no espaço e tempo no qual estamos inseridos e que na verdade vai nos forjando professores.

Aprender diz respeito essencialmente aos “signos”. Os signos são objetos de uma aprendizagem temporal, não de um saber abstrato. (...). Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. (...). Todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. (Deleuze, apud Fontana, 2003, p. 109).

A minha participação no PIBID torna-me sensível aos signos da carência, da opressão e da violação de direitos que, infelizmente, estão presentes nas vidas dos sujeitos da EJA. A longevidade do PIBID nos faz pensar na importância de uma formação docente específica para e, genuinamente, com os jovens e adultos, uma formação menos aligeirada e mais humanizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de quase dois anos construímos uma jornada formativa inviabilizada pelo encontro presencial no espaço escolar. O PIBID, como um programa de iniciação à docência que se dá no encontro entre os seus sujeitos no chão da escola, pela primeira vez, se configura de forma remota. Sem precedentes de uma formação à distância, foram muitos os desafios e dificuldades enfrentados por nós estudantes e professoras em formação. Vivíamos um período de muitas perdas, medos e isolamento, mas buscamos a todo tempo estabelecer e manter esse vínculo afetivo e formativo através do encontro com o outro, mesmo que a distância.

Aos olhos de Dias (2014, p. 34) buscamos o nosso estar *entre*, um *dever*, e fomos nos constituindo alunas/professoras diferentes daquilo que hegemonicamente se espera ser e de

onde se espera estar. Achamos um caminho possível frente a bifurcação de impossibilidades e inviabilidades posta pela pandemia que foi a elaboração de propostas de atividades. Desde então, fomos estreitando os laços com a professora supervisora e de certa forma, muito singelamente, com os educandos da nossa turma parceira.

A partir das informações trazidas pela professora supervisora, que já conhecia parte da turma, buscamos criar atividades que dialogassem com seus anseios, necessidades, saberes e trajetórias de vida.

Entretanto, os alunos tinham muitas dificuldades de acesso à internet e não tinham muita desenvoltura com o uso de ferramentas digitais. Se sentiam frustrados com a distância da professora e incapaz de realizar as atividades sozinhos. Ajudávamos por áudios no Whatsapp, mas muitos não tinham acesso e aqueles que tinham sentiam-se perdidos porque a memória de escola deles, assim como a nossa, é uma memória de escola presencial onde o encontro com a professora e os colegas é tangível.

Mas, no retorno presencial, as atividades ganharam vida e se tornaram potentes fomentadoras de discussões porque estávamos ali juntas com os alunos e o vínculo que levamos quase um programa inteiro para criar foi criado quase que instantaneamente na primeira aula. Pudemos refletir sobre as atividades desenvolvidas junto aos alunos, observar o que deu certo ou não, que caminho determinada atividade tomou conforme a interação do grupo, aprender a lidar com os imprevistos não só metodológicos ou de recursos pedagógicos, mas também de cunho pessoal que atravessam esses jovens e adultos e que habitam também a sala de aula. Este momento, de encontro com o outro foi rico, foi revigorador, nos deu ânimo, nos movimentou a buscar práticas pedagógicas cada vez mais cheias de sentido para e com esses indivíduos que buscam na escola a reparação por anos de negação de direitos, de vergonha, de dependência.

Apesar das dificuldades, terminamos o programa com o sentimento de superação em meio às adversidades impostas pela COVID-19. De certo, o programa é um rico lócus de formação mútua entre os sujeitos da universidade e da educação básica

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, M.S. de. **A política dos outros na produção de sentidos sobre formação de professores de jovens e adultos**. Revista Educação em foco. Juiz de Fora.2012 v.16 n2

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito à vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARRETO, Vera; CARLOS, José. **Um sonho que não serve ao sonhador**. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. — Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 63-68. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/vol3const.pdf>. Acesso em: 06 abr.2024.

BARROS, Laura P., KASTRUP, Virgínia. **Cartografar é acompanhar processos**. In: PASSOS, E. KASTRUP, V. ESCÓSSIA, L. (org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 4 fev. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1989. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

DIAS, R. (2015). **Pesquisa-Intervenção e Formação Inventiva de Professores** / Intervention-Research and inventive teacher’s formation. Revista Polis E Psique, 5(2), 193–209. <https://doi.org/10.22456/2238-152X.53949>. Acesso em 20 out 2022.

DIAS, Rosemeri. **Trajetórias poéticas por entre formação, arte e escola básica**. In: RIBETTO, Anelice (Org.). Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas). 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2014. p. 34-47. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 04 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos Avançados, São Paulo, Brasil, v. 15, n. 42, p. 259–268, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>. Acesso em: 16 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras?** aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. 1ª ed. Autêntica, 2003.

GOMES, N. L. **Educação e Identidade Negra**. Aletria: Revista de Estudos de Literatura, [S. l.], v. 9, p. 38–47, 2002. DOI: 10.17851/2317-2096.9.38-47. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 16 jun. 2024.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

SESSÃO ESPECIAL: A reinvenção do campo da Didática no Brasil. Gravado por Vera Maria F. Candau, Aida Maria Monteiro Silva, Leda Sheibe e Vania Leite. [Rio de Janeiro]: 2 nov. 2020. 1 vídeo (2:02:13). Publicado pelo canal: XX ENDIPE Rio 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EgI78At1wyI>. Acesso em 02 nov. 2020.

VIANA, Sandra da S. **Formação inventiva de professores na educação de jovens e adultos (EJA): experiência e resistência.** Disponível em: <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/08/TEXT0-DA-PROFESSORA-SANDRA-VIANA.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2023.

ZEICHNER, K. M. **Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente.** Educ. Soc., Campinas, vol.29, n. 103, (maio/ago. 2008), p.535-554.