

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: REFLEXÕES INICIAIS

Luiza de Salles Juchem – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Doris Pires Vargas Bolzan – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

RESUMO

Este artigo origina-se de um estudo de doutorado, com enfoque na formação de alfabetizadores de jovens e adultos atuantes no Programa Brasil Alfabetizado (PBA) na cidade de Santa Maria (RS), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Sua metodologia baseia-se nos princípios da pesquisa qualitativa, partindo da abordagem narrativa sociocultural. Temos como objetivo compartilhar um conjunto de costuras conceituais referentes ao processo formativo docente, mobilizado por situações de reflexão compartilhada, vivenciadas pelos professores participantes. Os encontros de formação previstos pelo programa foram acompanhados pela pesquisadora, a qual também realizou entrevistas semiestruturadas com professores. A partir das intervenções, constatamos que os encontros promovidos pelos gestores locais do PBA, na cidade de Santa Maria, representam uma oportunidade privilegiada aos docentes, no que diz respeito ao compartilhamento, à reflexão e à possibilidade de combinarem práticas com teorias relativas à alfabetização de jovens e adultos, qualificando suas atuações pedagógicas. Entretanto, destacamos, como condição indispensável para a formação docente, o comprometimento individual deste profissional com seu próprio processo formativo.

PALAVRAS-CHAVE

Alfabetização de Jovens e Adultos; Programa Brasil Alfabetizado; Formação Docente.

TEACHER FORMATION AT PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: INITIAL REFLECTIONS**ABSTRACT**

This article originates from a doctoral study, focusing on forming youth and adults's literacy teachers in acting on *Programa Brasil Alfabetizado* (PBA) in the city of Santa Maria (RS). It is linked to the Graduate Program in Education at the Federal University of Santa Maria. Its methodology is based on the principles of qualitative research, based on the social cultural narrative approach. We aim to share a set of conceptual connections related to teacher forming process, mobilized in situations of shared reflection, experienced by the participating teachers. The meetings scheduled in the program were followed by the researcher, which also conducted semi-structured interviews with teachers. From our participations, we found the meetings held by local managers of PBA in the town of Santa Maria represent a prime opportunity for teachers in regard of sharing, reflecting and combining the theories with practices relating to literacy youth and adults, describing their teaching performances. However, we emphasize as essential for teacher forming condition, the individual commitment of this person with your own development process.

KEYWORDS

Youth and Adult Literacy; *Programa Brasil Alfabetizado*; Teacher Formation.

INSERÇÃO TEMÁTICA

A discussão proposta trata sobre os espaços formativos vivenciados por professores participantes do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) do município de Santa Maria (RS). Parte-se dos achados parciais de uma pesquisa de doutoramento vinculada à linha Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Como objetivo da investigação busca-se compreender as concepções docentes acerca da leitura e da escrita que permeiam a organização do trabalho pedagógico na alfabetização de jovens e adultos.

A pesquisa realizada parte de uma abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural, contando com a colaboração de dez professores alfabetizadores do PBA, na cidade de Santa Maria/RS, vinculado à Secretaria Municipal de Ensino (SMED). Como instrumentos para coleta de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas enfocando as concepções docentes e a organização do trabalho pedagógico. Como estratégias complementares, acompanhamos os encontros de formação, inicial e continuada, destinados aos professores do PBA. Neste artigo, objetivamos compartilhar um conjunto de costuras conceituais referentes ao processo formativo docente, mobilizado por situações de reflexão compartilhada, vivenciadas pelos professores colaboradores.

A participação dos espaços de formação dos professores atuantes nesse programa tem evidenciado o compartilhamento de experiências, saberes e anseios como mobilizadores da [re]elaboração das suas concepções acerca da organização do trabalho pedagógico na alfabetização de jovens e adultos. Tal aspecto tem sua relevância destacada, considerando a incipiência de formação inicial que contemple a especificidade da alfabetização de jovens e adultos.

Cabe referendar que, mesmo as Diretrizes Curriculares Nacionais¹ tendo definido que os cursos de graduação nas licenciaturas deveriam reservar espaços de aprendizagem direcionando à formação para a atuação com jovens e adultos, a maioria das licenciaturas não contempla uma formação inicial para atuar nessa modalidade, apenas incluem algumas disciplinas referentes à EJA. Assim, muitos dos professores alfabetizadores de jovens e

¹ No ano de 2006 o Conselho Nacional de Educação, na Resolução nº 1 de 15/05/2006.

adultos não têm uma formação inicial direcionada à docência nesta especificidade, buscando preparar-se profissionalmente para atuar nessa modalidade após ingressarem no trabalho docente com jovens e adultos.

Esta circunstância é, de alguma forma, também presente no PBA. Este Programa é realizado pelo Ministério da Educação (MEC) desde 2003 e tem como meta promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Concebe a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e escolarização das pessoas ao longo de toda a vida².

Para a realização do Programa, Estados e Municípios contam com recursos financeiros provenientes do MEC/FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento) para o pagamento de bolsas aos alfabetizadores, coordenadores e intérpretes de língua de sinais, além da formação de alfabetizadores, aquisição de gêneros alimentícios para a merenda e materiais escolares. O professor atuante no programa não cria vínculos empregatícios com o mesmo, exercendo trabalho voluntário e recebe a bolsa para auxílio aos custos como, por exemplo, de transporte e de alimentação. Para formar uma turma, esse professor precisa constituir um grupo com, no mínimo, quatorze estudantes, na Zona Urbana e sete, na Zona Rural, não podendo exceder, em nenhum dos casos, vinte e cinco estudantes por grupo. Deve desenvolver o seu trabalho de alfabetização durante oito meses, cumprindo a carga horária mínima de 320 horas/aula, nos termos do PBA.

Cabe somente às Prefeituras Municipais e às Secretarias Estaduais de Educação a adesão, sendo vetada a adesão direta de entidades civis ou privadas, com ou sem finalidade lucrativa.

Os professores alfabetizadores que lecionaram no PBA na cidade de Santa Maria durante o ano de 2013 formam um grupo de dez, atendendo a doze turmas, em distintos espaços, como escolas e salões paroquiais. Seus tempos de experiência no Programa variavam entre menos de um ano até seis anos de atuação no PBA.

Quanto à sua formação acadêmica, a maior parte deles é graduada em Pedagogia.

² Estas e outras informações a respeito do Programa foram obtidas no portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12280&Itemid=817>.

Alguns realizaram ainda o Magistério (curso Normal), sendo que três, além de Pedagogos, são graduados em Educação Especial, Letras e Teologia, respectivamente. Dos dez professores, quatro já realizaram algum tipo de pós-graduação, nas áreas de gestão escolar, coordenação pedagógica ou educação infantil. Apenas um dos professores realizou somente o curso de Magistério.

Desta forma, com o intuito de possibilitar aos professores um meio de formação para alfabetizar jovens e adultos, o PBA promove os encontros de formação inicial e continuada. De acordo com as informações contidas no portal do MEC, os encontros de formação do Programa são concebidos como espaço para o compartilhamento de experiências, relatos de práticas pedagógicas bem sucedidas, problematização de dificuldades enfrentadas, planejamentos em grupo, confecção de materiais pedagógicos e leituras complementares. Para os encontros de formação, são sugeridos temas a serem desenvolvidos, cujo rol de temáticas deve ser elencado conforme a realidade local, a experiência dos alfabetizadores e a especificidade dos segmentos que serão atendidos.

Assim, observamos que a carência de um enfoque para a Educação de Jovens e Adultos existente na maioria dos cursos de Graduação em Pedagogia (RIBEIRO, 1999; SOARES; PORCARO, 2011), em alguma medida, é suprida pelos encontros de formação promovidos pelo Programa, cujas coordenadoras mostraram-se receptivas às demandas apresentadas pelos alfabetizadores, valorizando suas trajetórias docentes, incrementando os diálogos com teorias pertinentes à área e mobilizando o grupo a refletir sobre as práticas pedagógicas e a compartilhar os conhecimentos implicados no processo.

Porém, acreditamos que, ao professor, não é suficiente apenas frequentar os encontros de formação quando não há um comprometimento com o próprio desenvolvimento. A formação, propriamente dita, exige atitudes de reflexão e a busca pelo aprimoramento profissional. Nesse sentido, Marcelo Garcia (1999) expõe o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, organizado, sistemático e autorreflexivo que inclui as trajetórias percorridas pelos docentes desde sua formação inicial ao exercício da docência.

No PBA, observamos que a aprendizagem da docência acontece de forma dinâmica, ao longo da própria atividade pedagógica, quando o professor é capaz de conhecer os

contextos dos estudantes, organizar o seu trabalho de alfabetização, enfrentar as demandas não previstas no seu planejamento, criar novas estratégias para ensinar, fazendo uso significativo das experiências apreendidas nesta prática. Porém, dentro de um mesmo grupo de alfabetizadores há diferentes graus de engajamento e de motivação para a formação.

Nesse sentido, Freire (2002) considera o homem como um sujeito histórico e inacabado que, nos processos de ensinar e de aprender, se constrói e se consolida a partir das relações sociais e culturais que estabelece. Assim, constatamos que, conforme é o comprometimento do professor com seu ofício de alfabetizar e com a aprendizagem dos estudantes, se dá o compromisso com a própria formação. Assim, o aproveitamento dos encontros, como espaço formativo, parece estar vinculado a essa relação.

Por isso, ao discutirmos a formação docente e o desenvolvimento profissional de alfabetizadores de jovens e adultos, atemo-nos à formação como um processo que envolve um sujeito comprometido com seu próprio desenvolvimento profissional. Este movimento exige o desejo em se formar (MARCELO GARCIA, 1999). Trata-se do processo de *se pôr em condições de* (FERRY, 2004, p. 54), uma vez que

[...] una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. No se puede hablar de un formador y de un formado. Hablar de un formador, y de un formado es afirmar que hay un polo activo, el formador, y un polo pasivo, aquél que es formado. [...] o sujeto se forma solo y por sus propios medios³.

Entendemos, portanto, que a formação do docente está diretamente implicada no modo como ele se coloca como aprendiz, repercutindo na sua aprendizagem da docência. No contexto da EJA, a atitude autônoma do professor pelo aprimoramento de suas práticas pedagógicas podem ser mobilizadoras da sua qualificação docente, quando se reconhece como sujeito inacabado e busca, entre seus pares e coordenadores do programa, neste caso também formadores, a solucionar impasses, compartilhar suas concepções, confirmando-as, refutando-as, [re]significando-as. As intervenções mais comuns, provenientes dos professores alfabetizadores, observadas nos encontros de formação, referiram-se à busca por estratégias pedagógicas para trabalhar em sala de aula. Em contrapartida, observamos

³ Tradução: [...] uma formação não se recebe. Ninguém pode formar o outro. Não se pode falar de um formador e de um formado. Falar de um formador e de um formado é afirmar que há um pólo ativo, o formador e um pólo passivo, que é o formado [...] o sujeito se forma sozinho e por seus próprios meios.

que, na maioria das vezes, as coordenadoras buscavam equilibrar tais situações, evitando respostas prontas e a simples transmissão de estratégias pedagógicas, mas sim mobilizando o diálogo entre os professores, para que compartilhassem as suas maneiras de pensar e as estratégias já elaboradas, aproximando-as a outras situações similares às apresentadas. Nesse momento, as coordenadoras indagam, trazem sugestões de leituras, ensinam como utilizar materiais que podem ser confeccionados pelos professores.

O entendimento de formação como decorrente de demandas próprias, conforme afirma Ferry (2004), encontra ressonância nas ideias expressas por Marcelo Garcia (1999) ao ressaltar o desejo pessoal como fator preponderante no desencadeamento do processo formativo. Para este autor, é o próprio sujeito o principal responsável pela ativação e pela efetivação do seu processo formativo. Ou seja, os meios disponíveis para se formar são vários, mas o apropriar-se destes meios e as transformações geradas são individuais e pessoais.

Assim, salientamos a atitude atenta do coordenador dos encontros de formação ao acolher os anseios manifestados pelos professores e ao promover espaços para reflexão sobre as estratégias pedagógicas que desenvolviam com os jovens e adultos. Acreditamos que, por esse motivo, aqueles encontros faziam sentido para os docentes, repercutindo positivamente na aprendizagem dos alfabetizandos. Ao encontro dessa constatação, Nóvoa (1997, p. 25) destaca que a autonomia docente precisa ser valorizada no processo formativo e que seu desenvolvimento acontece “[...] através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Nesse sentido, ao reconhecermos que a formação docente é um processo atrelado ao desenvolvimento profissional e à aprendizagem da docência, entendemos que o professor, para se desenvolver profissionalmente, precisa refletir sobre as concepções que carrega consigo, ao papel que exerce como professor, à capacidade de aprender na idade adulta, seja a dele ou a dos alfabetizandos, entre outros aspectos. A percepção do professor quanto a esses diferentes aspectos podem ter repercussões importantes na organização do seu trabalho pedagógico. Portanto, um espaço formativo em que os profissionais são instigados a refletir sobre suas concepções, a confrontá-las com outras e analisá-las, pode ser um meio para o desenvolvimento profissional, culminando em efetivas práticas alfabetizadoras na

especificidade da EJA.

A REFLEXÃO E O COMPARTILHAMENTO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

As situações que os professores enfrentam na sala de aula apresentam características que são peculiares aos contextos em que trabalham, portanto, exigem uma reflexão que enfoque tais peculiaridades, a fim de que possam desempenhar com êxito a sua prática pedagógica, construindo e [re]significando saberes.

Porém, é incomum entre professores um perfil autoinvestigativo, havendo uma tendência a atribuir ao estudante a responsabilidade por não conseguir aprender, até mesmo quando a falta de êxito foi sua, ao buscar ensinar. Logo, consideramos necessário que os momentos de formação instiguem os professores a refletirem sobre a diversidade existente nos modos de aprender, exigindo-lhes, portanto, repensar, reorganizar e diversificar suas práticas de ensino, estipulando para seu ensino e para a aprendizagem do estudante, metas claras e atingíveis no prazo que possuem, para somente então avaliar se a sua intervenção está alcançando o que se propõe.

Nessa perspectiva, a docência implica em saber escutar e respeitar opiniões alheias, atendo-se às alternativas disponíveis; em indagar os possíveis erros; em buscar as razões para os fatos que acontecem na sala de aula; em investigar as evidências conflitantes; em buscar diferentes respostas para uma mesma pergunta e em pensar sobre como aprimorar o que já está posto (MARCELO GARCIA, 1997).

Assim, para pensarmos de modo reflexivo, é necessário *aprender a pensar* e, no contexto da docência, são as situações singulares da sala de aula que poderão instigar o docente a ponderar sobre suas ações, a “[...] examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz” (IMBERNÓN, 2009, p. 47).

Nessa mesma direção, os estudos de Freire (2002, p. 44) assinalam que é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Sendo assim, o professor que realiza uma reflexão crítica sobre a suas ações pode avaliar as atitudes tomadas, repercutindo, ou na sua manutenção ou na elaboração de novas e mais

apropriadas estratégias para circunstâncias similares que venham a acontecer.

O movimento de aprender, como ensinar a partir da reflexão crítica sobre o fazer pedagógico, remete-nos ao que Bolzan (2009) compreende por alternância pedagógica. Segundo a autora, a alternância é um movimento reflexivo realizado pelos professores quando buscam subsídios vinculados às experiências de ensino e de aprendizagem, visando satisfazer as exigências e desafios advindos das práticas pedagógicas. Considera que, ao lançar-se aos desafios do ensinar, é que poderá emergir no professor uma *aprendizagem docente reflexiva*. Em suas palavras, esta aprendizagem é um

[...] processo no qual o professor apreende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade, constrói, de forma pessoal seu conhecimento profissional o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado. Ao refletir, ele passa a pensar sobre situações passadas, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que irá propor e organizar. Esse processo de reflexão crítica, feito individual ou coletivamente pode tornar o professor consciente dos modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional (BOLZAN, 2009, p. 17).

Bolzan (2006, p. 378) afirma também que o docente, quando é capaz de “[...] refletir sobre sua ação pedagógica, atuando como um pesquisador de sua própria sala de aula, deixando de seguir as prescrições impostas pela administração ou pelos esquemas preestabelecidos nos livros didáticos” denota que está se transformando, produzindo conhecimentos, se libertando de prescrições e técnicas alheias e distantes de sua realidade de trabalho.

Neste contexto de aprendizagem docente, Forster e Souza (2004) destacam que, “[...] por serem particulares e únicos, os saberes construídos na experiência, se reconhecidos, autorizam o professor, uma vez que ele passa a ser construtor do seu próprio saber” (p. 4). Desse modo, a atividade reflexiva e compartilhada sobre o fazer pedagógico, na presença das coordenadoras do PBA, representa uma oportunidade privilegiada para aumentar a segurança e a autonomia do alfabetizador, ao passo que ele é instigado a refletir sobre suas práticas, a relacioná-las com teorias, construindo saberes, exercendo a docência como um profissional “[...] criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhes são exteriores” (ALARCÃO, 2010, p. 44).

A heterogeneidade, característica das turmas de jovens e adultos, é outro aspecto

que pode ser considerado como mobilizador da reflexão, pois a riqueza proveniente dos diálogos, dos impasses, das soluções encontradas, das diferentes formas de aprender, dos distintos conhecimentos trazidos pelos alfabetizandos, constituem-se em situações de aprendizagem não apenas a eles, mas também para o professor que se redescobre a cada novo desafio. A diversidade exige do professor repensar os aportes metodológicos escolhidos para o ensino, a fim de promover situações que, partindo dos saberes já construídos pelos alfabetizandos, os impulsionem a avançar neste processo.

Assim, o confronto com a necessidade de repensar antigas práticas mobiliza no professor a consciência da sua incompletude, instigando-o, em algumas situações, a buscar diferentes recursos para enfrentar as demandas da sala de aula, sendo o processo de formar-se individual e, ao mesmo tempo, compartilhado, de acordo com Freire (1978, p. 79). Para o autor, “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

De acordo com essa concepção, constatamos que os encontros de formação do PBA, da maneira que são desenvolvidos, favorecem o compartilhamento e o desenvolvimento dos professores, ao promover momentos, diálogos marcados por um clima fraterno de aprendizagem mútua, correspondendo à maneira como Vygotski (2005; 2007) explica o desenvolvimento do ser humano, ou seja, mediado pela interação estabelecida nas relações sociais.

Nesse sentido, Marcelo Garcia (1999) considera que, contextos interpessoais favoráveis à aprendizagem, facilitam o alcance de metas de aprimoramento pessoal e profissional. Ao encontro desta compreensão, em que o compartilhar dos conhecimentos possibilita uma construção mútua de saberes, legitimando o professor como alguém capaz de produzi-los, reportamo-nos a Tardif (2012), por considerar os professores como competentes atores e sujeitos do conhecimento, ao construírem saberes, assimilarem novos conhecimentos e por serem capazes de desenvolver novas teorias/práticas com base nas suas experiências pessoais e profissionais.

Assim, o professor alfabetizador de jovens e adultos, frente ao reconhecimento das suas incompletudes, pode lançar mão de uma forma compartilhada de desenvolver-se profissionalmente. Através da busca pelo outro e da doação de si, ou seja, do

compartilhamento com colegas sobre desafios vivenciados na docência, das maneiras de superação encontradas, emergem conhecimentos úteis à [re]significação de concepções e de práticas didático-pedagógicas, repercutindo de maneira positiva na construção de saberes e, conseqüentemente, auxiliando na configuração do trabalho pedagógico de alfabetizar jovens e adultos.

APONTAMENTOS ATUAIS

Concluimos estas costuras conceituais, cujo enfoque centra-se no processo formativo do professor alfabetizador de jovens e adultos, partindo da compreensão de que alfabetizar adultos é um complexo e ao mesmo tempo compensador ofício.

Neste sentido, os encontros promovidos pelos gestores locais do PBA na cidade de Santa Maria mostraram-se como um espaço privilegiado, pois possibilitou aos alfabetizadores o compartilhamento, a reflexão e a possibilidade de combinar vivências práticas com teorias voltadas à educação de jovens e adultos. Momentos proporcionados sob uma perspectiva freireana, visivelmente demarcados pela maneira como as coordenadoras orientam as reuniões, incentivando os alfabetizadores a dialogarem, provocando-os a não esperarem respostas prontas dos alfabetizandos, mas os instigarem ao raciocínio a partir de questões que façam sentido às suas vidas. Alertam, ainda, para que a disposição das cadeiras nas salas de aula favoreça o diálogo, sendo, portanto, incompatível com sua distribuição em fileiras. Destacam o diálogo entre os alfabetizandos como parte fundante do processo de alfabetização, uma vez que só assim podem confrontar-se, problematizando hipóteses e opiniões para, então, construir novos conhecimentos. Tais orientações eram imbuídas de sentido, pois foram constantemente vivenciadas pelos alfabetizadores nos encontros, que respeitavam os mesmos princípios orientados.

Embora as condições formativas tenham se mostrado favoráveis, observamos que a implicação de cada professor no processo de formação aconteceu de maneiras distintas e bastante particulares, atreladas ao momento profissional em que se encontravam, à disponibilidade para aprender, ao comprometimento com a aprendizagem dos alfabetizandos, dentre outros fatores. Aqueles alfabetizadores que se mostraram mais comprometidos com a aprendizagem dos estudantes foram os que participaram de forma

mais ativa, fazendo perguntas e compartilhando reflexões sobre suas práticas. Observamos ainda que esses profissionais foram os que mais mobilizaram as coordenadoras a lançarem mão de seus conhecimentos teóricos, a encontrarem meios de desenvolvê-los, a fim de responder aos questionamentos, culminando em momentos ricos de aprendizagens para o grupo.

Os estudos de Torgerson et al. (2004), Silva (2010), Silva, Bonamino e Ribeiro (2012) auxiliam-nos a reiterar a importância dessa atitude participativa e comprometida com a própria formação e com o sujeito a quem direciona seu trabalho. Esses autores destacam que os docentes que participam de encontros de formação continuada e que têm expectativas altas quanto ao desempenho dos estudantes são os que mais contribuem para a aprendizagem discente.

No decorrer dos encontros, foi possível observar um aumento das situações dialógicas entre os integrantes do grupo, crescendo uma atmosfera amistosa, o que consideramos fundamental para sentirem-se à vontade para compartilhar suas experiências, dúvidas e anseios. Assim, ao passo que aumentava o envolvimento nas discussões, aumentava a segurança dos docentes na prática em sala de aula e em manifestar-se nas reuniões seguintes. Ou seja, aqueles professores que mais compartilhavam com o grupo e refletiam sobre suas ações, mostraram maior aproveitamento dos momentos formativos, repercutindo, segundo seus relatos, positivamente na aprendizagem dos estudantes.

Ao final do ano letivo, ainda havia alfabetizadores que tendiam a desqualificar a opinião de colegas, valorizando apenas o que era dito pelos coordenadores. De acordo com Schwartz (2010), é ainda comum professores se restringirem a acreditar apenas em autores de renome, menosprezando suas próprias construções a respeito das mesmas questões.

Portanto, consideramos relevante ser enfatizado, nos encontros de Formação, a relevância da participação ativa do professor, com o compartilhamento de experiências, dúvidas, anseios, estratégias pedagógicas desenvolvidas, entre outras situações, recorrentes ou não, nas práticas pedagógicas. A reflexão precisa ocupar o eixo central dos encontros. Assim, realizar o levantamento dos problemas apontados pelos alfabetizadores, pode ser uma estratégia para desencadear a reflexão, pois provavelmente a resolução destes problemas refletem algumas necessidades além das suas formativas. Marcelo Garcia (1997)

aponta demandas formativas comumente encontradas pelos docentes nas práticas pedagógicas, nas dimensões didáticas e organizativas: a motivação discente; a disciplina e a gestão da turma; os métodos de ensino; a avaliação; o ambiente; as relações com os colegas e também o planejamento.

Ao vivenciar os encontros de formação, observamos que alguns professores, especialmente aqueles que estavam no primeiro ano de atuação no PBA e também no início da sua carreira docente, buscavam *receitas* de como ser professor alfabetizador, que estratégias pedagógicas utilizar para trabalhar com a EJA. Sabe-se, porém, que há uma variedade de fatores que envolvem a docência com jovens e adultos e que ser professor implica em conhecer os estudantes, saber ouvi-los, valorizar seus conhecimentos, incentivar suas capacidades e raciocínio, aceitar o novo, promover o diálogo e comprometer-se com a aprendizagem, conforme preconiza Freire (2002).

Sendo assim, a formação do alfabetizador é inconciliável com prescrições de fórmulas prontas de como ensinar. Ele aprimora o seu trabalho pedagógico a partir do contato com o estudante e este, dinâmico e singular, nos seus desejos e maneiras de aprender, mostra ao professor que as formas distintas de aprender exigem a diversificação nas formas de ensinar. Tal fato leva-nos a pensar nas palavras de Freire (2002, p. 25), quando refere que “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”.

Enfim, acreditamos que estas costuras conceituais que enfocam a formação docente de alfabetizadores de jovens e adultos podem contribuir para as reflexões em torno desta temática, bem como repercutir na problemática acerca do elevado número de pessoas que não fazem uso funcional da leitura e/ou da escrita nos dias de hoje.

Assim, a oportunidade oferecida aos alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado, de participar de encontros de formação inicial e continuada, parece preencher parte importante da lacuna formativa daqueles profissionais, no que concerne à especificidade do trabalho com adultos. Por meio de um trabalho de reflexão sobre as práticas pedagógicas, do confronto das vivências de sala de aula com os conhecimentos oriundos de diferentes fontes, surge a [re]significação de concepções, de saberes e de fazeres docentes. Entretanto, cabe destacar que a oferta de espaços formativos justifica-se

somente com a presença de alfabetizadores comprometidos com a aprendizagem dos estudantes e com o seu próprio desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Verbetes. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, vol. 2, 2006.

_____. **Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FERRY, G. **Pedagogia de la Formación**. 1 ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas Y material Didáctico, 2004.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos; SOUZA, Carmem Lisiane Escuto. Os lugares e os sentidos da formação docente. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), Caxambu, Minas Gerais, 21 a 24 de novembro de 2004. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/p084.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 10. ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1978.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do Professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____, Carlos. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do _____ (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997. P. 51-76.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 184-201, 1999.

SCHWARTZ, Susana. **Alfabetização de Jovens e Adultos: teoria e prática**, Petrópolis, Vozes, 2010.

SILVA, Jaqueline Luzia da. **Permanência e Desempenho na EJA: um estudo sobre eficácia escolar no Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro**. 2010. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do

Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, Jaqueline Luzia da; BONAMINO, Alicia Maria Catalano de; RIBEIRO, Vera Masagão. Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, jun. 2012.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000200017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 maio 2014.

SOARES, Leôncio José Gomes; PORCARO, Rosa Crisitina. Caminhos e Desafios à Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: 34^A REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED) - EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL, Natal, 02 a 05 de outubro de 2011. **Anais...** Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-659%20int.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TORGERSON, Caroline et al. **Adult Literacy and Numeracy Interventions and Outcomes**: a review of controlled trials. Londres: NRDC, 2004.

VYGOTSKI, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LUIZA DE SALLES JUCHEM

Fonoaudióloga.

Mestre em Distúrbios da Comunicação Humana- Universidade Federal de Santa Maria.

Doutoranda em Educação- Universidade Federal de Santa Maria.

Bolsista CAPES/FAPERGS.

E-mail: luizasj@hotmail.com

Telefone: (55) 99973647

DORIS PIRES VARGAS BOLZAN

Doutora, Professora Associada do Departamento de Metodologia do Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação/UFSM. Pesquisador Produtividade e Pesquisa CNPq.

E-mail: dbolzan19@gmail.com

Telefone: (55) 91121327