

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SABERES DOCENTES EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ANANINDEUA/PA

Fernando Octavio Barbosa de Almeida¹
nandoctavio@yahoo.com.br

Resumo: O presente estudo investiga como as professoras da Escola Municipal “São Judas Tadeu” constroem seus saberes de alfabetização de jovens e adultos para atuar em turmas de 1ª etapa da EJA. Como referencial teórico, destaco as contribuições de Tardif (2007), que focaliza a problemática dos saberes docentes². A metodologia constitui-se como um Estudo de Caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Os sujeitos desta pesquisa são três professoras que atuaram em turmas de 1ª etapa, no período compreendido entre os anos de 2004 e 2008, na Escola Municipal “São Judas Tadeu”, situada no município de Ananindeua/Pará. Com base nos depoimentos das professoras, percebe-se que elas constroem seus saberes sobre alfabetização de jovens e adultos a partir de diversas fontes, sendo as principais: a aprendizagem inicial da leitura e escrita; formação docente inicial e continuada; e experiência geral de trabalho no Magistério e experiência específica na EJA.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação de Jovens e Adultos. Saberes Docentes.

Abstract: This study which investigates the following problem: *how women teachers of the Municipal School “São Judas Tadeu” build their knowledge of literacy of youth and adults to work in groups of 1st stage of EJA.* As theoretical referential the contributions in highlights are from Tardif (2007), which focuses on the problem of teachers knowledge. The method, this thesis is constituted as a case study (LÜDKE; ANDRE, 1986). The subjects are three women teachers who worked in groups of 1st stage, in the period between the years 2004 and 2008 in the Escola Municipal São Judas Tadeu in the country of the Ananindeua/Pará. Based on the testimony of three women teachers, one realizes that they construct their knowledge about youth and adults literacy from several sources, being the main ones are: the initial learning of reading and writing; initial teacher training and continuous, and general experience work in Teaching and specific experience in EJA.

Keywords: Literacy. Youth and Adults Education. Teachers' knowledge.

INTRODUÇÃO

O interesse em investigar saberes docentes sobre alfabetização de jovens e adultos tem origem na minha própria história pessoal e profissional. A partir de uma experiência de alfabetização espontânea e prazerosa, a leitura e a escrita, em seus sentidos mais amplos, assumiram uma grande importância em minha vida pessoal, o que me influenciou a cursar o Ensino Médio Habilitação Magistério pelo Núcleo Pedagógico Integrado (NPI) concluído em 1999. No mesmo ano, comecei a cursar a Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Concomitantemente, ingressei na carreira do Magistério por meio de um concurso público da Prefeitura Municipal de Belém, no ano 2000.

Dois anos depois, ingressei na Rede Municipal de Ensino de Ananindeua, também por concurso público. A partir daí adquiri minha primeira experiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao assumir uma turma de 1ª etapa na Escola Municipal “São Judas Tadeu”, situada no Conjunto Júlia Seffer, Município de Ananindeua, Estado do Pará. Para trabalhar com essa turma, enfrentei vários desafios. O primeiro deles foi conquistar a confiança e aceitação dos alunos, pois, na época, tinha apenas 23 anos de idade. No imaginário dos alunos ainda era forte a ideia de que o professor deve ser o detentor do saber e, portanto, precisa ser maduro e experiente. Após uma semana de aula, entretanto, a turma já me aceitava como professor.

Vencido este primeiro desafio, outro ainda precisava ser superado: a falta de preparação e orientação na minha formação inicial para atuar na EJA. Para compensar essa lacuna fui buscar na própria turma de 1ª etapa as motivações e expectativas dos alunos em relação à escola e ao trabalho do professor.

Ao realizar esta busca, surgiu o terceiro desafio, o mais difícil de superar: lidar com a heterogeneidade da turma, sobretudo no que se refere ao domínio da leitura e da escrita. Dentre os alunos, 60% sabiam ler e escrever. Muitos deles já haviam cursado a 6ª série do Ensino Fundamental, enquanto 40% eram alfabetizando, pois estavam em sua primeira experiência escolar ou vinham de situações mal-sucedidas da 1ª série, ocorridas em sua época de infância. Então, a saída que encontrei foi criar situações de aprendizagem que atendessem tanto às expectativas e aos interesses dos alunos já alfabetizados quanto dos que ainda estavam em processo de alfabetização.

Depois dessa primeira experiência como professor de 1ª etapa e de outras que foram sendo acumuladas ao longo da minha trajetória como educador, concluí a Licenciatura Plena em Pedagogia na UFPA em 2003. Quatro anos depois, ingressei na 3ª Turma de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, com o objetivo de ampliar e aprofundar os estudos em relação à temática dos Saberes Docentes sobre Alfabetização de Jovens e Adultos.

Neste sentido, este estudo investiga o seguinte problema: como as professoras da Escola Municipal “São Judas Tadeu” constroem seus saberes sobre alfabetização de jovens e adultos para atuar em turmas de 1ª etapa da EJA?

Diante do referido problema, três questões norteiam este estudo:

- Como as professoras aprenderam a ler e escrever?
- Quais as concepções de alfabetização que permeiam os saberes das professoras?

- Quais os desafios enfrentados pelas professoras para alfabetizarem jovens e adultos?

Para elucidar o problema e as questões norteadoras propostas, a presente dissertação tem como referencial teórico: os estudos de Tardif (2007) sobre saberes docentes e as pesquisas de Freire (2001) acerca da alfabetização de jovens e adultos.

O tema dos saberes docentes se encontra no centro das reformas atuais da formação de professores da Educação Básica. Há diferentes abordagens teóricas em relação à concepção dos saberes docentes. Dentre elas, destaco as contribuições de Tardif (2007), que focalizam a problemática dos saberes docentes, estabelecendo, simultaneamente, um diálogo horizontal com o campo mais amplo das pesquisas sobre o ensino e um olhar aprofundado sobre o tema, apoiados em estudos empíricos. Na visão do autor, a questão dos saberes docentes não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica. Assim, o referido autor sempre situou a questão do saber profissional no contexto mais amplo do estudo da profissão docente, de sua história recente e de sua situação dentro da escola e da sociedade. Nesta perspectiva de Tardif (2007) acerca dos saberes docentes, resalto que este estudo não é sobre a EJA como um todo, mas somente sobre a 1ª etapa porque, na condição de fase inicial desta modalidade de ensino, é a etapa que mais recebe alunos em situação de alfabetização, inclusive nos quatro níveis da **psicogênese da escrita**³. Por isso, a 1ª etapa acaba por assumir a função de alfabetizar jovens e adultos, apesar de que, em geral, a expectativa dos professores que nela atuam é a de receber alunos que já dominem a leitura e a escrita para cursar a 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental em apenas um ano letivo.

Sobre a questão da alfabetização de jovens e adultos, Freire (2001) é o responsável pela construção de uma compreensão crítica do ato de ler. Na proposta da alfabetização freireana, o movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo por meio da leitura que dele fizemos. Porém, o autor afirma que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas de certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, de transformá-lo por meio de uma prática consciente. Neste sentido, Freire (2001) defende sua concepção de alfabetização de jovens e adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo como um ato criador.

Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, [...] sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e, conseqüentemente, de ler caneta. **A alfabetização é a criação ou a**

montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora (FREIRE, 2001, p. 19 - grifo nosso).

Um estudo sobre os saberes docentes de alfabetização de jovens e adultos tem sua relevância social, pois, atualmente, a EJA vivencia uma situação crítica. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), expressos no Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, mostram que os déficits do atendimento no Ensino Fundamental em nível nacional resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o referido nível de ensino. Embora tenha havido progresso com relação a esta questão, o número de analfabetos é ainda excessivo no país. Todos os indicadores apontam para a profunda desigualdade regional na oferta de oportunidades educacionais e a concentração de população analfabeta ou insuficientemente escolarizada nos bolsões de pobreza existentes no país.

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo geral analisar como as professoras da Escola Municipal “São Judas Tadeu” constroem seus saberes sobre alfabetização de jovens e adultos para atuar em turmas de 1ª etapa da EJA.

No que se refere à metodologia, elegi como *lócus* de pesquisa a Escola Municipal “São Judas Tadeu” devido a três razões: 1) é uma instituição que se destaca na Rede Municipal de Ensino de Ananindeua em razão dos projetos educacionais que desenvolve; 2) começou a ofertar a EJA desde 2002, ano de expansão desta modalidade de ensino no Município de Ananindeua; 3) desde 2002 sempre recebe jovens e adultos alfabetizando em suas turmas de 1ª etapa, segundo dados da própria secretaria da escola.

Quanto ao método, a presente pesquisa constitui-se como um Estudo de Caso, que tem a preocupação central de compreender o objeto de estudo como uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Nesta pesquisa, o Estudo de Caso foi desenvolvido a partir de duas técnicas: Análise Documental e Entrevista Semi-estruturada. No que se refere à primeira técnica, lancei mão de documentos que possuem informações relevantes para compreender a política educacional nacional e municipal sobre a EJA.

Em relação à Entrevista Semi-estruturada (TRIVIÑOS, 1987), foram estabelecidos três critérios para a escolha dos sujeitos desta pesquisa: 1) professores que tivessem atuado na Escola Municipal “São Judas Tadeu”, em turmas de 1ª etapa, desde 2002 (ano de implantação da EJA na referida escola); 2) professores que ainda estivessem atuando na Escola Municipal “São Judas Tadeu”, ainda que não fosse mais na EJA; 3) que os professores aceitassem participar da pesquisa. Neste sentido, as professoras que atenderam a esses três critérios foram: **Beija-flor**⁴, que atuou em turmas de 1ª etapa nos anos letivos de 2004, 2005 e 2007; **Maria**⁵, que ministrou aulas para a referida etapa em 2006; e **Socorro**⁶, que atuou na 1ª etapa em 2008. Todas ainda trabalham na Escola Municipal “São Judas Tadeu”, mas, em 2009, Beija-flor e Maria estavam atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental regular. Apenas a Prof^a. Socorro permaneceu na EJA, ministrando aulas para uma turma de 2ª etapa. As três professoras aceitaram participar da pesquisa.

A análise das entrevistas revelou questões recorrentes e relevantes, que foram reunidas nas seguintes categorias de análise: concepções docentes de alfabetização e desafios docentes na alfabetização de jovens e adultos.

1 AS PROFESSORAS E A CONSTRUÇÃO DE SABERES SOBRE ALFABETIZAÇÃO

Na visão de Tardif (2007), o saber docente é um saber que se desenvolve no espaço do outro e para o outro. Segundo essa concepção, pode-se chamar de saber a atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas) e linguísticas, uma proposição ou uma ação. Para este autor, a argumentação é, portanto, o “lugar” do saber. Essa capacidade de argumentar em favor de alguma coisa remete à dimensão intersubjetiva do saber. Essa dimensão é social e fundamental, na medida em que o saber é compreendido como uma construção coletiva, de natureza linguística, oriunda de discussões, de trocas discursivas entre seres sociais. Com base na abordagem “argumentativa” ou discursiva do saber, apresentarei as concepções de alfabetização que permeiam os saberes das três professoras (sujeitos desta pesquisa), bem como os desafios enfrentados por elas para alfabetizar jovens e adultos.

1.1 CONCEPÇÕES DOCENTES DE ALFABETIZAÇÃO

A Prof^a. Maria afirma que, em sua opinião, a alfabetização:

[...] em primeiro lugar, [...] é uma pessoa assim, chama analfabeto, né, uma pessoa que não sabe conversar com a outra, não sabe falar, fala palavras erradas e as pessoas reparam. [...] Tanto prova que essas pessoas são pessoas tão humildes. Por que elas são assim? Estão precisando da tua ajuda, da minha ajuda. Tanto

prova que eu assisto televisão, eu assisto jornal, eu vejo nos programas essas pessoas em sala de aula, em plena fazenda, em plena casa assim que o vizinho vai ensinar. [...] Nunca tiveram uma coisa na vida. Então, uma chance é agora que elas estão tendo. Se sentem feliz da vida porque são analfabetos e estão sendo alfabetizados através do nome, saber escrever o nome. Pessoas vai, pegam um caderno, um pedaço de papel e passam pra ela os alfabetos todinhos, as letras do alfabeto todinho, como eu aprendi. E através daquelas cartilhas. Então, é isso, né [...]. Eu entendo assim.

A Prof^a. Maria apresenta os alfabetizandos jovens e adultos como pessoas desprovidas de tudo por não saberem ler e escrever, negando sua capacidade de aprender, como se não fossem capazes de superar suas limitações, sem a ajuda de um benfeitor, seja ele um vizinho ou o próprio professor.

Com base nos estudos de Barros (2007), é possível afirmar que a concepção de alfabetização da Prof^a. Maria está relacionada à visão que caracteriza a pessoa do alfabetizando da EJA pela sua humildade, evidenciando que são carentes de ajuda e que, conseqüentemente, apresentam uma baixa auto-estima.

A Prof^a. Beija-flor, por sua vez, compreende que a alfabetização:

[...] é você conseguir se relacionar dentro do ambiente, e também você conseguir refletir e resolver alguns problemas que possam atrapalhar a sua vida, sabe. E pra isso você precisa não só saber ler e escrever, mas você precisa saber pensar e refletir. [...] Eu acho que isso que é ser alfabetizado. E eu sempre digo pra essa turma de adultos [...]: "Vocês sabem coisas que vocês nem imaginam que sabem. [...] E depois você vem me dizer que você é um analfabeto. Você não é um analfabeto. Você tem uma vivência, você já viajou, você já trabalhou, você já entrou em contato com o material, você conhece peças e peças de um carro. [...] Então, eu não aceito que uma pessoa dessa chegue e diga: 'Ah, eu sou analfabeto!'. Não, simplesmente você ainda não entendeu esses símbolos chamados letras e esse chamado número e esse som que nós trabalhamos para que você entenda o que eu falo. Só isso. [...]

A Prof^a. Beija-flor foi enfática em sua resposta quanto à capacidade de os alfabetizandos aprenderem a ler e a escrever. Certamente, deseja marcar a sua discordância em relação às visões estereotipadas dos aprendizes.

A partir dos estudos de Barbosa (2007), é possível afirmar que as concepções preconceituosas sobre indivíduos não alfabetizados, como a apresentada anteriormente pela Prof^a. Maria, são mais recorrentes em nossa sociedade do que a concepção apresentada por Beija-flor, que demonstra ter uma concepção de alfabetização marcada pela compreensão do educando jovem e adulto como alguém que já fez várias leituras da realidade e que, portanto, não pode ser minimizado quanto às suas capacidades intelectuais, uma vez que a escrita não confere a seus usuários superioridade cognitiva.

É possível perceber que o depoimento de Beija-flor relaciona-se com a **função reparadora da EJA**, proposta pelo Parecer CNE n. 11/2000 – CEB. Contrário à visão preconceituosa do adulto analfabeto como inculto ou "vacionado" para tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos de mercado, o parecer considera que estes adultos possuem uma rica cultura baseada na oralidade, como por exemplo: a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionero regional, os registros de memória da cultura afrobrasileira e indígena.

De todo o modo, para os analfabetos o que está em causa é a **função reparadora de EJA**, que pretende restaurar o direito a uma escola de qualidade aos descendentes de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros, os quais constituem os grupos que ainda hoje sofrem as consequências da realidade histórica brasileira. Neste sentido, reparar esta dívida é um imperativo e um dos fins da EJA.

O depoimento de Beija-flor também pode ser associado às duas primeiras finalidades da EJA, propostas no Programa "Escola Anani-Escola Cidadã": propiciar situações de aprendizagem que tornem os alunos sujeitos ativos e participativos, capazes de crescerem cultural, social e economicamente; valorizar os saberes que os alunos e alunas trazem para a sala de aula, fomentando o encontro dos saberes da vida com os saberes escolares.

Por sua vez, a Prof^a. Socorro revela a seguir a sua concepção de alfabetização:

[...] Hoje até mesmo pela experiência que eu estou tendo, pelos cursos que eu estou fazendo, ela [a alfabetização] está muito junta com o letramento. Então, por isso que a gente diz: às vezes a pessoa é alfabetizada, sabe ler e escrever, mas não é letrada. Não sabe como utilizar aquilo que aprendeu, aqueles gráficos, aqueles símbolos, gráficos, para o seu cotidiano. Então, alfabetizar pra mim hoje é muito mais do que aprender a ler e escrever simplesmente, a decodificar símbolos. É você poder pegar aquela sua experiência e levar pro seu cotidiano, saber como aproveitar... Então, alfabetizar pra mim é isso: é você mostrar a realidade pro teu aluno, mostrar como ele sabendo ler e escrever ele pode seguir no mundo lá fora. Então, pra mim, alfabetização é isso: é você dar uma visão de mundo pro teu aluno. Não dizendo que alfabetizar não é importante. Sim. Elas devem andar juntas: alfabetização e letramento. Elas devem se somar.

A partir dos estudos de Barros (2007), é possível afirmar que a Prof^a. Socorro demonstra ter um conhecimento, mesmo que ainda não muito aprofundado, sobre a complexidade do processo de alfabetização. Denota indícios de uma concepção construtivista, que aponta para a necessidade de uma revisão dos objetivos da alfabetização de jovens e adultos, que não é simplesmente decodificação de letras, mas, sobretudo, ensinar o valor social da linguagem e como fazer uso dela.

De acordo com a referida autora, o professor que define a alfabetização como um processo muito mais amplo e complexo do que o simples ato de ensinar a ler, escrever e contar, e ao mesmo tempo o ponto de partida para aprendizagem de novos conhecimentos, rompe com a visão mecanicista de alfabetização. Demonstra uma ampliação da visão do alfabetizando para a leitura do mundo, da realidade e reconhece também a importância do processo de alfabetização para a formação do sujeito como cidadão ao perceber a necessidade de o alfabetizando fazer uso da leitura e da escrita para ultrapassar o rudimentar uso do código escrito, experimentando e experienciando um amplo campo de práticas de leitura e escrita na perspectiva e na concepção da alfabetização como letramento.

Depois de analisar as concepções de alfabetização das professoras, veremos, a seguir, quais foram os desafios enfrentados por elas em relação à alfabetização de jovens e adultos e quais foram as estratégias utilizadas com vistas a solucionar esses desafios suscitados no cotidiano da sala de aula.

1.2 DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao iniciar seu trabalho na 1ª etapa da EJA, a Profª. Maria procurou:

[...] saber o nível da turma [...] Eu não sabia. [...] tinha alunos que sabiam ler corretamente e escrever e tinha alunos que não, que ainda tinha que alfabetizar [...] Eram três alunos [para alfabetizar]. Quer dizer que com eles três eu fiz um trabalho separado. Eu passava no caderno deles. Os outros já sabiam ler e escrever e eu passava no quadro, [mas] eles [os alfabetizados] ficavam xingando muito elas [as alfabetizandas]. E eu não gostava. [...] tanto prova que uma [alfabetizanda], até saiu [da escola].

Para a Profª. Socorro, trabalhar na 1ª etapa:

[...] Foi um desafio. Em princípio, né, fiquei muito apreensiva, perguntava pra um [colega de trabalho], perguntava pra outro. [...] E tentando buscar algumas alternativas. E uma das alternativas que eu encontrei foi, que consegui a gente levar até o final do ano, foi a ajuda dos meus próprios alunos. Então, uma estratégia que eu usei foi escolher um ajudante pra cada um que tivesse dificuldade... [...] Aluno-monitor. Foi alguém que me deu essa ideia, agora eu não estou lembrada, né. Mas alguém falou: "Procura utilizar os teus próprios alunos". Porque eu buscava muito. Então, essa solução, acho que foi primordial pro trabalho funcionar. Então, eles começavam, eu já tinha mais tranquilidade pra trabalhar com os que estavam em fase de aprender a ler e escrever. E eles [os alunos alfabetizados] já iam me ajudando com os alunos que tinham as dificuldades, as deficiências. Então, essa foi uma forma, a melhor que eu encontrei pra levar o trabalho até o final.

A partir desses depoimentos, é possível apontar uma semelhança e uma diferença entre as professoras Maria e Socorro. A semelhança se refere ao fato de que tanto Maria quanto Socorro demonstram que o maior desafio que enfrentaram na 1ª etapa da EJA foi o de lidar com a heterogeneidade, caracterizada pelo fato de haver alunos alfabetizados e outros não-alfabetizados em

suas turmas. Segundo Silva e Andrade (2007), o professor-alfabetizador de jovens e adultos, objetivando um ensino significativo, tem a tarefa de contemplar os interesses imediatos dos educandos no contexto de um ensino sistemático e gradual que respeite a heterogeneidade comum em grupos de alunos. Essa heterogeneidade é percebida pelos docentes tanto em suas observações cotidianas quanto em momentos de uso de instrumentos de diagnóstico.

A diferença entre as duas professoras está na escolha da estratégia para enfrentar este desafio. Quando Maria afirma: “[...] Eram três alunos [para alfabetizar]. Quer dizer que com eles três eu fiz um trabalho separado. [...]”, seu depoimento demonstra que ela dividiu a turma em dois grupos: um composto de alunos alfabetizados e outro de não-alfabetizados. Certamente, ela utilizou esta estratégia com a expectativa de conseguir dar mais atenção para o segundo grupo. Mas a consequência foi o estabelecimento de um conflito na turma: a intolerância dos alunos alfabetizados em relação aos não-alfabetizados, pois, segundo o relato da própria professora, “[os alfabetizados] ficavam xingando muito elas [as alfabetizadas]”. Então, é possível afirmar que, ao dividir a turma, Maria conseguiu mais segregar os alfabetizados do que ajudá-los, o que fica evidente quando a professora afirma que “[...] tanto prova que uma [alfabetizada] até saiu [da escola]”. A estratégia de dividir a turma em alfabetizados e não-alfabetizados foi pouco eficaz para a Prof^a Maria e bastante constrangedora para os alunos alfabetizados.

A Prof^a. Socorro, por sua vez, escolheu uma estratégia mais eficaz e harmoniosa porque, em vez de segregar os alunos por níveis de conhecimento, como o fez a Prof^a. Maria, ela buscou a ajuda da própria turma, envolvendo os alunos alfabetizados na tarefa de auxiliar os alfabetizados. Uma estratégia eficaz para o professor na medida em que ele, ao dividir o desafio com a turma, pôde contemplar os interesses de todos; e harmoniosa, porque une e solidariza os colegas de classe.

Neste sentido, Candau (1998) afirma que o professor deverá ser capaz de tornar-se um ser de comunicação, de estar no grupo, de criar espaços para que este grupo possa se expressar integralmente, transformando os espaços pedagógicos, dentro e fora da sala de aula, em espaços de descoberta, espaços de prazer, de busca, de criatividade e, sobretudo, de troca e de partilha.

Nessa perspectiva, Barros (2007) afirma que a prática docente não se restringe apenas às ações do professor no contexto da sala de aula, e a sua sistematização poderá acontecer em vários contextos desse ambiente, imbricados uns nos outros.

Ainda sobre a questão dos desafios enfrentados na 1^a etapa, a Prof^a Beija-flor afirma que:

A maior dificuldade que eu enfrentei com eles foi a questão do trabalho deles. Essa coisa de trabalho, sabe. Eles faltavam. Às vezes, eles tem um bico pra fazer. Tem

que trabalhar à noite, não sei o quê. Aí eu dizia: “Puxa vida, não dá pra ficar faltando assim”. Aí eles diziam: “Não, professora, não dá pra evitar...”. É porque muitos, eles não tem trabalho fixo durante o dia pra sair às seis horas e vir direto pra escola. Isso aí é complicado. Ou então, quando eles mudavam. Muitos eram de invasão em Ananindeua. Aí muitos já foram pra lá fazer casa, sabe. Aí ia pra cá. Passaram um tempo pra lá. Depois voltaram. É um pouco complicado a situação deles. [...] Eu sempre dizia pra eles: “Olha, aqui na sala eu sou a autoridade porque eu sou a professora, mas eu também sou colega de vocês, sou amiga de vocês. [...] A hora que eu precisar de você quero que você esteja disposto a me ajudar. E a hora que você precisar de mim eu estou aqui disponível pra lhe ajudar”. E tudo isso eu soube trabalhar dentro de todo um respeito, de toda uma compreensão entre os que são os seres humanos, sabe.

Em seu depoimento, a Prof^a. Beija-flor considera a frequência irregular e o problema de moradia dos alunos trabalhadores como as principais dificuldades enfrentadas por ela na EJA. Ela também demonstra reconhecer os alfabetizando jovens e adultos como pessoas trabalhadoras que tiveram seu processo de escolarização interrompido pelas necessidades de sobrevivência. Segundo seu depoimento a estratégia que ela utilizou para superar o desafio da frequência irregular foi o diálogo, para saber as razões que levavam os alunos a se ausentarem das aulas e, assim, tentar ajudá-los.

O desafio enfrentado pela Prof^a. Beija-flor pode ser relacionado à quarta e quinta finalidades atribuídas a EJA pelo Programa Escola Anani-Escola Cidadã.

A quarta finalidade propõe que a EJA deve promover o diálogo entre educador e educandos, desafiando-os a refletir sobre o mundo em que vivem e incentivando-os a atuar como transformadores de suas realidades, lutando por direitos básicos que possam promover a integração dos vários campos do conhecimento entre si e o mundo do trabalho. E a quinta finalidade é oferecer, quando necessário, oportunidades de discussões e reflexões sobre profissionalização que possibilite a integração do aluno no mundo do trabalho.

De acordo com Barros (2007), é fundamental para o alfabetizador de jovens e adultos compreender o alfabetizando como sujeito trabalhador que luta pela superação da sua condição de excluído, alguém cujos direitos subjetivos garantidos constitucionalmente são negados. Segundo a referida autora, essas pessoas são excluídas dos bens sociais, como a escola, o trabalho, o lazer, a cultura, dentre outros. Neste sentido, o professor alfabetizador de jovens e adultos precisa reconhecer a necessidade de atenção e de tratamento específico para os seus alunos adquirirem mecanismos para a superação de suas reais condições de vida, buscando novas possibilidades como agentes de transformação da realidade.

A partir dos estudos de Barbosa (2007), é possível afirmar que as professoras vivenciaram experiências semelhantes no processo de ensino-aprendizagem da alfabetização de jovens e adultos, bem como se defrontaram com desafios parecidos, mas demonstrou também que, para cada uma delas, a experiência de ensinar adultos tornou-se única porque exigiu a construção e a reconstrução de seus saberes conjuntamente à construção dos saberes dos alfabetizados. Segundo a autora, essa construção ocorre com base em processos interacionais vivenciados entre professores e alunos, de forma desafiadora e até conflitante para ambos.

CONCLUSÃO

Os resultados encontrados a partir dos depoimentos das professoras podem ser relacionados à perspectiva de Tardif (2007), que procura situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo. Esta perspectiva se baseia em quatro fios condutores: temporalidade do saber, saber e trabalho, diversidade do saber e a experiência de trabalho como fundamento do saber.

Sobre o primeiro fio condutor, o autor explica que o saber dos professores é temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. É evidente a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas e, portanto, em seu futuro local de trabalho, durante aproximadamente 16 anos, se considerarmos a atual formação docente mínima exigida para atuar na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e 1ª e 2ª etapas da EJA. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino, por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, os estudos de Tardif (2007) mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo.

A ideia de temporalidade, porém, não se limita à história escolar ou familiar dos professores. Ela também se aplica diretamente à sua carreira, que é compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional. Esse tema da carreira profissional, por sua vez, incide

sobre temas conexos, como a socialização profissional, a consolidação da experiência de trabalho inicial, as fases de transformação, de continuidade e de ruptura, que marcam a trajetória profissional, as inúmeras mudanças (de classe, de escola, de nível de ensino, de bairro), que ocorrem também no decorrer da carreira profissional e, finalmente, toda a questão da identidade e de subjetividade dos professores, que se tornam o que são de tanto fazer o que fazem.

Quais as concepções de alfabetização que permeiam os saberes das professoras? Quais os desafios enfrentados pelas professoras para alfabetizarem jovens e adultos? Para elucidar estas duas questões norteadoras, vou estabelecer duas considerações acerca dos saberes necessários ao trabalho docente na EJA.

A primeira consideração se refere à concepção docente de alfabetização: dentre as três professoras, somente Beija-flor e Socorro, demonstraram ter um conhecimento, mesmo que ainda não muito aprofundado, sobre a complexidade do processo de alfabetização. Denotam indícios de uma concepção construtivista, que aponta para a necessidade de uma revisão dos objetivos da alfabetização de jovens e adultos, que não é simplesmente decodificação de letras, mas, sobretudo, ensinar o valor social da linguagem e como fazer uso dela. Demonstram uma ampliação da visão do alfabetizando para a leitura do mundo, da realidade e reconhecem também a importância do processo de alfabetização para a formação do sujeito como cidadão, ao perceber a necessidade de o alfabetizando fazer o uso da leitura e da escrita para ultrapassar o rudimentar uso do código escrito e experienciar um amplo campo de práticas de leitura e escrita, na perspectiva e na concepção da alfabetização como letramento.

E a segunda, relaciona-se à questão dos desafios enfrentados para alfabetizar jovens e adultos. Duas professoras, desta vez Maria e Socorro, apresentaram semelhanças em seus depoimentos: ambas demonstraram que o maior desafio que enfrentaram na 1ª etapa da EJA foi o de lidar com a heterogeneidade, caracterizada pelo fato de haver alunos alfabetizados e outros não-alfabetizados em suas turmas. No entanto, elas se distanciam na escolha da estratégia para enfrentar este desafio. Maria dividiu a turma em dois grupos: conseguiu segregar os alfabetizando ao invés de ajudá-los. A Prof^a. Socorro, por sua vez, buscou a ajuda da própria turma, envolvendo os alunos alfabetizados na tarefa de auxiliar os alfabetizando. Uma estratégia eficaz e harmoniosa porque, além de incentivar a solidariedade entre os colegas de classe, ainda conseguiu atender às necessidades de todos.

Todo esse percurso, das concepções de alfabetização até os desafios docentes, serviu para mostrar que mesmo não tendo sido devidamente orientadas, nem preparadas para atuar na EJA, as três professoras foram em busca de construir os saberes necessários para trabalhar nesta modalidade de ensino: saberes sobre alfabetização para enfrentar os desafios que lhes foram postos.

É possível relacionar o percurso vivido pelas professoras, sujeitos desta pesquisa, ao segundo fio condutor de Tardif (2007): saber e trabalho. Conforme o autor, o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula, isto é, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações medidas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

Para Tardif (2007), essa ideia possui duas funções conceituais: em primeiro lugar, visa a relacionar organicamente o saber à pessoa do trabalhador e ao seu trabalho, àquilo que ele é e faz, mas também o que foi e fez, a fim de evitar desvios em direção a concepções que não levem em conta sua incorporação num processo de trabalho, dando ênfase à socialização na profissão docente e ao domínio contextualizado da atividade de ensinar. Em segundo lugar, ela indica que o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho.

O autor ressalta que se trata, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula. Por fim, compreende-se que o saber do trabalho não é um saber sobre o trabalho, mas realmente do trabalho, com o qual ele faz corpo de acordo com formas múltiplas de simbolização e de operacionalização dos gestos e das palavras necessárias à realização concreta do trabalho. Estabelecer a distinção entre saber e trabalho é uma operação analítica de pesquisador ou de engenheiro do trabalho, mas, para um grande número de ofícios e profissões, essa distinção não é tão clara nem tão fácil no processo dinâmico de trabalho.

Com base nos depoimentos das três professoras, percebe-se que elas constroem seus saberes sobre alfabetização de jovens e adultos a partir de diversas fontes: aprendizagem inicial da leitura e escrita, formação inicial e continuada e experiência geral de trabalho no Magistério e experiência específica na EJA. Essa consideração pode ser relacionada ao terceiro fio condutor de

Tardif (2007): diversidade do saber. De acordo com os estudos do autor, os professores, quando questionados sobre seu saber, referem-se a conhecimentos e um saber-fazer pessoais, falam dos saberes curriculares, dos programas e dos livros didáticos, apoiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e apontam certos elementos de sua formação profissional. Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente.

Na visão de Tardif (2007), esse fio condutor relativo à diversidade do saber dos professores permite também assinalar a natureza social desse mesmo saber. De fato, os diversos saberes e o saber-fazer dos professores estão longe de serem produzidos por eles mesmos ou de se originarem do seu trabalho cotidiano. Ao contrário, o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente: provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição; outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de formação continuada. Nesse sentido, o saber profissional está, de certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades.

Segundo o referido autor, a consequência disso é que as relações que os professores estabelecem com esses saberes geram, ao mesmo tempo, relações sociais com os grupos, organizações e atores que os produzem. No tocante à profissão docente, a relação cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação social: os professores não usam o “saber em si”, mas sim saberes produzidos por esse ou por aquele grupo, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social. Por isso, ao se falar dos saberes dos professores, é necessário levar em consideração o que eles nos dizem a respeito de suas relações sociais com esses grupos, instâncias, organizações. Os juízos cognitivos que expressam no tocante aos seus diferentes saberes são, ao mesmo tempo, juízos sociais. Eles consideram que o seu saber não pode ser separado de uma definição do seu saber-ensinar, definição essa que considera distinta ou oposta às outras concepções do saber-ensinar atribuídas a esses grupos.

A partir do depoimento das professoras da Escola Municipal “São Judas Tadeu”, é possível destacar que, dentre todas as fontes que compõem a construção de seus saberes sobre alfabetização de jovens e adultos, certamente aquele que contribuiu de maneira mais aprofundada e dinâmica foi a experiência de trabalho no Magistério, sobretudo a atuação específica na EJA. A partir dessa

conclusão, é possível estabelecer uma relação com o quarto e último fio condutor de Tardif (2007). Segundo o autor, os professores não colocam todos os seus saberes em pé de igualdade, mas tendem a hierarquizá-los em função de sua utilidade no ensino. Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.

REFERÊNCIAS

- ANANINDEUA. **Programa “Escola Anani-Escola Cidadã”**: um programa de (re)qualificação da educação básica em Ananindeua. Ananindeua/PA: Secretaria Municipal de Educação (SEMED), 2005.
- BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo. A construção da identidade de alfabetizadoras em formação. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. (Org.). **Desafios da educação de jovens e adultos**: construindo práticas de alfabetização. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 49-69.
- BARROS, A. M. A. A formação continuada das professoras alfabetizadoras de jovens e adultos a partir delas mesmas. In: MOURA, T. M. M. (Org.). **A formação de professores para a EJA**: dilemas atuais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 61-101.
- BRASIL. CNE. **Parecer CNE n. 11/2000-CEB**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília (DF), 2000.
- CANAU, V. M. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzáles *et al.* 24ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **A Importância do ato de ler**. 12ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- SILVA, A.; ANDRADE, E. N. S. Diagnóstico como instrumento de acompanhamento das aprendizagens dos alunos e como subsídio para a organização do trabalho pedagógico do professor-alfabetizador. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. (Org.). **Desafios da educação de jovens e adultos**: construindo práticas de alfabetização. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 131-150.
- TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

¹ Professor Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Licenciado Pleno em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

² A divulgação do nome da escola foi autorizada pela própria diretora do estabelecimento de ensino.

³ Pesquisa de Emília Ferrero que tem o objetivo de evidenciar que o processo de alfabetização nada tem de mecânico, do ponto de vista de quem aprende. Esse aprendiz, segundo a autora, coloca-se problemas, pensa, raciocina e inventa por meio da construção de quatro sistemas interpretativos da escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (FERRERO, 2001, p. 07).

⁴ Pseudônimo criado pela própria professora entrevistada desde quando aceitou participar da pesquisa. Ela nunca revelou a origem deste pseudônimo, disse apenas que está relacionado com sua história de vida.

⁵ Em virtude de a professora não criar o seu próprio pseudônimo, o pesquisador criou este para preservar a identidade dela.

⁶ *Idem*.