

# “EDUCAR SERVIDORES PÚBLICOS”: DILEMAS DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO DE TRABALHO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

BANDEIRA, Elça Maria Sá – MAE / SEDUC

FARIAS, Isabel Maria Sabino de – UECE / MAE

GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n.18

Agência Financiadora: Sem Financiamento

## 1. Introdução

A escolarização de jovens e adultos constitui, além de dívida social, uma exigência e um desafio pedagógico à sociedade do conhecimento. O nível de escolaridade tem configurado neste cenário como um *green card* que oportuniza melhores condições de inclusão social, traduzida como ampliação das possibilidades de participação no mercado de trabalho e incremento salarial. Por outro lado, a demanda crescente em torno da educação de jovens e adultos tem fomentado questionamentos diversos acerca da docência nesta modalidade de ensino, mais especificamente sobre a formação dos professores para atuar nesse contexto de trabalho. É sobre esta questão que se detém o presente artigo.

O texto examina o assunto a partir do “Programa de Formação e Escolarização do Servidor Público” (PFESP), iniciativa em desenvolvimento no Ceará há mais de uma década, justificada em função do quadro de analfabetismo<sup>[1]</sup> literal e funcional entre os servidores públicos estaduais. Ao situar a emergência dessa preocupação no quadro das políticas voltadas para a educação de jovens e adultos, ressalta as contradições presentes no marco legal vigente e no discurso governamental cearense. O detalhamento da proposta pedagógica do PFESP, ao explicitar a prática educativa delineada, coloca em evidência as características do fazer profissional docente em contextos de ações situadas. Essa reflexão é seguida da análise da experiência que vem sendo vivenciada pelos professores cearenses, discutindo os desafios da prática de sala de aula e as demandas formativas oriundas desse exercício profissional.

---

<sup>1</sup> A realidade do analfabetismo juvenil e adulto no Estado (população de 15 anos e mais) atinge, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, 1,26 milhões de pessoas. A situação revela que significativo contingente da população cearense acima de 15 anos, considerada população economicamente ativa (PEA), não sabe ler ou escrever um simples bilhete (CEARÁ, 2004). Dados recentes do estudo “Retratos da Fortaleza Jovem” sobre a população na faixa etária entre 15 e 29 anos, realizada pela Prefeitura Municipal de Fortaleza em parceria com a ONG Instituto da Juventude Contemporânea (IJC), revelam a existência de 730 mil jovens na capital cearense, dos quais 53% não estudam (Jornal Diário do Nordeste, 28/03/2007, p. 12).

O “Programa de Formação e Escolarização do Servidor Público” em 2005 contou com 18 (dezoito) professores, distribuídos em núcleos<sup>[2]</sup> (locais do curso). Nesse ano estavam em funcionamento 19 núcleos que atenderam 32 turmas, totalizando 816 alunos-servidores. As análises aqui apresentadas, resultado de pesquisa empírica, envolveram 6 (seis) desses docentes, todos com mais de um ano de experiência no programa, com atuação no ensino fundamental e médio e com formação inicial de nível superior.

A compreensão da intencionalidade de uma ação governamental reclama o desvelamento da trama social e política pelas quais as diretrizes legais e governamentais se fazem expressão de uma determinada situação social e econômica a partir da percepção das forças em luta nesse processo. Este é o propósito da próxima seção, que procura explicitar o significado do “educar servidores públicos” e suas implicações para o exercício docente.

## **2. Educar Jovens e Adultos Servidores Públicos - discursos e ambigüidades**

Entre as críticas à política educacional em curso nas últimas décadas do século XX destacam-se aquelas que sinalizam que a educação de jovens e adultos não foi prioridade do governo, com reduzida possibilidade de vir assim a constituir-se no século XXI. Com a ampliação e extensão da oferta de vagas para a educação básica, a escola pública brasileira transformou-se em instituição aberta às diversas camadas da população. Este movimento, se em parte tem contribuído para superar o caráter elitista da escola, também repercutiu na qualidade e nas condições do ensino público. Inúmeros autores (SANTOS, 2000; OLIVEIRA, 1999; ROMÃO, 1999; MOURA, 2003; DI PIERRÔ, 2001) têm chamado atenção para o “fracasso escolar”. O fenômeno vem provocando a elevação do número de jovens e adultos semi-escolarizados, com domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo.

Nesse contexto, o desafio da educação de jovens e adultos<sup>[3]</sup> abrange o atendimento, não somente à população que jamais foi à escola, mas à que, por motivos e

---

<sup>2</sup> Os Núcleos onde o PFESP encontra-se em funcionamento são: CAGECE/Pici, CAGECE/Conjunto Ceará, INSS, SEFAZ, DETRAN, Secretaria da Saúde, Programa de Ação Integrada para o Aposentado, Fórum, Secretaria de Administração, Hospital Mental de Messejana, Hospital Geral César Cals, Secretaria da Educação Básica do Ceará, Fundação da Universidade Estadual do Ceará, Hospital Infantil Albert Sabin, Hospital Geral de Fortaleza, HEMOCE, Hospital do Coração, METROFOR, Hospital São José.

<sup>3</sup> O cenário é mais grave no Nordeste, onde a taxa média de analfabetos na faixa etária entre 15 e 29 anos situa-se em 12% enquanto nas demais regiões este índice gira em torno de 2,6%. Esses dados foram apresentados pelo atual Ministro da Educação, Fernando Haddad, em audiência pública na Câmara dos Deputados, em 27/03/2007. Na ocasião destacou que “a prioridade de investimentos do programa de

circunstâncias diversas, chegando a freqüentar as salas de aula, não obtiveram aprendizagem suficiente que os pudesse envolver plenamente na vida econômica, política e cultural da sociedade. O atendimento requer institucionalidade e continuidade, visando assegurar as necessidades básicas de aprendizagem da população. Contudo, não é novidade que as políticas de inclusão da população de jovens e adultas no processo educativo vêm ocorrendo de forma fragmentada, compensatória e assistencialista.

A trajetória histórica da educação de jovens e adultos revela descontinuidades e desafios permanentes em face das diferentes experiências e orientações de sua prática. A contradição entre os caminhos internamente assumidos pelo Brasil e os acordos firmados como signatário de compromissos estabelecidos em conferências internacionais<sup>[4]</sup> é emblemático do seu caráter “marginal” no sistema de ensino nacional, oriundo da marca excludente da educação brasileira. Embora os documentos firmados nesses encontros tenham reconhecido a maciça existência de pessoas jovens e adultas sem escolarização e a necessidade de alterar as construções sociais e a esfera dos direitos das populações, as últimas décadas do século XX foram marcadas por reformas nos sistemas públicos de ensino de inspiração neoliberal.

Como na maioria dos países da América Latina, no Brasil, a reforma educacional foi influenciada pelo Banco Mundial, que atribuiu, ao ensino fundamental, maior taxa de retorno econômico individual e social (CORAGGIO, 1998; HADDAD, 2002; SILVA JÚNIOR, 2002; PERONI, 2003). O marco legal<sup>[5]</sup> que se instaura nesse período traduz o pensamento neoliberal que tem se expressado na concepção de Estado mínimo, cuja ambigüidade revela duplo caráter: descentralizador na aplicação das políticas e centralizador na definição do Estado avaliador (FREITAS, 1999, p.104). Esta orientação resultou na focalização do gasto público no ensino fundamental de crianças e adolescentes, em detrimento da educação infantil e dos jovens e adultos<sup>[6]</sup>.

---

alfabetização de jovens e adultos será o Nordeste”, pois dos “mil municípios que apresentam taxa de analfabetismo superior a 35%, 960 estão” nessa região (Jornal Diário do Nordeste, 28/03/2007, p. 6).

<sup>4</sup> Entre os eventos, pode-se destacar: a I Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (Elsinor, na Dinamarca, 1949); a II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Montreal, 1960); a III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Tóquio, 1972); a IV Conferência (Paris, 1985); a V Conferência (Hamburgo, 1997).

<sup>5</sup> É, sobretudo, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995/1999 e 1999/2002) que se explicita o projeto político neoliberal. Muitos dos avanços sinalizados na CF de 1988 em relação à educação de jovens e adultos são revistos com a aprovação da Emenda Constitucional nº 14/96, da LDB nº 9.394/96 e do FUNDEF (Lei nº 9.424/96).

<sup>6</sup> A Emenda Constitucional nº 14/96, no art. 2º, restringiu as conquistas asseguradas no Artigo 208 da Constituição Federal ao manter a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, suprimindo a obrigatoriedade de o poder público oferecê-la, reconhecendo o direito público subjetivo de acesso ao ensino fundamental apenas à escola regular.

Este alinhamento propiciou ainda o fortalecimento de segmentos diversos da sociedade civil, em particular de fundações empresariais<sup>[7]</sup>, no rol dos provedores de programas de educação básica de jovens e adultos no Brasil. O termo “parceria” emerge no discurso governamental para definir a relação contratual estabelecida entre governos estaduais e fundações privadas que produzem programas de educação pela TV, para designar convênios mantidos por governos municipais ou estaduais com organizações comunitárias para o desenvolvimento de movimentos de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos (DI PIERRÔ, 2001).

Os empresários capitalistas, um dos agentes sociais mais atuantes no debate diretamente ligado à oferta desse serviço educacional, ressaltam a importância da qualificação profissional para o exercício da cidadania<sup>[8]</sup>. Neste discurso a educação assume a conotação de redentora de todos os males e problemas enfrentados pelo país, principalmente quando se referem às questões que dizem respeito ao mundo da produção (SILVA FILHO, 1994). Nesta compreensão, cabe frisar, a educação, a qualificação profissional e a cidadania são concebidas e organizadas pela lógica do capital que, restritas às leis de mercado, empobrecem o conceito de Homem e não atendem aos anseios da maior parte da sociedade.

O “Programa de Formação e Escolarização do Servidor Público” (PFESP) surge no contexto cearense, nesse momento: impulsionado pelo estreitamento das relações entre o Poder Público e grupos empresariais. No cenário político e econômico local predomina lideranças associadas ao Centro Industrial Cearense (CIC), a exemplo de Tasso Jereissati. No final da década de 1980 as ações desta entidade estão centradas na construção de um “projeto de modernização via industrialização e implementação de um novo modelo de administração pública como alternativa à crise do Estado” (ALBUQUERQUE, 2005, p. 106). É com este discurso que Tasso Jereissati assume o Poder Executivo no Estado.

Educar o servidor público, antes de ser uma preocupação com a formação do cidadão, emerge como uma medida necessária ao alcance das metas prevista no plano

---

<sup>7</sup> Destacam-se instituições como: a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP); a Confederação Nacional das Indústrias (CNI); a Fundação Roberto Martinho (FRM).

<sup>8</sup> O conceito de cidadania postulado por este grupo, conforme alerta Carvalho (1999), é de inspiração liberal, no qual todos os homens são livres, senhores de si e subordinados a uma igualdade jurídica.

do “Governo das Mudanças”<sup>[9]</sup> que, dentre outras prioridades, apresenta a modernidade administrativa como uma das forças geradoras do desenvolvimento do Ceará:

Sabem os dirigentes públicos cearenses que tão relevante missão não terá êxito sem o firme **engajamento e um forte compromisso daquele que é o principal agente de mudança**, o servidor público do Ceará. A este importante **parceiro** serão dirigidos todos os esforços em um amplo **programa de capacitação e motivação para o trabalho**, reforçando o fundamental papel por ele desempenhado em prol do atendimento das necessidades e carências do público (CEARÁ, 1995, p. 98) (Grifos nossos)

Os grifos são reveladores da intenção governamental. Nele o ato educativo está relacionado à mudança de mentalidade no sentido de construir um servidor produtivo ou, para utilizar a expressão de Shiroma, Moraes e Olinda (2000), um servidor edificante. É neste contexto que se situa e pode ser compreendida a intenção de “educar servidores públicos” durante a “Era Jereissati” no Ceará. A adoção do Telecurso 2000 e da improvisação de docentes para desenvolverem a iniciativa – emblemática da ausência de preocupação efetiva com o cidadão servidor, servem de esteio à compreensão da docência no contexto da educação de jovens e adultos e de suas implicações na formação dos professores.

### **3. Docência na EJA – um contexto de ação específico, uma prática situada**

Não são poucas nem modestas as expectativas em torno do professor de jovens e adultos. Este profissional tem sua ação pedagógica marcada pelas especificidades da modalidade, cujo público é constituído de grupo homogêneo do ponto de vista socioeconômico, mas bastante heterogêneo quanto ao aspecto sociocultural. A maioria dos alunos da EJA é constituída de pessoas com passagem fracassada pela escola, são trabalhadores com responsabilidades profissionais e domésticas, que se dispõem a freqüentar curso noturno ou nas empresas onde trabalham, na expectativa de melhorar as condições de vida. Vivem a exclusão que limita o acesso a bens culturais e materiais produzidos pela sociedade. Trazem, contudo, uma grande bagagem de conhecimento, adquirido ao longo de histórias de vida as mais diversas, e buscam, com a escolarização, construir estratégias que lhes permitam reverter o processo. Respeitar e valorizar as peculiaridades desses escolares certamente constitui-se no desafio central da ação profissional do professor de EJA.

Esses alunos romperam barreiras preconceituosas para regressar aos estudos, em função do desejo ou da necessidade de aprender. É fundamental que essa disposição

---

<sup>9</sup> Denominação dada por Tasso Jereissati e Ciro Gomes a suas respectivas administrações enquanto governadores do Estado do Ceará. Este período refere-se aos mandatos: Tasso Jereissati (1987-1990; 1995-1998) e Ciro Gomes (1991-1994).

seja alimentada por uma prática pedagógica que rejeite a memorização e o verbalismo e garanta condições para que prevaleçam atitudes positivas diante dos estudos. Uma ação docente nessa perspectiva orienta-se pelo desenvolvimento de aprendizagens significativas, isto é, pela articulação entre o conhecimento escolar com o conhecimento prévio do aprendente. Noutros termos, uma prática pedagógica “que considere a situação real dos alunos, dando sentido e plenitude humana à existência, respondendo a problemas de seu dia-a-dia e também para sua atuação mais ampla” (BRASIL 2002, p. 89).

A aprendizagem significativa depende de muito mais que atenção às exposições do professor e atividades mecânicas de memorização. Para Ausubel (1982), para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições básicas: o aluno precisa ter uma disposição para aprender; o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo. O retorno aos espaços de formação pode ser interpretado como expressão inicial da primeira condição para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. A segunda, por sua vez, está diretamente relacionada ao fazer docente, conforme assinala Pelizzari (2002), exigindo mudanças substanciais na intervenção educativa, pois o caráter potencialmente significativo do conteúdo envolve aspectos lógicos (relacionados a natureza do conhecimento) e psicológicos (vinculados a experiência de cada indivíduo) que demandam do professor saberes e fazeres que os promovam.

Para tanto, é imprescindível que a prática pedagógica no contexto da educação de jovens e adultos considere adequadamente as condições singulares de vida e trabalho de homens e mulheres, jovens e idosos, e a pluralidade étnica e cultural que caracterizam o segmento. Ao professor, mediador do processo, cabe a construção de situações didáticas que possibilitem a compreensão dos saberes escolares tomando como ponto de partida e chegada a realidade dos jovens e adultos.

Uma prática pedagógica incentivadora das potencialidades dos que a procuram. Uma ação nessa perspectiva exige do professor um olhar cuidadoso e crítico sobre as questões que norteiam a relação professor-aluno-conhecimento. Esta não pode se restringir a tratar de conteúdos curriculares, mas devem envolver valores, formas de respeito e reconhecimento das diferenças e igualdades. É preciso considerar que esses jovens ou adultos são, fundamentalmente, trabalhadores. Chegam ao ambiente educativo com saberes próprios, elaborados a partir de suas relações sociais e dos seus mecanismos de sobrevivência.

Considerar a heterogeneidade do público, interesses, identidades, preocupações, necessidades e expectativas, em relação à educação, torna-se de vital importância para a construção de uma ação pedagógica coerente, o que requer do docente capacidade de estabelecer diálogo formativo e significativo com os educandos (FREIRE, 1984;1997). O diálogo constitui, assim, o princípio educativo para a prática pedagógica do professor da educação de jovens e adultos. Pela sua valorização, o docente pode desenvolver atitudes que contribuam para superar o enfoque assistencialista das práticas de ensino que têm marcado esta modalidade educativa. Uma ação educativa dessa natureza não se desenvolve sem um suporte pedagógico e formativo sistemático. Um dos mecanismos básicos e fundamentais para o enfrentamento das dificuldades e dos desafios colocados para os professores é o desenvolvimento profissional (ALARCÃO, 1993; FALSARELA, 2004; NOVOA, 1997; IMBERNÓN, 2000), processo que se prolonga no exercício da profissão mas do qual a formação constitui componente primordial.

De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais – Educação Básica* (BRASIL, 2001), definidas pelo Parecer CNE/CEB nº11/2000, a preparação “de um docente voltado para a EJA deve incluir, além de exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial dessa modalidade de ensino” (Ibidem, p. 153). Acrescenta ainda que:

[...] esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com essa parcela de estudantes e para estabelecer o exercício do diálogo, jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista, e sim **um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer** (ibidem) (Grifo nosso).

O trecho transcrito evidencia o reconhecimento da educação de jovens e adultos como modalidade de ensino cuja prática pedagógica requer formação – geral e específica – que possibilite aos professores compreender os problemas do trabalho e desenvolver capacidade técnica para identificá-los e resolvê-los. Formação, importa realçar, como um conceito que engloba mudança possibilitada, sobretudo, por “um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua” (CANDAUI, 1997, p. 51); “uma postura reflexiva dinamizada pela prática” (LIMA, 2003, p. 67).

Embora a necessidade de formação dos professores da educação de jovens e adultos seja proclamada nos documentos de governo, a prática social tem apresentado ambigüidades e contradições. Apesar da crescente oferta pública de ensino para jovens e adultos, a formação inicial na maioria das Universidades ainda não contempla

as especificidades da modalidade. Em 2003, dos 1.306 cursos de Pedagogia do país, apenas 16 ofereciam habilitação em educação de jovens e adultos (Ação Educativa, 2004). Algumas Universidades só recentemente vêm dando atenção à modalidade, incluindo no currículo disciplinas sobre educação de jovens e adultos. Contudo, ainda o fazem como disciplinas optativas<sup>[10]</sup>. A situação reduz significativamente as oportunidades de aprofundamento teórico-metodológico dos profissionais resultando, via de regra, na transposição inadequada do modelo de ensino consagrado à formação de crianças e adolescentes da escola regular.

O professor da EJA, como sujeito histórico do processo de construção do mundo, precisa ser valorizado. Em face da precariedade da escola pela falta de compromisso político das elites governamentais, em relação à população brasileira, é fundamental considerar a formação inicial e continuada como condições elementares para assegurar educação escolar de qualidade para jovens e adultos, despertando em seus profissionais a necessidade de transformar suas práticas.

#### **4. Docência no PFESP – do vivido aos dilemas da formação**

O “Programa de Formação e Escolarização do Servidor Público” se insere no Programa de Melhoria da Qualidade de Vida do Servidor Público Estadual cearense, implantado em 1996. A intenção, de acordo com a proposta do governo, é garantir o “nivelamento cultural” dos servidores e propiciar uma educação crítica, participativa, integral e interativa, possibilitando uma visão mais clara do seu papel no mundo enquanto cidadão (CEARÁ, 2003. p.2).

O PFESP, que abrange o ensino fundamental e médio, é uma ação de pós-alfabetização de servidores com baixa escolaridade ou escolaridade básica não concluída. A iniciativa caracteriza-se como política pública emergencial de um governo com visão predominantemente empresarial. Funcionando na capital cearense, nos três turnos, atendeu, no período de 1996 a 2005, o total de 2.611 servidores<sup>[11]</sup>, preferencialmente, funcionários públicos efetivos, mas vem, nos últimos anos,

---

<sup>10</sup> Matéria recente do Jornal O POVO (10/04/2006), intitulada “Faltam professores para educação de jovens e adultos”, registra que “o Brasil só tem 14 instituições de ensino superior com cursos que ensinam a atuar em EJA: no Nordeste, onde estão as maiores taxas de analfabetismo, são apenas quatro”. Acrescenta ainda que: “O Brasil tem 4.619.409 de alunos de EJA. Só 3.397 dos 5.560 municípios a oferecem”. Dos 301.995 professores de EJA, somente 37% deles tem formação de nível ensino médio.

<sup>11</sup> Atualmente atende 211 servidores do Ensino Fundamental e 605 do Ensino Médio (CEARÁ, 2005). De acordo com Relatório Geral deste programa (Idem, 2003b), ainda existe no âmbito da administração pública estadual um contingente de 9.931 servidores que não tiveram acesso ou ainda não concluíram o ensino obrigatório e 8.299 que não conseguiram concluir o Ensino Médio.

abrangendo servidores terceirizados, que são, em algumas instituições, maioria em relação aos efetivos. A situação decorre do fato desse vínculo empregatício vir constituindo expressivo contingente da máquina governamental do Estado.

Trata-se de uma ação educacional híbrida, uma vez que utiliza recursos de educação a distância e é sistematizada nos locais de trabalho com acompanhamento direto de orientadores de aprendizagem. Estes profissionais docentes, indispensáveis na telessala, devem atuar “como mediadores entre os alunos e os meios utilizados, auxiliando na leitura crítica dos conteúdos, buscando o bom andamento das atividades individuais e em grupo” (CEARÁ, 2000, p. 27). Tal função requer uma polivalência de conhecimento, ou seja, o domínio dos conteúdos de todas as disciplinas do ensino fundamental e médio.

Os seis (6) profissionais que participaram da pesquisa formam um grupo jovem (com faixa etária entre 34 a 54 anos), predominando o sexo feminino. São docentes com experiência no magistério variando entre 7 a 16 anos. Em relação ao exercício na educação de jovens e adultos, os professores possuem de 3 a 8 anos de atuação nessa modalidade de ensino. A maioria tem formação em Pedagogia, apenas um é licenciado em Geografia. Quanto ao vínculo de trabalho, são temporários e efetivos, sendo três de cada modalidade. Os professores temporários, com 3 a 9 anos nessa condição de trabalho, evidenciam a grave situação de trabalho precário do educador na rede estadual de ensino, problema decorrente da implantação das políticas neoliberais na gestão pública do Estado ao longo do “Governo das Mudanças”.

O documento inicial das diretrizes básicas dessa iniciativa de educação de jovens e adultos no Ceará (CEARÁ, 1996, p. 4) destaca a “colaboração de professores qualificados, com experiência em cursos supletivos e também com recursos audiovisuais [...]” como elemento importante no êxito do programa. Documentos mais recentes vinculados ao Telecurso 2000, utilizados nas capacitações desses profissionais, sinalizam na mesma direção. Estes destacam a centralidade da capacitação e da experiência dos professores na garantia de uma prática que atenda os objetivos da iniciativa. Essa sinalização é feita nos seguintes termos: “É essencial que a experiência vivida pelos orientadores de aprendizagem esteja aliada a uma constante reciclagem de seus conhecimentos para que o resultado seja um trabalho de qualidade cada vez maior” (CEARÁ, 2000, p.2). Mais adiante acrescenta: “A capacitação dos professores é condição essencial para o êxito do projeto abrangendo os fundamentos metodológicos e pedagógicos para a utilização do Telecurso 2000 na telessala” (Idem, p. 29).

Os elementos apontados, baseados na proposta pedagógica e em outros documentos que norteiam a iniciativa, sinalizam a idéia de que os professores devem atuar de forma sintonizada com os pressupostos teóricos, devendo ser bem preparados para desempenhar as funções. Não é o que deixa entrever os relatos dos seis docentes que participaram da pesquisa. A maioria tomou conhecimento do PFESP por ocasião da lotação. Nesse momento, receberam poucas informações, apenas que se tratava de um programa voltado para a escolarização do servidor público. Essas informações foram sendo detalhadas à medida que os professores foram se envolvendo com a iniciativa e em reuniões de caráter administrativo.

Os registros dos docentes revelam que a inserção inicial no programa ocorreu sem preparação prévia. Eles sabem que existe uma proposta, mas a maioria detém informações superficiais sobre seus fundamentos, quando não a desconhecem. De modo geral, predomina, entre eles, a identificação da proposta da “Fundação Roberto Marinho” como a adotada “por tabela”, considerando ser este o material utilizado no PFESP. Ao assumir as funções, sem o real conhecimento da proposta, o professor fica vulnerável ao desenvolvimento de uma prática pedagógica superficial, já que não dispõe de maiores informações, mesmo de formação para seu desempenho. A situação favorece a tendência, anteriormente destacada, de transposição inadequada de modelo de ensino da escola regular para a educação de jovens e adultos.

É evidente a lacuna de informações sobre a proposta pedagógica do PFESP. Os professores, até mesmo devido à rotatividade causada pela renovação dos contratos temporários, assumem as funções desconhecendo-a, chegando à sala de aula com informações superficiais de seu conteúdo. Os dados analisados indicam descuido com a formação do profissional, ao mesmo tempo em que revela uma visão simplificada e reducionista do fazer docente neste contexto de trabalho, sintetizada em “orientar e tirar as dúvidas da TV”. Agregado aos prejuízos que essa compreensão traz para a prática pedagógica nas telessalas do PFESP, destaca-se, ainda, o fato de a situação servir de esteio para a disseminação do sentimento de inferioridade, já que o orientador é tido como subcategoria da profissão docente.

A prática pedagógica dos docentes do PFESP enfrenta dificuldades que incidem sobre aspectos curriculares e de infra-estrutura, entre os quais se destacam: pouco tempo de aula oferecido diariamente aos alunos; longa duração do curso, causando desestímulo; reduzida autonomia do professor; inexistência (apesar da necessidade) de classes de alfabetização; insuficiência e precariedade dos recursos pedagógicos

disponíveis nos núcleos e imposição da polivalência aos professores nas duas modalidades de ensino (fundamental e médio) sem a devida preparação e acompanhamento.

Os entrevistados associam a polivalência uma sensação de impotência e/ou desmoralização profissional. É visível que a polivalência é uma situação que provoca incômodo. Os professores sentem necessidade de saber o conteúdo curricular para assegurar uma atuação eficiente, até porque, são freqüentes os momentos em que o aluno solicita intervenção que envolve uma postura pedagógica bem mais presente e reflexiva do que a prevista para o orientador de aprendizagem. Existem situações em que o professor precisa explicar a matéria, rever e reforçar a aula apresentada na emissão, pois os alunos, muitas vezes, não compreendem. As solicitações não são tão raras, quanto querem fazer crer os manuais e os técnicos que assumem tarefas de coordenação. São mais freqüentes em relação às áreas da Matemática e da Física, momento em que o professor do PFESP sente, na pele, as contradições entre a prática pedagógica e os pressupostos teórico-metodológicos do programa.

A observação da telessala permitiu constatar ainda que há uma preocupação por parte dos professores pesquisados em aproximar os conteúdos curriculares da realidade dos alunos, levantando questionamentos e envolvendo o dia-a-dia do aluno trabalhador no serviço público estadual. O cuidado parte do reconhecimento das peculiaridades do perfil dos educandos com dificuldades para aprender, em boa parte, devido à falta de base de conhecimentos anteriores. Somam-se, a esse fato, as limitações de tempo do professor para realizar a recuperação, prevista somente através do estudo individual do aluno, não sendo assegurado acompanhamento para esta fase de estudos. Ademais, o tempo efetivo de aula, de duas horas, na prática, é bastante reduzido, devido a obstáculos como a impossibilidades dos alunos comparecerem no horário certo e contratempos em relação a disponibilidade dos recursos pedagógicos.

Outra constatação foi a adoção parcial do *modus operandi* previsto na proposta pedagógica do PFESP. Em alguns momentos os “orientadores de aprendizagem” se adaptam ao sistema das telessalas; noutros, resistem a perda de autonomia no processo pedagógico, atuando como um professor numa sala de aula regular. Esta atitude pode significar, de um lado, certo compartilhamento dos professores da idéia de que esta é a maneira adequada para sedimentar a aprendizagem dos educandos; por outro, pode expressar desconhecimento e ausência de reflexão sobre a validade e pertinência dos referenciais teórico-metodológicos do Programa. Os dados

coletados reforçam essas duas possibilidades, refletindo as ambigüidades e contradições sociais da prática docente neste contexto de educação de jovens adultos.

Estes profissionais vivenciam as contradições entre a noção instrumental/tecnicista do processo de ensino-aprendizagem, segundo as orientações oficiais do programa, e a riqueza e potencial da autodeterminação criativa humana do fazer pedagógico ao conviver com o desenvolvimento dos educandos durante a interação sociocognitiva na telessala. É importante destacar que essa situação está inserida num processo de conflitos diversos, que envolvem angústia, medos, insatisfações e constrangimentos pedagógicos nem sempre considerados e criticamente assumidos, em sua totalidade, pelos professores.

A atual (2007) descontinuidade do “Programa de Formação e Escolarização do Servidor Público” inscreve-se entre suas inúmeras contradições, colocando-nos em constante estado de alerta frente ao imenso abismo que separa, de um lado, o discurso e as políticas governamentais que reproduzem a opressão de uma sociedade capitalista-burguesa-desigual; e, do outro, a realidade social de exclusão estrutural e as históricas lutas dos trabalhadores por democracia e educação. Não é suficiente a boa vontade, o compromisso e a dedicação dos professores da educação de jovens e adultos. É necessário, sobretudo, o compromisso político do poder público com a Educação de Jovens e Adultos, o que requer não somente discursos, mas atitudes que assegurem recursos financeiros para esta modalidade e, principalmente, condições dignas de trabalho para seus professores.

A persistência da dicotomia entre os *valores proclamados* e os *valores reais*, recorrendo aos termos de Anísio Teixeira, tem transformado a política educacional em algo de ‘faz de conta’, algo que se deve enunciar como importante, mas que não é pra valer. Romper com a adoção de artifícios visando criar uma imagem de que muito se faz em termos de educação de jovens e adultos apresenta-se como um passo ainda necessário para que a tarefa educativa, em especial a formação de seus profissionais, assumam a importância que ela merece na administração pública.

## Referências

AÇÃO EDUCATIVA. Informação em rede: boletim São Paulo, ano VIII, n. 67 p.1, jul. 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org>>. Acesso em: 18 .setembro. 2004.

ALARCÃO, I. **Formar-se para Formar**. Campinas, Aprender, 1993.

ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira. **Planejamento Educacional no Ceará (1995/2002): a escola como ponto de partida?** Tese de Doutorado. Fortaleza: UFC, 2005.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BRASIL. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: 2º segmento – 5ª a 8ª séries (Introdução)**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Parecer CNE 11/2000, Resolução 1/2000. Brasília, 2001.

CANDAU, Vera Maria (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de. **A Educação Cidadã na Visão Empresarial: o telecurso 2000**. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 63).

CEARÁ. **Convênio de Cooperação Técnica Administrativa entre SEDUC e SEAD**. Fortaleza: Secretaria de Educação Básica, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Sustentável do Ceará – 1995-1998**. Fortaleza: SEPLAN, 1995.

\_\_\_\_\_. **Plano de Educação Básica: escola melhor, vida melhor (Ceará – 2003/2006)**. Fortaleza: SEDUC, 2004.

\_\_\_\_\_. **Programa de Melhoria da Qualidade de Vida do Servidor Público Estadual**. Fortaleza: Secretaria da Administração (SEAD), 1996.

\_\_\_\_\_. **Projeto: formação e escolarização do servidor público – relatório geral**. Fortaleza: SEAD, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Telecurso 2000: caderno de capacitação – conhecendo o Telecurso 2000**. Fortaleza: Fundação Roberto Marinho, 2000.

CORAGGIO, José Luis. “Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problema de concepção?”. In: TOMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; DI PIERRO, et. al. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Cadernos Cedes**. Ano XXI, n. 55, p. 58-77, nov. 2001a.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. In: **Educação e Pesquisa**. Vol. 27, nº. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

FALSARELA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção formação de professores), 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, pp. 115-116, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A reforma do Ensino Superior no campo da formação de profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Educação e Sociedade**. Revista quadrimestral de Ciências da Educação. Campinas: Cedes, nº. 68, dez. 1999.

HADDAD, Sérgio. A Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a Nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Autores Associados, n. 14, p. 108 a 130, mai./ jun./ jul./ ago. 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Práticas de Estágio Supervisionado em Formação Continuada. In: ROSA, D. E. G; SOUZA, V. C. (Orgs.). **Didática e Práticas de Ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos**: um olhar sobre sua trajetória histórica. Curitiba: Educarte, 2003.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 12, p. 59-73, set./dez. 1999.

PELIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria de Lurdes; BARON, Márcia Pirih. [et al.]. Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. In: **Revista PEC**. Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002.

PERONI, Vera. **Política Educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

RIBEIRO, Vera Masagão. A Formação de Educadores e a Constituição da Educação de Jovens e Adultos como Campo Pedagógico. **Educação & Sociedade**. São Paulo, ano XX, nº. 68, dez. 1999.

ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: cenários e perspectivas**. São Paulo, IPF, Série Cadernos de EJA, nº 5, 1999.

SANTOS, M.A. de P. O desafio do ensino de história para a educação de jovens e adultos. In: **Alfabetização e cidadania**. Revista de Educação de Jovens e Adultos, n. 9, São Paulo, 2000.

SARAIVA, Irene Skorupski. **Educação de jovens e adultos**: sobre aprender e ensinar. Passo Fundo: UPF/ Editora Universitária, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia; OLINDA, Evangelista. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA FILHO, H.P. O empresariado e a educação. In: FERRETTI et al (orgs.). **Novas Tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, Ed. Vozes, p. 87-92, 1994.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.